Collection **Enseignement supérieur**

*Sous la direction de*
PIERRE CHENARD,
PIERRE DORAY,
EDMOND-LOUIS DUSSAULT
*et* MARTIN RINGUETTE

# L'ACCESSIBILITÉ AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES
## Un projet inachevé

Presses de l'Université du Québec

# L'ACCESSIBILITÉ AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES

Membre de L'ASSOCIATION NATIONALE DES ÉDITEURS DE LIVRES

**Presses de l'Université du Québec**
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096
Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

*Diffusion/Distribution* :

**Canada** : Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7 – Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

**France** : Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

**Belgique** : Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

**Suisse** : Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32

La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

*Sous la direction de*
PIERRE CHENARD, PIERRE DORAY,
EDMOND-LOUIS DUSSAULT *et* MARTIN RINGUETTE

# L'ACCESSIBILITÉ AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES
## Un projet inachevé

Presses de l'Université du Québec

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé

(Collection Enseignement supérieur ; 21)

Comprend des réf. bibliogr. et un index.

ISBN 978-2-7605-3664-7

1. Enseignement supérieur – Accessibilité. 2. Démocratisation de l'enseignement. 3. Enseignement supérieur – Accessibilité – Québec (Province). I. Chenard, Pierre, 1952- . II. Collection : Collection ES ; 21.

LB2351.A32 2013 378.1'61 C2012-942514-1

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Mise en pages : Info 1000 Mots
Couverture – conception : Richard Hodgson et Vincent Hanrion
photographie : iStockphoto © Lisa Klumpp

2013-1.1 – *Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*
© 2013 Presses de l'Université du Québec
Dépôt légal – 2e trimestre 2013 – Bibliothèque et Archives nationales du Québec/
Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada

# Table des matières

**Liste des figures** ..... XV

**Liste des tableaux** ..... XIX

**Liste des sigles** ..... XXIII

**Introduction** ..... 1
*Edmond-Louis Dussault et Martin Ringuette*

**Partie 1**
**L'ACCESSIBILITÉ : DIMENSIONS HISTORIQUES ET POLITIQUES PUBLIQUES** ..... 11

**1 La construction de l'accessibilité à l'enseignement supérieur en Europe : une histoire inachevée** ..... 13
*Gaële Goastellec*

L'enfance des universités : de l'Église à l'État (XIIIe-XVe siècles) ..... 13
L'université prémoderne (1500-1800) : un nouveau rapport au monde ..... 18
Un changement de société, un changement d'université : fin XVIIIe – milieu XXe siècle ..... 21
Conclusion ..... 25

**2 L'accès à l'enseignement supérieur aux États-Unis** ..... 27
*Arnold Mitchem*

Une définition de l'accès ..... 30
Un survol du système d'enseignement postsecondaire étasunien ..... 31
L'historique de l'accès à l'enseignement supérieur aux États-Unis ..... 33
La situation de l'accès dans les différents États ..... 39
L'accessibilité au XXIe siècle ..... 42
L'accès à quoi, au juste ? ..... 43
Comment élargir l'accès ? ..... 45
Conclusion ..... 48

**3 L'accessibilité aux études postsecondaires au Québec : quelles démocratisations ?** ..... 49
*Pierre Chenard et Pierre Doray*

Toujours plus d'école ..... 49
Les clés analytiques ..... 50
La massification de l'éducation au Québec ..... 52
La démocratisation, quarante ans plus tard ..... 63
Conclusion : une démocratisation inachevée ..... 67

**4 L'accès à l'enseignement supérieur en Angleterre : de nouvelles orientations politiques et pratiques ?** ..... 69
*Graeme Atherton et Stuart Billingham*

Vers une philosophie de l'accès ..... 69
Quelques progrès ..... 71
Vers un consensus en matière de pratiques favorisant l'accessibilité ..... 72
La commotion publique ..... 74
Une expérience réalisée au coût d'un milliard de livres sterling ..... 75
Le programme Aimhigher ..... 76
Les effets du programme Aimhigher ..... 77
Un engagement désordonné ..... 78
De Aimhigher au *fair access* ..... 79
Élargir l'accès aujourd'hui ..... 81
Conclusion ..... 84

**5 L'accessibilité aux études universitaires : d'abord une question de ressources financières ? Un survol du cas québécois** ..... 85
*Paul Vigneau*

Une description du système québécois d'aide financière aux études ..... 86
Un examen des composantes du système québécois d'aide financière aux études ..... 91
Conclusion ..... 103

**6 La réussite étudiante au cœur de l'histoire des cégeps** ..... 107
*Lyne Boileau et Josée Lafleur*

De 1969 à 1992 : création et consolidation des assises pédagogiques ..... 108
De 1985 à 1992 : effervescence du perfectionnement et de la recherche, ouverture sur de nouveaux paradigmes et expérimentation des premières mesures d'aide ..... 109
De 1992 à 1999 : un nouveau contexte réglementaire s'implante ..... 110
De 1999 à 2003 : première phase des plans de réussite, mobilisation des collèges et soutien du Carrefour de la réussite au collégial ..... 111
De 2004 à 2007 : des actions alimentées par une réflexion critique ..... 113
De 2007 à 2011 : consolidation des acquis et nouveaux défis ..... 114
Les enjeux et défis pour l'avenir ..... 115

**7 Le cégep, instrument privilégié de la démocratisation de l'éducation au Québec** ..... 117
*Sophie Dorais*

De la grande réforme au renouveau ..... 118
L'ère du renouveau ..... 127
En guise de conclusion ..... 132

**8 L'accès au diplôme universitaire en contexte de Nouveau management public** ..... 133
*Jean Bernatchez*

Le Nouveau management public et l'État québécois ..... 134
De la volonté d'accès au système à la volonté d'accès au diplôme ..... 138

L'université managériale ..... 140
Conclusion ..... 143

**Partie 2**
**PROFILS ÉTUDIANTS ET PARCOURS D'ÉTUDES AU QUÉBEC ET AILLEURS** ..... 145

**9 Les inégalités territoriales de la persévérance scolaire au Québec: du diagnostic à la mobilisation des acteurs** ..... 147
*Michel Perron*

Les travaux sur les parcours scolaires: orientations théoriques et principales étapes franchies ..... 149
Les disparités régionales de la scolarisation au Québec ..... 153
La mobilisation à l'échelle des territoires pour favoriser la persévérance scolaire ..... 160
Conclusion ..... 162

**10 Les multiples parcours éducatifs au cégep** ..... 165
*Pierre Doray*

Les repères théoriques ..... 166
Les repères pratiques et méthodologiques ..... 169
Les parcours ..... 170
Les ressorts de l'action et la différenciation des parcours ..... 175
Conclusion ..... 177

**11 Les étudiants universitaires au Québec: entre héritiers et nouveaux étudiants** ..... 179
*Pierre Chenard et Pierre Doray*

Une massification de l'université ..... 180
De nouveaux étudiants ..... 181
De nouveaux rapports aux études ..... 190
Conclusion ..... 197

**12 Le poids de l'origine socioculturelle dans l'accès et la réussite à l'université: le cas belge comme contre-modèle méritocratique** ..... 199
*Christian Maroy et Maud Van Campenhoudt*

Le contexte et les recherches antérieures en Belgique francophone ..... 201
Les processus d'accès à l'université ..... 204

Les processus de réussite à l'université et la suite du parcours d'études ... 209
Conclusion ... 213

**13 L'accessibilité aux études postsecondaires au Canada : l'influence des facteurs sociaux et scolaires** ... 215
*Jake Murdoch et Abderrahim Madi*

Les ancrages sociaux des étudiants ... 216
L'expérience scolaire antérieure à l'inscription dans un établissement d'EPS ... 223
Conclusion ... 226

**14 Les femmes et l'université au Québec : une conquête inachevée** ... 227
*Claudie Solar*

La conquête ... 228
Une conquête inachevée ... 233
Le coût des études et leurs débouchés ... 238
La diversité ... 240
Conclusion : une conquête usurpée ... 242

**15 Les Autochtones du Canada et les études supérieures d'hier à aujourd'hui** ... 245
*Marguerite Loiselle et Lyne Legault*

L'histoire ... 245
Les réalités actuelles ... 252
Le rôle de l'UQAT en Abitibi-Témiscamingue ... 258
Conclusion ... 260

**16 La population étudiante, le retour aux études postsecondaires et le passage à la vie adulte** ... 263
*Benoît Laplante*

L'évolution de la composition de la population étudiante et le passage à l'âge adulte ... 264
Un aperçu de la transformation du passage à l'âge adulte ... 268
Le passage à l'âge adulte et l'enseignement postsecondaire dans le monde ... 269
Le passage à l'âge adulte et l'enseignement postsecondaire au Canada ... 271

L'institutionnalisation des allers et retours entre le travail et les études au Québec. . . . . 272
Conclusion . . . . . 274

**17 L'accès des adultes à l'université d'aujourd'hui** . . . . . 277
*Paul Bélanger*

La transformation de la demande éducative des adultes. . . . . 277
Les réponses universitaires . . . . . 282
L'accessibilité aux ressources universitaires : les défis en matière de politiques, de dispositifs et de pratiques. . . . . 287
Conclusion . . . . . 292

**18 L'apport des statistiques longitudinales à l'étude de la conciliation études-travail-famille au postsecondaire** . . . . . 295
*Stéphane Moulin*

Une recension des écrits sur la conciliation . . . . . 296
L'apport de l'analyse statistique longitudinale. . . . . 299
Quelques illustrations à partir de l'EJET . . . . . 300
Conclusion . . . . . 303

**19 La mobilisation pour les études et le profil des étudiants immigrants au Québec** . . . . . 305
*Pierre Canisius Kamanzi*

Aspirations scolaires et participation à l'enseignement postsecondaire chez les immigrants au Canada : un cas d'exception . . . . . 307
La source des données et des variables. . . . . 309
La présentation des résultats. . . . . 310
Conclusion . . . . . 317

**20 Les étudiants étrangers au Québec** . . . . . 321
*Virginie Duclos*

Un portrait des étudiants étrangers au Québec. . . . . 326
Une population convoitée et en pleine expansion… . . . . . 330
… mais dont l'expérience migratoire échappe à la volonté politique . . . . . 330

**21 Les étudiants en situation de handicap** . . . . . 333
*France Landry et Georgette Goupil*

L'historique . . . . . 333
Les politiques concernant les personnes handicapées . . . . . 335
Le postsecondaire . . . . . 336
Conclusion . . . . . 351

**Conclusion : accès et réussite, un même combat** . . . . . 353
*Pierre Doray*

**Bibliographie** . . . . . 361

**Auteurs** . . . . . 399

**Index** . . . . . 407

# Liste des figures


Figure 2.1 Taux d'obtention (%) du baccalauréat à 24 ans selon le quartile de revenu, 1970 à 2009 . . . . . 29

Figure 2.2 Effectifs (%) des étudiants de premier cycle par type d'établissement (2007-2008) . . . . . 33

Figure 3.1 Taux d'accès (%) au collégial, à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou partiel, réseaux public et privé, selon le sexe, de 1975 à 2010 . . . . . 53

Figure 3.2 Taux d'accès (%) au collégial, à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou partiel, réseaux public et privé, selon le sexe et le type de formation, de 1975 à 2010 . . . . . 54

Figure 3.3 Taux d'accès (%) aux programmes de baccalauréat selon le sexe, de 1984 à 2011, au Québec. . . . . 54

Figure 3.4 Taux d'accès (%) aux programmes conduisant à un grade universitaire, de 1984 à 2011, au Québec . . . . . 55

Figure 3.5 Population étudiante des universités francophones et anglophones, de 1966 à 2006, au Québec . . . . . 56

Figure 3.6 Nombre des étudiants de 25 ans et plus dans les universités du Québec et leur proportion par rapport à l'effectif total, en 1973-1974 et de 1988-1989 à 2010. . . . . 60

Figure 3.7 Nombre d'étudiants inscrits dans le secteur de l'éducation des adultes des cégeps et leur proportion par rapport à l'effectif total, de 1988 à 2010, au Québec . . . . . 60

Figure 5.1 Évolution des droits de scolarité ($) des résidents du Québec de 1968-1969 à 2011-2012 (30 unités par année ; dollars courants) . . . . . 87

Figure 5.2 Coût moyen des droits de scolarité (premier cycle) et taux de participation universitaire (%), population âgée de 20 à 24 ans, par province, 2009-2010 . . . . . 92

Figure 5.3 Évolution des effectifs inscrits à l'université à temps plein et à temps partiel au Québec et des droits de scolarité (dollars courants), pour les années 1990-1991 à 2009-2010 . . . . . 93

Figure 7.1 Estimations de la population des Québécois âgés de 17 ou de 18 ans, au 1er juillet, de 1971 à 2031 . . . . . 121

Figure 7.2 Nouveaux inscrits à l'enseignement ordinaire dans l'ensemble des cégeps – regroupement de tous les programmes . . . . . 129

Figure 9.1 Les inégalités de persévérance scolaire dans les régions du Québec . . . . . 154

Figure 9.2 Diagrammes radars de la persévérance et de la réussite scolaires selon la région du Québec, période de 2006 à 2008 . . . . . 159

Figure 10.1 Les parcours de persévérance . . . . . 171

Figure 10.2 Les parcours avec départ . . . . . 173

Figure 11.1 Effectif étudiant régulier des universités québécoises, de 1966 à 2007 . . . . . 182

Figure 11.2 Effectif étudiant régulier des universités québécoises selon le sexe, de 1982 à 2007 . . . . . 184

Figure 11.3 Répartition par génération des Québécois selon le capital scolaire des parents et le plus haut niveau d'éducation atteint . . . . . 189

Figure 11.4 Effectifs scolaires à temps plein et à temps partiel de la maîtrise et du doctorat des universités du Québec, de 1987-1988 à 2009-2010 . . . . . 191

Figure 11.5 Croissance des effectifs universitaires par cycle, de 1987 à 2010 (1987 = 100) . . . . . 192

Figure 11.6 Proportion (%) des sortantes et des sortants diplômés de l'enseignement technique collégial de 24 ans et moins qui ont poursuivi des études à l'université sans interruption, selon le type de formation et le sexe. . . . . 193

Figure 11.7 Sortants des collèges en passage direct au premier cycle (%), par université, Québec, automne 2011. . . . . 194

Figure 14.1 Proportion (%) d'hommes et de femmes parmi les titulaires de doctorats, selon le domaine d'études, Canada, 2008 . . . . . 235

Figure 16.1 Population des étudiants des universités du Québec selon l'âge, de 1973 à 2006. . . . . 265

Figure 17.1 Effectifs universitaires, Canada, de 2001 à 2005 (en nombre d'étudiants). . . . . 284

Figure 17.2 Proportion d'étudiants (%) à temps partiel dans l'enseignement supérieur en Europe. . . . . 284

Figure 17.3 Répartition des inscriptions (%) dans les universités québécoises selon l'âge, de 1990 à 2006 . . . . . 285

Figure 19.1 Accès aux études universitaires selon le niveau d'aspirations scolaires à 15 ans et le pays de naissance des parents, EJET, cohorte A (%) . . . . . 312

Figure 20.1 Les destinations des étudiants étrangers dans le monde en 2001 et 2010. . . . . 323

Figure 21.1 Processus de production du handicap . . . . . 335

Figure 21.2 Répartition en pourcentage et en nombre des clientèles recevant des services pour les étudiants en situation de handicap. . . . . 338

Figure 21.3 Progression du nombre d'étudiants inscrits aux services de soutien aux étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises . . . . . 340

Figure 21.4 Nombre d'étudiants avec un TDA/H inscrits aux services de soutien aux étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises . . . . . 341

Figure 21.5 Schéma des modules constituant le programme pour les étudiants qui présentent un TDA/H. . . . . 350

# Liste des tableaux


Tableau 2.1 Obtention du diplôme de baccalauréat universitaire dans différents États, en 2010 . . . . . 40

Tableau 2.2 Régions métropolitaines comptant la plus grande proportion de diplômés universitaires (%). . . . . 41

Tableau 3.1 Proportion (%) de titulaires d'un certificat ou d'un diplôme d'études postsecondaires parmi la population de 15 ans et plus, selon le groupe d'âge, le sexe et le principal domaine d'études, Québec, 1986 et 2001 . . . . . 58

Tableau 3.2 Répartition des étudiants et des étudiantes des collèges et des universités selon la profession des parents, Québec, 1985 et 1991 . . . . . 62

Tableau 3.3 Participation aux études postsecondaires au Québec (EJET) . . . . . 64

Tableau 5.1 Grille d'encadrement des FIO. . . . . 88

Tableau 5.2 Programmes publics d'aide financière aux études au Québec, 2011-2012 . . . . . 89

Tableau 5.3 Mesures fiscales liées aux études postsecondaires. . . 90

Tableau 7.1 Taux d'accès (%) au collégial, à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou à temps partiel, réseaux public et privé, selon le sexe et le type de formation . . . . . 125

Tableau 7.2 Taux d'obtention (%) d'un premier diplôme du collégial, selon le sexe et le type de formation . . . 126

Tableau 7.3 Taux d'accès (%) au collégial, à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou à temps partiel, réseaux public et privé, selon le sexe et le type de formation . . . . . 128

Tableau 7.4 Principaux indicateurs de la réussite scolaire chez les nouveaux inscrits au collégial dans une cohorte d'automne (%) . . . . . 130

Tableau 8.1 Comparaison des administrations publiques traditionnelle et managériale . . . . . 136

Tableau 8.2 Fonctions et actions de l'administration publique managériale . . . . . 137

Tableau 9.1 Indicateurs de persévérance et de réussite scolaires selon le sexe et la région du Québec, période de 2006 à 2008 . . . . . 156

Tableau 11.1 Évolution de la fréquentation à l'université . . . . . 181

Tableau 11.2 Taux d'obtention (%) du grade selon le genre . . . . . 185

Tableau 12.1 Rapports de cotes du modèle retenu. . . . . 205

Tableau 12.2 Facteurs associés à la réussite en fin de première année . . . . . 211

Tableau 14.1 Diplômés de l'université dans la population de 15 ans et plus au Québec : ratio du nombre de femmes et d'hommes, de 1981 à 2001 . . . . . 230

Tableau 14.2 Proportion (%) de diplômés du collège et de l'université au Québec, en 2003 et 2009, et accroissement de la diplomation selon le sexe . . . . 231

Tableau 14.3 Pourcentage de femmes professeures dans les universités québécoises, en 1998-1999 et en 2004-2005 . . . . . 232

Tableau 14.4 Programmes traditionnellement masculins et féminins. . . . . 234

Tableau 17.1 Formation initiale et formation des adultes, inscriptions et participants, 2009-2010 (en milliers) . . . . . 278

Tableau 17.2 La population universitaire québécoise (en milliers) . . . . . 283

Tableau 17.3 Répartition des étudiants universitaires du Québec selon l'âge, en 2006. . . . . 285

Tableau 19.1 Accès aux études universitaires selon les caractéristiques individuelles et familiales et le pays de naissance des parents, EJET, cohorte A (%) . . . . . 311

Tableau 19.2 Participation aux études universitaires (%) selon certaines dimensions du capital culturel familial selon le pays de naissance des parents, EJET, cohorte A . . . . . 313

Tableau 19.3 Taux de participation aux études universitaires (%) selon les caractéristiques de la scolarité au secondaire selon le pays de naissance des parents, EJET, cohorte A. . . . . 314

Tableau 19.4 Résultats de régression logistique selon le pays de naissance des parents, EJET, cohorte A. . . . . 316

Tableau 20.1 Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois selon le pays de citoyenneté et le trimestre d'automne . . . . . 327

Tableau 20.2 Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois à l'automne 2008 selon la langue d'enseignement et le niveau d'études . . . . . 328

Tableau 20.3 Répartition (%) des étudiants étrangers selon le sexe dans les universités québécoises, à l'automne 2008 . . . . . 329

Tableau 20.4 Répartition (%) des étudiants étrangers selon le cycle dans les universités québécoises. . . . . 329

# Liste des sigles

| | |
|---|---|
| ACPPU | Association canadienne des professeures et professeurs d'université |
| AUCC | Association des universités et collèges du Canada |
| CCAFE | Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, Conseil supérieur de l'éducation du Québec |
| CIRST | Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Montréal |
| CMEC | Conseil des ministres de l'Éducation du Canada |
| COQES | Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur |
| CRÉPAS | Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, Jonquière (Québec) |
| CREPUQ | Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec |
| CSE | Conseil supérieur de l'éducation du Québec |
| CSF | Conseil du statut de la femme du Québec |
| FCBEM | Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire |
| FEUQ | Fédération étudiante universitaire du Québec |
| FQPPU | Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université |
| HEFCE | Higher Education Funding Council for England |
| ISQ | Institut de la statistique du Québec |
| MELS | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec |
| MEQ | Ministère de l'Éducation du Québec |

| | |
|---|---|
| MESS | Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec |
| OAT | Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue |
| OPHQ | Office des personnes handicapées du Québec |
| PUF | Presses universitaires de France |
| PUL | Presses de l'Université Laval |
| PUQ | Presses de l'Université du Québec |
| RHDCC | Ressources humaines et Développement des compétences Canada |
| UBC | University of British Columbia |
| UQAM | Université du Québec à Montréal |
| UQAT | Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue |

# Introduction

*Edmond-Louis Dussault et Martin Ringuette*

En dépit des progrès indéniables réalisés en matière de massification et de démocratisation de l'enseignement supérieur, l'accès et la persévérance aux études collégiales et universitaires demeurent des sujets d'actualité. De nombreux défis subsistent et des situations inédites en suscitent de nouveaux. Aux étudiants de milieux défavorisés sur le plan socio-économique, dont le niveau de participation aux études supérieures est encore en deçà de ce à quoi nos sociétés développées peuvent aspirer, s'ajoutent des groupes nouveaux et en croissance, tels que les étudiants étrangers ou immigrés, ceux en situation de handicap visible ou invisible (traditionnels et émergents), ceux d'origine autochtone, sans parler des adultes en général ou des personnes en situation de retour aux études. La composition des populations étudiantes se complexifie au point où l'on peut affirmer que ce qui est la norme statistique d'aujourd'hui, c'est l'atypie des profils étudiants et des parcours d'études.

Ce constat s'est imposé progressivement au fil de la dernière décennie. Un survol rapide de l'une des premières publications issues des travaux fondateurs du Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES), intitulée *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*[1], pourrait en effet donner l'impression que cet enjeu dépend très peu des caractéristiques des étudiants et beaucoup plus de celles des établissements d'enseignement et des programmes d'études. Dix ans plus tard, dans le présent ouvrage, on peut identifier une tendance à l'atomisation sociale fondée sur l'émergence de sous-groupes

1. Publiée en 2005, mais issue de séminaires de recherche tenus en 2002 ; sous la direction de Pierre Chenard et Pierre Doray, Presses de l'Université du Québec.

identitaires. Mais cette tendance n'est pas propre à l'enseignement supérieur : elle est caractéristique de l'ensemble de nos sociétés actuelles. En lui accordant une place de plus en plus importante, la sociologie de l'éducation – entendue au sens le plus large – pourrait reconnaître un important changement de paradigme : après avoir mis en place les structures de la massification de l'enseignement postsecondaire, le système se tourne, sous la pression sociale et la nécessité de garantir la réussite du plus grand nombre, vers l'éducation inclusive définie comme l'accommodement de toutes les différences. Ce nouveau paradigme particulariste fait-il concurrence au paradigme universaliste qui accordait beaucoup moins d'importance aux différences de capital socioculturel entre les étudiants ? Seul l'avenir nous dira comment les établissements d'enseignement supérieur négocieront la coexistence de ces paradigmes et des réalités mouvantes qui les sous-tendent.

* * *

À travers les âges, les continents et les sociétés – ici limitées à certains pays d'Europe de l'Ouest et d'Amérique du Nord –, l'accessibilité des études supérieures est une question sociale et éducative qui se pose et se repose sans cesse, mais de façons fort différentes. Les textes de la première partie du présent ouvrage s'intéressent particulièrement à l'évolution historique de l'accès à l'enseignement supérieur (dans les collèges au sens nord-américain, les universités et les hautes écoles spécialisées), ainsi qu'à l'effet des politiques publiques sur la composition de la population étudiante, la persévérance aux études et l'obtention d'un diplôme terminal. Du Moyen Âge européen à la société post-industrielle nord-américaine, des papes du XIII^e^ siècle aux présidents étasuniens de l'après-guerre, comme nous le rappellent Goastellec (chapitre 1) et Mitchem (chapitre 2), le développement de l'enseignement supérieur est marqué par de nombreuses interventions des pouvoirs publics pour élargir l'accès ou le restreindre, quelle que soit la nature – privée ou publique – des établissements d'enseignement concernés. En Europe, jusqu'à tout récemment, c'est la « question sociale » qui a surtout orienté les débats relatifs à l'accessibilité, c'est-à-dire l'accès des classes populaires à l'enseignement supérieur. Aux États-Unis, particulièrement depuis l'intensification de la lutte des Afro-Américains pour la reconnaissance de leurs droits civiques durant les années 1950 et 1960, c'est souvent la question dite « raciale » qui domine les débats. Les récents débats juridiques à propos des dispositifs de « discrimination positive » (*affirmative action*) à l'admission à l'université en sont une illustration probante.

Ces débats rejoignent largement les questions que se posent actuellement les promoteurs de l'accessibilité en Grande-Bretagne sur les priorités nationales en la matière, qui ne viseraient que « la fréquentation d'un petit nombre d'universités parmi les plus sélectives par un plus grand

nombre de candidats plus doués issus des groupes socioéconomiques moins favorisés » (Atherton et Billingham, chapitre 4). C'est, dans un cas comme dans l'autre, la question de la démocratisation de l'enseignement supérieur qui se profile, bien au-delà de celle de la simple massification (Chenard et Doray, chapitre 3). Reprenant la typologie de la démocratisation scolaire élaborée par Merle (2000), ces deux auteurs se demandent si la massification de l'enseignement supérieur québécois, fruit de la Révolution tranquille, peut être dite égalisatrice, uniforme ou ségrégative ; leur analyse met l'accent sur les différences entre hommes et femmes, entre francophones et anglophones, et entre groupes socioéconomiques, en utilisant notamment des données statistiques de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET). Le chapitre qui suit (chapitre 5) traite de l'accessibilité financière des études universitaires au Québec en examinant les programmes gouvernementaux d'aide financière aux études (contrôle des droits de scolarité, aide directe, mesures fiscales). S'appuyant sur sa connaissance intime à la fois des programmes québécois et des recherches canadiennes de la dernière décennie, Vigneau pose plusieurs questions essentielles : les programmes d'aide financière aux études compensent-ils de façon satisfaisante le manque de ressources financières ? À qui profitent les mesures fiscales ? L'accessibilité aux études universitaires est-elle surtout une question de ressources financières ? Des facteurs non financiers ont-ils un effet déterminant sur l'accessibilité ?

Les chapitres 6 et 7 nous rappellent l'importance d'une institution qui a très largement contribué à la massification de l'enseignement supérieur au Québec à partir de la fin des années 1960 : le collège d'enseignement général et professionnel, mieux connu sous son acronyme de cégep. Le cégep est unique en ce qu'il rassemble sous un même toit des étudiants de l'enseignement général qui se destinent normalement à des études universitaires, et des étudiants de l'enseignement professionnel qui n'entendent pas nécessairement poursuivre leurs études au-delà du diplôme technique supérieur. Tous ces étudiants bénéficient d'un même nombre de cours de formation générale, notamment en français ou en anglais (langue d'enseignement) et en philosophie. Boileau et Lafleur (chapitre 6) nous rappellent les grands jalons de l'histoire des cégeps depuis 1969 sur les plans du développement institutionnel, du développement professionnel des enseignants et de l'innovation pédagogique. L'accessibilité et la réussite du plus grand nombre sont au cœur de ces différents développements, maintenant plus que jamais. Dans un texte complémentaire au précédent, Dorais (chapitre 7) illustre clairement, statistiques à l'appui, « la part jouée par l'enseignement collégial dans la hausse marquée de l'accès aux études postsecondaires qu'a connue le Québec au cours des quarante dernières années et, conséquemment, dans le rehaussement du niveau de scolarité de la population québécoise ». Ici aussi, comme chez Chenard et Doray, les paramètres de l'accès et de la réussite sont présentés

dans le contexte d'une démocratisation de l'enseignement supérieur qui ne concerne pas de manière égale les hommes et les femmes, les francophones et les anglophones, et les différents groupes socioéconomiques, particulièrement dans les régions éloignées. La première partie de l'ouvrage se termine par un texte portant sur une philosophie de gestion, le Nouveau management public (NMP), « qui a une influence manifeste sur la gestion et la gouvernance universitaires » depuis l'adoption par l'Assemblée nationale du Québec, en 2000, d'une nouvelle loi sur l'administration publique (L.R.Q., chapitre A-6.01). Bernatchez nous rappelle (chapitre 8) que c'est ce même NMP qui permet depuis 1999 de structurer « l'espace européen d'enseignement supérieur pour en faire le lieu le plus compétitif du monde », espace au sein duquel devra évoluer « l'université entrepreneuriale » de demain.

La deuxième partie, intitulée « Profils étudiants et parcours d'études au Québec et ailleurs », regroupe près des deux tiers des chapitres de l'ouvrage ; elle se divise à parts presque égales entre des textes qui présentent des portraits globaux, qualitatifs et quantitatifs, de la situation qui prévaut au Québec (chapitres 9, 10 et 11), mais aussi ailleurs (chapitres 12 et 13). Le premier texte de cette deuxième partie traite de ce qui se passe immédiatement en amont des études collégiales et universitaires en analysant les inégalités de persévérance scolaire à l'école secondaire. Perron, grand animateur de la mobilisation contre l'abandon scolaire au Québec depuis plus de vingt ans, décrit très précisément « les effets de la massification de la scolarisation […] à l'échelle des territoires » et conclut que « les inégalités de scolarisation persistent au Québec selon le genre, la région, le réseau (public ou privé), le type de programme et le milieu d'origine » (chapitre 9). Dans le chapitre suivant, Doray présente une typologie des parcours éducatifs construite à partir d'entrevues réalisées auprès de plus de deux cents collégiens et collégiennes, à différents moments de leur scolarité collégiale. Ces types de parcours, au nombre de quinze, sont motivés ou déterminés par des éléments très différents : « le plaisir d'apprendre, la scolarité comme épreuve, l'entrée dans la vie adulte, les perspectives professionnelles et le poids de la vie extrascolaire ». L'auteur conclut que « la persévérance n'est pas uniquement une question scolaire, mais elle mobilise l'ensemble des aspects de la vie des individus, ce que les acteurs éducatifs doivent prendre en considération dans la planification de leurs actions » (chapitre 10). Dans le chapitre suivant (chapitre 11), les auteurs du chapitre trois poursuivent leur réflexion sur la démocratisation de l'enseignement supérieur québécois en examinant de plus près des questions comme celles de la démocratisation géographique résultant de la création de l'Université du Québec ; de la mobilisation scolaire des femmes et des adultes ; des transformations de l'offre de programmes universitaires et du régime d'études traditionnel ; de la croissance des

études supérieures ; et, enfin, de la reconnaissance de nouvelles voies d'accès à l'université pour les diplômés des programmes techniques de l'enseignement collégial.

La question de la démocratisation de l'enseignement supérieur revient explicitement dans une étude de cas qui présente le système de la Communauté française de Belgique comme un contre-modèle méritocratique (Maroy et Van Campenhoudt, chapitre 12). Cette étude repose notamment sur une enquête réalisée en 2008 auprès de plus de 2 000 finissants de l'enseignement secondaire dont les données permettent de conclure que « les orientations des étudiants sont déterminées par le parcours scolaire antérieur des jeunes dans le secondaire, mais aussi par le capital culturel des jeunes et des familles ». Au-delà de l'accès et du choix de la filière d'études, l'incidence du capital culturel de la famille sur la réussite de la première année d'études supérieures demeure donc significative. Dans un contexte où le taux d'échec en première année se situe autour de 40 % et où le capital culturel est aussi un facteur d'autoexclusion, une grande partie de l'inégalité des chances à l'université semble socialement conditionnée de manière assez forte.

Sur le plan « géopolitique », la situation de l'accessibilité des études postsecondaires est au moins aussi complexe au Canada qu'en Belgique… Murdoch et Madi présentent la question des inégalités d'accès en fonction du profil des étudiants (ancrages sociaux et expérience scolaire antérieure), tout en tenant compte de la diversité des systèmes d'enseignement supérieur, qui relèvent de la compétence administrative des gouvernements provinciaux et non du gouvernement fédéral (chapitre 13). Ils concluent que « la nature de plus en plus diversifiée des parcours individuels et des étudiants eux-mêmes » plaide fortement en faveur d'études longitudinales – notamment rendues possibles par la disponibilité de données des enquêtes de Statistique Canada (EJET et ELNEJ[2]) – et biographiques qui permettraient une meilleure compréhension de l'influence des facteurs sociaux et scolaires sur l'accessibilité.

Les chapitres suivants (14 à 22) portent plus spécifiquement sur des populations d'étudiants universitaires bien définies : les femmes, les peuples autochtones du Québec, les immigrants, les étudiants étrangers et les étudiants en situation de handicap. Les étudiants adultes ne sont pas en reste, bien au contraire, puisque trois textes abordent ce groupe sous trois angles bien différents (chapitres 16 à 18). Évidemment, l'appartenance à l'une ou l'autre de ces populations n'est pas exclusive ; la question de la conciliation études-travail-famille, dont Moulin (chapitre 18)

2. Respectivement Enquête auprès des jeunes en transition et Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, réalisées par Statistique Canada.

décrit l'historique, en est un bon exemple, puisqu'elle concerne au premier chef les femmes adultes, qui forment par ailleurs la majorité de la population étudiante autochtone fréquentant l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Loiselle et Legault, chapitre 15). Mais, comme nous le montre Laplante (chapitre 16), il ne suffit pas d'avoir atteint l'âge de 25 ans, seuil généralement utilisé en démographie et en sociologie, pour être considéré comme un adulte : « le passage à l'âge adulte se fait maintenant d'une manière moins uniforme, plus individuelle ou simplement plus variée qu'auparavant. […] Aujourd'hui, le nombre des étapes et des décisions est plus élevé, et le temps de la complexité, de l'incertitude et du risque s'est allongé ». Si le passage à l'âge adulte s'étire dans le temps, on peut en dire autant de l'éducation supérieure, puisque l'expression « apprentissage tout au long de la vie » fait désormais partie de notre langage courant. Dans une analyse qui est aussi un vibrant plaidoyer, Bélanger cite trois facteurs qui expliquent la croissance récente de la demande éducative provenant de la population adulte : « une hausse générale du niveau de scolarité au sein de la population adulte, une transformation des parcours professionnels et donc de la mobilité, ainsi qu'un prolongement de l'espérance de vie ouvrant, pour les ''jeunes vieux'' (65-80 ans), une nouvelle période active libérée du travail rémunéré » (chapitre 17).

D'une certaine manière – et c'est bien ce qu'affirment Atherton et Billingham, Chenard et Doray, Murdoch et Madi –, les femmes sont les grandes gagnantes de la massification de l'enseignement supérieur qui s'est produite au cours des cinquante dernières années. Néanmoins, comme le démontre éloquemment Solar (chapitre 14), il s'agit d'une conquête inachevée. Si les femmes sont aujourd'hui plus nombreuses que les hommes dans les programmes d'études des premier et deuxième cycles universitaires, et que la parité est presque atteinte au troisième cycle, leur position dans le corps professoral, par exemple, ne progresse que très lentement ; en 2004-2005, dans les universités québécoises, moins de 30 % des professeurs étaient des femmes. Et quand on s'intéresse aux différents champs d'études – et donc aux domaines de pratiques professionnelles –, on constate aussi que les femmes sont encore très sous-représentées en sciences naturelles et en sciences appliquées, notamment en génie et en informatique.

Les chapitres 15, 19, 20 et 22 ont en commun de porter sur des populations étudiantes dont l'importance ne se mesure pas d'abord en termes quantitatifs – elles sont moins nombreuses que les hommes, les femmes, les jeunes ou les adultes considérés séparément –, mais en termes qualitatifs, comme indicateurs essentiels du caractère inclusif du système de l'enseignement supérieur québécois, de sa capacité à intégrer les étudiants issus des peuples autochtones du Québec, les immigrants, les étudiants étrangers et les étudiants en situation de handicap.

L'histoire du rapport difficile – largement déterminé par l'encadrement juridique britannique puis canadien – entre les peuples autochtones du Québec et les institutions éducatives de la société coloniale eurocentriste est résumée de manière éloquente par Loiselle et Legault dans un texte (chapitre 15) qui nous montre que l'instruction publique – et même l'enseignement supérieur – fut d'abord synonyme de dépossession et d'aliénation avant de devenir, durant les dernières décennies du XX^e siècle, un combat pour la reconstruction du potentiel authentique des sociétés autochtones dans une démarche éducative holistique conforme à leurs idéaux culturels et à leurs aspirations. Comme en témoigne la situation particulière de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, ce combat peut désormais être mené en collaboration avec des partenaires institutionnels de la « société dominante ».

La situation des immigrants (chapitre 19) est fort différente de celle des Autochtones ; elle est même fort différente de ce qui prévaut ailleurs en Occident. En effet, comme l'écrit Kamanzi, « la participation massive des immigrants au Canada fait partie des cas exceptionnels et relève en partie de sa politique particulière en matière d'immigration ». Évidemment, le capital scolaire accumulé par les immigrants, dans leur pays d'origine ou au Canada, a des effets positifs sur la scolarité de leurs enfants : « les élèves immigrants dont les parents sont scolarisés réussissent mieux à l'école secondaire et poussent plus loin les études, peu importe l'origine ethnique ». On peut donc parler, pour une rare occurrence, d'un cercle vertueux. À partir des données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), Kamanzi estime qu'« à l'âge de 24 ans, 61 % de ces derniers [les étudiants d'origine immigrante], contre 54 % des Québécois d'origine, avaient poursuivi des études dans un établissement universitaire ». Dans son chapitre sur les étudiants étrangers au Québec (chapitre 20), Duclos nous rappelle opportunément que la présence grandissante de ces étudiants dans les universités québécoises est liée aux politiques d'immigration canadiennes et qu'un programme mis en place par le gouvernement du Québec en 2010, le Programme de l'expérience québécoise, « permet aux étudiants désireux de s'installer dans la province d'enchainer de façon linéaire toutes les étapes menant à une immigration définitive ». Le gouvernement du Québec espère ainsi « tripler le nombre d'étudiants internationaux qui font le choix de demeurer au Québec ». L'atteinte d'un tel objectif est bien sûr plus probable si le nombre d'étudiants étrangers augmente ; entre 2006 et 2010, l'augmentation s'élève à 18,5 %, et le nombre total d'étudiants étrangers, à plus de 26 000. Durant cette période, les étudiants français ont toujours formé le plus important contingent d'étrangers dans les universités québécoises ; en cinq ans, leur proportion est passée de 29 % à près de 34 %.

Le dernier chapitre de l'ouvrage, celui de Landry et Goupil, aborde un sujet d'une très grande actualité au Québec et ailleurs dans le monde, celui de l'intégration aux études universitaires des personnes en situation de handicap, un phénomène rendu possible par les efforts d'intégration déployés au cours des quarante dernières années dans les écoles primaires, secondaires et, plus récemment, dans les collèges. Au cours des années 1980, les universités ont adopté des politiques encadrant les services offerts aux étudiants handicapés et continuent d'accueillir surtout des étudiants présentant des déficiences physiques ou sensorielles. Mais, depuis quelque cinq ans, la situation a beaucoup changé : « les universités voient une augmentation marquée des demandes de services provenant d'étudiants ayant reçu des diagnostics relatifs aux troubles de l'apprentissage […], à un trouble envahissant du développement, à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou à un trouble de santé mentale ». Parmi les défis que devront relever les administrations universitaires, on ne saurait négliger celui de la sensibilisation de leurs communautés, notamment en ce qui a trait aux troubles mentaux, de même que celui des arrimages visant à favoriser le passage de l'université au marché du travail.

* * *

Cet ouvrage témoigne des efforts investis ces dernières années dans l'analyse et l'amélioration des conditions d'accès aux études postsecondaires, efforts dont le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) a été à la fois un témoin privilégié et un agent de diffusion. La création du CAPRES remonte à 2002 et est due à l'initiative de Pierre Chenard et Pierre Doray, à l'époque respectivement directeur de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec et directeur du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST) de l'UQAM, avec l'appui tangible du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et de l'Université du Québec. Le CAPRES s'est donné comme mission d'œuvrer au développement d'une culture de l'accessibilité, de la persévérance et de la réussite des études postsecondaires au Québec, et de contribuer à la réflexion sur les politiques et les programmes favorisant l'atteinte de ces objectifs.

Deux événements sont en grande partie à l'origine de ce livre et en ont déterminé le contenu. Le premier est le colloque organisé par le CAPRES en octobre 2010 sous le titre *L'accessibilité aux études supérieures : quels enjeux pour demain ?* Les conférences, les tables rondes, les ateliers inscrits au programme, tout comme les séances d'affiches des étudiants invités, ont mis en évidence les multiples facettes de l'accessibilité au collège et à l'université, qu'elles soient sociales, géographiques, économiques, voire politiques. Nous souhaitions qu'il y ait une suite au colloque et c'est ainsi que, parmi les sujets discutés, un bon nombre ont été repris

et approfondis ici. L'autre événement remonte à juin 2009 alors que le CAPRES était invité à organiser des ateliers dans le cadre du congrès de l'European Access Network (EAN), qui se tenait à l'Université York en Angleterre. Ce fut l'occasion d'un premier contact avec cette importante organisation et certains de ses membres, européens pour la plupart, mais venant également des États-Unis, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande. Bien que plus espacées, les relations se sont maintenues grâce aux efforts de Pierre Chenard, lui-même membre de l'EAN depuis plusieurs années. C'est ainsi qu'ont été sollicités certains des auteurs ayant accepté généreusement de rédiger un chapitre. Qu'ils en soient sincèrement remerciés, tout comme tous les autres sans qui ce livre n'aurait jamais vu le jour.

La préparation du présent ouvrage s'est déroulée tandis que des centaines de milliers d'étudiants et de citoyens ordinaires protestaient, partout au Québec, contre le projet du gouvernement provincial de hausser les droits de scolarité universitaires de 75 % sur une période de cinq ans. Amorcée en février 2012, la grève étudiante ne prendra fin qu'en septembre de la même année, avec la défaite du gouvernement libéral aux élections générales qu'il avait lui-même déclenchées en août, en partie pour dénouer ce qui avait pris l'ampleur d'une véritable crise sociale, probablement la plus importante des quarante dernières années. L'un des premiers gestes du nouveau gouvernement élu, celui du Parti québécois, sera d'annoncer l'abolition de la hausse prévue. Comment ne pas conclure que l'accessibilité aux études universitaires – le nerf de la guerre des nerfs du « printemps érable », comme on l'a surnommé – aura rarement été une question aussi brûlante d'actualité dans une société postindustrielle comme la nôtre ?

PARTIE

# 1 L'ACCESSIBILITÉ : DIMENSIONS HISTORIQUES ET POLITIQUES PUBLIQUES

# 1 La construction de l'accessibilité à l'enseignement supérieur en Europe
## Une histoire inachevée

*Gaële Goastellec*

*L'enseignement supérieur a été contraint*
*de jouer le rôle ingrat d'un portier –*
*et peut-être celui du seul portier*
*donnant accès aux places importantes*
*et aux privilèges dans la société.*

Bell, 1968

L'histoire de l'enseignement supérieur en Europe est celle de la construction sans cesse renouvelée d'une institution d'ordonnancement et de légitimation des sociétés : elle participe de la distribution des places dans la société à travers la régulation de l'accès aux diplômes et, *in fine*, aux professions. De l'université médiévale, corporation de clercs bénéficiant de privilèges royaux et organisme autonome, existant en soi, organisé pour garantir les privilèges de certains groupes sociaux, à l'université contemporaine, en passant par l'université moderne (1886), née avec la société industrielle, institution intégrée dans des systèmes scolaires et accueillant un nombre croissant d'individus toujours plus divers, la question de l'accès à l'enseignement supérieur est essentielle pour comprendre le rôle dévolu aux enseignements supérieurs dans une organisation sociétale donnée. L'objectif de ce chapitre consiste, en retraçant l'histoire de l'accès à l'enseignement supérieur en Europe avant la massification, à revisiter le lien entre université et société et, par la comparaison historique et sociétale, à tenter d'en identifier quelques principes universaux.

### L'enfance des universités : de l'Église à l'État (XIII^e^-XV^e^ siècles)

#### *Des universités sous influence papale (XIII^e^-XIV^e^ siècles)*

L'ancienneté des universités européennes, associée à la diversité des contextes régionaux dans lesquels elles apparaissent, rend ardue l'identification des conjonctures prévalant à leur création et des dynamiques dont elles sont issues. De fait, les historiens s'affrontent sur les fonctions sociales initiales de l'université. S'agit-il d'une fonction de professionnalisation de la formation du corps enseignant, conséquence

de l'augmentation du nombre d'enseignants indépendants et de leur lutte pour obtenir la reconnaissance de leurs droits et privilèges (Meiner, 1802, cité par Rüegg, 1992) ? Ou s'agit-il d'un outil de domination de la classe dirigeante (Steiger et Fläschendräger, 1981, cités par Rüegg, 1992) et, finalement, d'une fonction de formation visant à répondre aux besoins de la bureaucratie ecclésiastique et gouvernementale émergente (Rüegg, 1992) ?

C'est probablement de la conjonction entre ces différentes logiques d'acteurs qu'émane l'université, inscrite dès sa naissance dans la tension entre des fonctions sociales distinctes, soit, d'une part, la recherche d'un savoir universel – à la manière de Pline l'Ancien au début de l'ère chrétienne ou de l'humaniste Pic de La Mirandole, contemporain et étudiant des universités italiennes du Moyen Âge – et la formation « professionnelle », et, de l'autre, l'institutionnalisation d'une profession et la constitution de nouvelles strates sociales :

> Dès ses débuts, l'éducation était sujet de tension entre l'impulsion fondamentale et primaire de rechercher la vérité, et le désir de nombre de personnes d'acquérir une formation pratique. Inversement, sans réellement le vouloir, les écoles ont formé la nouvelle strate académique et changé la structure d'ensemble de la société, en l'enrichissant et en la rendant plus complexe (Classen, 1983, p. 25, cité par Rüegg, 1992, p. 11).

Au Moyen Âge, les universités ne sont donc pas encore des organisations formalisées, mais peuvent être définies comme des « organisations corporatistes communes » (Schwinges, 1992a), et non comme des types particuliers d'institutions éducatives aux caractéristiques spécifiques. Aucun lien fonctionnel direct ne connecte les différentes institutions du secteur éducatif. L'université ne constitue pas une partie d'un tout, mais existe en dehors de tout système. Il n'existe pas de calendrier académique, un étudiant pouvant commencer sa formation à n'importe quel moment de l'année. Il n'existe pas non plus d'âge minimum. Pendant le Moyen Âge, l'inscription à l'université correspond à la participation à une association d'individus autour d'un enseignant. En conséquence, à cette époque, l'accès à l'université est « libre » : il n'est pas nécessaire de savoir lire et écrire, ni d'avoir été précédemment scolarisé. En revanche, l'appartenance sociale et l'origine géographique sont déterminantes dans la possibilité offerte aux individus d'accéder à l'université. De fait, les universités doivent en partie se conformer à leur milieu régional : « les étudiants amenaient avec eux les règles sociales de leur origine personnelle et tentaient de maintenir et de développer leur position particulière. Avant et après le début d'une carrière, tant dans l'université qu'à l'extérieur, les principes de gouvernance étaient le patronage, le privilège et l'héritage » (Moraw, 1992, p. 246).

Si l'accès à l'université n'est initialement pas formalisé, les modalités d'institutionnalisation des universités par les classes dirigeantes rendent compte de l'intérêt que ces établissements peuvent représenter : le clergé et les royautés, à travers les papes et les monarques, leur confèrent une reconnaissance légale, leur octroient des privilèges et sont à l'initiative de nouvelles universités (par exemple l'université de Toulouse, créée par impulsion papale en 1229, mais aussi l'université de Rome en 1245). Il s'agit donc d'établir des institutions garantes d'un savoir universel construit autour d'un dogme religieux. La création de l'université de Prague, par Charles IV en 1348, roi de Bohème et Saint Empereur romain germanique, puis de l'université de Cracovie en 1364 par le roi Casimir le Grand, en témoigne de même que la création des universités de Vienne (1365), Heidelberg (1386) et Pécs (1367) (Neave, 2003). L'existence matérielle des universités dépendra d'ailleurs largement de la provision en prébendes pour leurs membres par l'Église. Pour la papauté, il s'agit à la fois de lutter contre les hérésies, de renforcer ses pouvoirs centraux face aux intérêts féodaux locaux et de recruter le personnel de son administration (Rüegg, 1992). Pour les monarques, le principal objectif consiste à consolider les institutions gouvernementales et administratives. Les universités intéressent donc les gouvernants religieux et politiques à plusieurs titres. Tous y voient l'outil du renforcement de leur administration, qu'il s'agisse de l'administration papale ou de l'administration royale, face aux forces centrifuges des différents ordres religieux ou des aristocraties rurales ou urbaines.

Ce lien entre gouvernants et universités est perceptible dans l'évolution de la formation des gouvernants. On sait ainsi que deux papes (Célestin II, 1143-1144, et Célestin III, 1191-1198) étaient des élèves d'Abélard[1]. À partir du XIII^e^ siècle, le pape a le plus souvent fréquenté l'université, tout comme un nombre croissant de ses cardinaux (Rüegg, 1992). Des 134 cardinaux de la curie d'Avignon (1309-1378), 66 étaient diplômés de l'université (Moraw, 1992). De même, au XIII^e^ siècle, les rois et les princes deviennent soucieux d'obtenir les services d'administratifs formés à l'université. Sous le règne de Louis IX, les fonctionnaires formés à l'université deviennent nombreux et influents dans la bureaucratie française et à la cour. Puis, sous Philippe le Juste, devenu roi en 1285, les juristes entrent nombreux au parlement (Nardi, 1992).

L'université est donc ancrée dans une société en particulier, non seulement par ceux qui y vont, mais aussi par ceux qui en sortent (Moraw, 1992). Les carrières ultérieures des étudiants vont faire l'objet d'une régulation progressive par la papauté, qui définit les diplômes, les institutions

1. Philosophe et théologien français, fondateur de l'école Sainte-Geneviève, fréquentée dès le XI^e^ siècle par des auditeurs internationaux.

aptes à les délivrer et les usages qui peuvent en être faits. Les papes Grégoire IX et Alexandre IV confèrent respectivement le droit de délivrer la *licentia ubique docendi* aux universités de Toulouse et de Salamanque. Puis le pape Nicolas IV fait de même avec les universités de Montpellier en 1289, de Bologne en 1291 et de Paris en 1292, alors qu'Oxford échoue à obtenir ce droit (Nardi, 1992). À l'origine, ces diplômes donnent uniquement accès à la profession d'enseignant, et encore : la valeur professionnelle de ce diplôme est limitée par le pape aux diplômes délivrés par les universités de Bologne et de Paris (Rüegg, 1992). Les universités (et les facultés) vont donc différer par leur statut et la valeur sociale des diplômes qu'elles délivrent. La différence de statut des facultés et des disciplines est ainsi illustrée par le fait que, sur les 66 cardinaux de la Curie d'Avignon diplômés de l'université (1309-1378), 71 % sont diplômés en droit, 28 % en théologie et 1 % dans les arts (Moraw, 1992).

En revanche, si aucun lien formel, aucun droit professionnel n'est attaché aux diplômes universitaires dans l'accès à d'autres professions, progressivement, ceux-ci vont faciliter l'accès à l'emploi, en particulier pour les prêtres et les juristes. Il faut dire que les différents papes se sont rapidement assuré la dépendance des étudiants par l'octroi de prébendes : ces financements, non liés à la contrainte de résidence paroissiale classique des prêtres afin de permettre les études universitaires, seront institutionnalisés plus avant au XIV^e^ siècle lorsque les universités devront communiquer au pape la *Rotuli*, c'est-à-dire la liste des étudiants diplômés. Le lien est ainsi fait entre incitation aux études des futurs prêtres et reconnaissance de leurs diplômes par l'administration papale. Pour autant, la réussite universitaire ne détermine pas le devenir professionnel : que l'on sorte de l'université avec ou sans diplôme, la carrière professionnelle est normalement poursuivie dans son milieu d'origine (Moraw, 1992).

Ce lien entre diplôme et profession est différemment décliné en fonction des contextes nationaux. On distingue en particulier les sociétés d'Europe du Nord de celles d'Europe du Sud. En Europe du Nord, le lien entre diplôme et emploi est plus important, comme en témoigne le fait que, dans les cinq sénéchaussées du sud de la France entre 1280 et 1320, 189 juristes sont nommés au service royal, 131 comme juges et 58 comme avocats et procureurs, 54 d'entre eux portant le titre de docteur. En Europe du Sud en revanche, études et carrières sont plus clairement séparées (Moraw, 1992).

## *Le déclin de l'influence de l'Église et la montée en puissance de l'État (1380-1500)*

Partout en Europe, la situation évolue à la fin du XIVe et au début du XVe siècle avec le Grand Schisme et ses conséquences, le passage d'une influence ecclésiale à une influence de l'État sur les universités, en particulier dans les pays d'Europe du Nord[2], et l'institutionnalisation progressive par l'État de critères régulant l'accès. L'Église avait entrepris la régulation de l'usage des diplômes, en particulier dans le domaine de l'enseignement. L'État va faire de même avec l'accès, dans un contexte de déclin de la population globale européenne, mais d'augmentation du nombre d'étudiants, et donc d'augmentation de la demande d'accès : entre le milieu du XIVe siècle et la fin du Moyen Âge, environ trois quarts de million d'individus ont acquis le statut d'étudiant en Europe. Au XVe siècle, on observe une forte croissance étudiante, comparable à celle qui se produira aux XIXe et XXe siècles. C'est particulièrement le cas au Royaume-Uni, où les 3000 étudiants inscrits à Oxford et à Cambridge placent probablement le pays en tête des taux nationaux d'accès à l'enseignement supérieur (Moraw, 1992, p. 268). Le fait que, dans ces universités, le droit civil ne se substitue pas au droit canon traditionnellement enseigné, mais s'y superpose, explique sans doute en partie la forte augmentation de la demande d'accès : une part importante des diplômés rejoint le clergé paroissial et environ la moitié des diplômés exercent une activité professionnelle en lien avec le monde ecclésiastique. L'importance du recrutement local explique également la taille du corps étudiant : les statistiques disponibles sur les étudiants d'Oxford à la fin du XIVe siècle mettent en évidence une majorité d'enfants de « petits propriétaires » de régions rurales, dont une moitié environ résident sur les terres du collège (Moraw, 1992, p. 208).

Mais l'inscription à l'université est aussi directement liée aux conditions qui prévalent dans le marché de la région où l'université est implantée. Dans certains cas, comme en Allemagne, la scolarisation antérieure devient un préalable dans l'accès à l'université, qui s'inscrit dès lors dans un système éducatif. Simultanément, les recteurs implantent de façon plus systématique la « matriculation » des étudiants, qui doivent prêter serment en jurant obédience à l'université (parfois d'abord au prince du territoire), payer des frais de « matriculation » statutaires et s'inscrire dans un registre spécialement prévu à cet effet. Ces registres vont progressivement expliciter les règles d'admission et de suivi à l'université, et exiger que les étudiants s'inscrivent plus rapidement. On assiste alors à la « semestrialisation » des procédures de « matriculation » dans certaines

2. Dans les pays de la « jeune » Europe, les études et les carrières demeurent liées d'abord aux Églises (Moraw, 1992).

universités (Schwinges, 1992a), avec des finalités financières et légales. Les étudiants qui prêtent serment ont en moyenne 14-15 ans, exception faite de ceux en droit, en médecine et en théologie, qui sont généralement plus âgés de quatre ou cinq ans. La composition des groupes d'étudiants diffère donc selon les disciplines.

Pour un descendant de l'aristocratie ou de la grande bourgeoisie, la formation universitaire se présente ainsi, dès le XV^e^ siècle, comme la suite logique d'une éducation aristocratique : la décision d'étudier, le choix de la discipline, tout comme le statut professionnel ultérieur, sont largement déterminés par des facteurs sociaux (Moraw, 1992, p. 264-265) et par les contextes nationaux. En Italie par exemple, si les études de droit sont essentiellement le fait de familles appartenant à l'élite, les études de médecine sont en revanche beaucoup plus propices à une certaine mobilité sociale, notamment du fait de l'incertitude financière liée à l'exercice de la profession et aux risques sanitaires concomitants. En France, les frais liés aux études sont tels que celles-ci ne sont accessibles qu'aux familles financièrement aisées, et le lien entre diplôme et profession s'accroît : à la fin du XV^e^ siècle, juges et avocats sont toujours plus souvent diplômés de l'université, au point que cette pratique s'institutionnalise avec la définition de conditions spécifiques contrôlant l'accès aux professions juridiques, dès 1490 pour les avocats et à partir de 1499 pour les lieutenants généraux.

Les frais de scolarité sont alors utilisés par le recteur pour orienter la composition du corps étudiant. Il dispose en effet d'une certaine liberté pour exempter partiellement ou totalement certains étudiants. Cette exemption concerne généralement deux groupes sociaux spécifiques : les étudiants issus des catégories sociales pauvres (les *paupers*), qui bénéficient du *privilegium paupertatis* du droit canon pour être exemptés des frais, et les étudiants issus des groupes sociaux supérieurs (dignitaires de la noblesse et du clergé), considérés comme améliorant le prestige de l'université (Schwinges, 1992a) et qu'il convient donc d'attirer. Cette tension entre prestige social et ouverture sociale traverse l'histoire des systèmes d'enseignement supérieur et de leurs institutions.

## L'université prémoderne (1500-1800) : un nouveau rapport au monde

### *Un nouveau rapport au monde, une nouvelle rationalisation du système*

De fait, du Moyen Âge à la période prémoderne, le passage d'une tutelle ecclésiale à une tutelle étatique, corrélé au développement d'une nouvelle approche fondée sur la primauté du savoir sur les dogmes, se traduit aussi par une transformation du rôle de l'universitaire, d'un rôle contemplatif

à un rôle actif dans la société, et, par conséquent, par l'élargissement de la fonction de formation de l'université et du corps enseignant aux *literati*, *letadros* ou *gentlemen* destinés à exister activement dans une société donnée (Rüegg, 1996). La période prémoderne, caractérisée à la fois par la diffusion de l'humanisme et par la multiplication des guerres confessionnelles et territoriales, voit se développer un nouveau rapport au temps et au monde qui va structurer les nouvelles fonctions de l'université et de l'universitaire et se révéler porteur d'idéaux de civilité, de civilisation et de culture (Rüegg, 1996).

Ces transformations sociétales et universitaires s'accompagnent de la création de nouvelles universités (dont celles de Vilnius et de Lvov, en Pologne, respectivement en 1578 et 1661, et celle d'Olomouc, en Moravie, en 1573) et d'un redéploiement de la géographie des centres de gravité universitaires : à la domination de Bologne et de Paris succède celle de Padoue et de Leyde ; puis les universités écossaises surpassent au XVII^e^ siècle leurs voisines Oxford et Cambridge. Par ailleurs, les créations d'universités, importantes jusqu'en 1650, sont ensuite compensées par des abolitions ou des transferts (Frijhoff, 1996). En Europe de l'Est, les créations/disparitions d'universités suivent l'évolution des frontières de l'Empire turc ottoman : l'université de Pécs disparaît au moment de l'invasion et les universités hongroises ne réapparaîtront qu'au début du XVII^e^ siècle, alors que l'Empire ottoman est sur le déclin (Darvas, 1998, cité par Neave, 2003). Pour autant, nombre d'universités traversent l'histoire et les recompositions politiques et territoriales, particulièrement importantes en Europe de l'Est. C'est par exemple le cas de l'université Charles à Prague, qui perdure après la disparition du royaume indépendant de Bohème au début de la guerre de Trente Ans (1618-1648), et de l'université de Cracovie, après le démembrement de la Pologne par l'Autriche, la Prusse et la Russie au cours de la seconde moitié du XVIII^e^ siècle (Neave, 2003).

En résumé, les changements sociétaux favorisent l'émergence de nouveaux pôles universitaires et, partant, les tentatives de rationalisation géographique du système. Pour autant, jusqu'à la fin du XVIII^e^ siècle, le processus d'inscription des étudiants à l'université varie peu : les normes coutumières héritées du Moyen Âge sont répétées à l'identique dans les éditions successives des lois universitaires de cette époque (Di Simone, 1996), et articulent, comme mis en évidence précédemment, le paiement de frais d'inscription et l'assermentation. Ainsi, les premières tentatives pour restreindre l'admission échouent : elles apparaissent au XVI^e^ siècle lorsqu'à Iéna, en 1556, les lecteurs proposent de limiter l'admission à ceux qui ont passé l'examen final de leurs écoles précédentes. Leur objectif est d'accroître le niveau académique et l'homogénéité du corps étudiant. Mais ces tentatives sont repoussées par les dirigeants locaux, effrayés à la perspective d'un exode étudiant (Di Simone, 1996). On voit ainsi émerger

la tension entre une évolution non linéaire de la demande d'accès et la nécessité de normaliser les préalables académiques à l'accès. Les universités se retrouvent confrontées à la gestion de la dialectique entre un prestige académique construit sur la sélection et des ressources financières générées par la masse des étudiants.

Au cours de la période prémoderne, l'université se divise en deux entités distinctes avec, d'un côté, un réseau de collèges enseignant les humanités, la culture générale, qui préfigurent les écoles secondaires, et, de l'autre, l'université *stricto sensu*, qui impartit aux facultés des arts la formation propédeutique (Frijhoff, 1996). Le rôle des universités devient ainsi plus spécifique, leur taille se réduit, et un premier niveau de différenciation des rôles apparaît au niveau facultaire, avec, comme conséquence pour les facultés des arts, l'accueil d'un nombre plus important d'étudiants et un prestige inférieur (Di Simone, 1996). Au cours de cette période, les universités sont socialement plus sélectives que précédemment, et se consacrent à la formation d'une élite. Les frais de scolarité varient alors selon la position sociale (les nobles paient davantage), l'âge (les étudiants de moins de 25 ans ont droit à une réduction) et l'appartenance sociale (les plus pauvres en sont totalement exemptés) (Di Simone, 1996). Dès le XVI^e^ et au début du XVII^e^ siècle, la demande d'éducation augmente de la part des strates bourgeoises, en même temps qu'Églises et institutions étatiques cherchent à recruter des fonctionnaires plus éduqués (Di Simone, 1996). Mais les guerres de religion font baisser les inscriptions. En France, en 1775, 1,2 % d'un groupe d'âge accède à l'université (Di Simone, 1996).

### *Une dialectique sélection-formation professionnelle et l'homogénéisation du corps étudiant*

Le corps étudiant accueilli est donc plus homogène. Historiquement, les étudiants d'origine modeste sont plus nombreux au nord qu'au sud de l'Europe, où les étudiants riches et issus de la noblesse se trouvent plus représentés. Mais graduellement, à partir du XVI^e^ siècle, les pauvres sont davantage exclus, la vie académique s'aristocratise : en Angleterre, la proportion de roturiers à Oxford ou à Cambridge passe de 55 % à la fin du XVI^e^ siècle à 10 % en 1810 (Di Simone, 1996). Cette tendance est telle que dans l'Allemagne du XVII^e^ siècle les universités sont appelées « universités familiales » en raison de la proximité d'origine sociale entre les enseignants et les étudiants (Frijhoff, 1996).

L'homogénéisation du corps étudiant s'accompagne aux XVII^e^ et XVIII^e^ siècles d'une volonté politique d'adapter le nombre de diplômés de l'université au marché du travail et de professionnaliser les formations offertes, notamment afin d'éviter la production par l'université

d'« intellectuels aliénés » (Frijhoff, 1996). Au XVIIIe siècle, les *numerus clausus* se développent alors à l'entrée des professions, sous l'injonction de certains despotes éclairés, qui ajoutent parfois à l'*effectus civilis* des diplômes un certificat de capacité requérant la réussite à un examen très compétitif (Frijhoff, 1996). L'agrégation, instaurée en 1776 pour sélectionner les enseignants de la faculté des arts de Paris, en est une illustration. Ailleurs, ce n'est pas au sein de l'université que se développent ces examens, mais en parallèle, comme en Suède et au Danemark, par la création d'un examen d'entrée pour le service public. Pour autant, ces examens portent en germe le passage d'une université organisée sur la base d'un système social de reproduction vers une université fondée sur un système méritocratique plaçant la qualification au-dessus du statut social.

Le développement des enseignements supérieurs au cours de la période prémoderne est aussi placé sous la triple dynamique d'expansion (augmentation du nombre d'établissements), de différenciation (création d'écoles spécialisées) et de professionnalisation, avec, en particulier, une influence croissante de l'État et des corporations professionnelles dans la définition des curricula et des préalables professionnels (Frijhoff, 1996). Parallèlement, les universités des Lumières sont moins socialement ouvertes que celles de la Renaissance : elles s'ouvrent à la bourgeoisie, au détriment des moins bien dotés (Di Simone, 1996). En revanche, les qualifications professionnelles confèrent aux académiques un prestige social et des privilèges qui les distinguent du *vulgum pecus* pour les élever au niveau de l'aristocratie. À l'aristocratie de naissance se superpose ainsi l'aristocratie de diplôme d'individus souvent déjà nés dans des familles financièrement aisées (Müller, 1996).

## Un changement de société, un changement d'université : fin XVIIIe – milieu XXe siècle

### *Les temps des révolutions – couper la tête des enseignements supérieurs ?*

À la période politique charnière de la fin du XVIIIe et du début du XIXe siècle correspond un mouvement de contraction de l'enseignement supérieur européen. Le nombre d'universités décroît, passant de 143 en 1789 à 83 en 1815, avec une réduction du nombre des universités allemandes et espagnoles et la disparition de l'ensemble des universités françaises, remplacées par de nouvelles institutions (Rüegg, 2004). Dès le XVIIIe siècle, les États ont cherché à rationaliser le système de façon à limiter les pérégrinations des étudiants (souvent inscrits dans une université prestigieuse, mais passant les examens là où ils sont plus faciles à obtenir), à profiter de la manne financière que représentent les universités, mais

aussi à rationaliser la formation des strates professionnelles (Torstendahl, 1991). Du point de vue de l'organisation du système d'enseignement supérieur, le mouvement est donc double : d'une part, les universités ont été largement privées de la recherche scientifique, développée dans des institutions parallèles ; d'autre part, on voit émerger une carte universitaire qui interdit aux étudiants de changer de région (notamment en France et en Espagne). La période des Lumières est donc celle du remplacement partiel des universités par des institutions professionnelles et spécialisées.

Les transformations des régimes politiques et le remplacement des élites nationales engendrent une redéfinition du rôle de l'éducation et la création de professions spécifiques. Le cas français constitue l'exemple extrême des effets d'un changement de régime sur l'organisation des enseignements supérieurs et, finalement, l'illustration d'une instrumentalisation de l'enseignement supérieur par les groupes sociaux dominants. Les universités existant à la fin du Moyen Âge sont organisées en corporations au bénéfice de prérogatives dans l'organisation sociale de l'Ancien Régime. Ces universités sont donc indissociables des privilèges fondant l'ordre social qu'il s'agit, pour le mouvement révolutionnaire, d'abolir[3]. La réflexion sur le rôle des établissements d'enseignement supérieur s'accompagne d'une réflexion sur le type de savoir le plus propice à la réalisation de l'idéal démocratique. Sous l'influence de Lavoisier, inspiré par Condorcet, émerge l'idée d'un enseignement supérieur promouvant des savoirs scientifico-techniques, utiles au développement du progrès industriel et supposés moins favorables au renouvellement des privilèges. Se créent ainsi au cours de la dernière décennie du XVIII^e siècle les écoles normales, l'École polytechnique, l'École centrale des travaux publics, le Conservatoire national des arts et métiers, l'École des langues orientales, etc., qui s'ajoutent aux écoles fondées avant la Révolution (Collège de France, École des ponts et chaussées, etc.) (Thiaw-Po-Une, 2007).

Le degré de refonte des enseignements supérieurs dans les différents espaces nationaux européens a probablement à voir avec le degré d'intégration nationale. En Italie, au cours du XVIII^e siècle, les universités font l'objet de réformes, sans pour autant que les périodes de renouveau les plus radicales, comme le *triennio* jacobin (1796-1799), envisagent leur abolition (Brambilla, 2009). Il faut dire que l'enseignement supérieur d'alors est loin de constituer une unité intégrée au service d'un État national, mais consiste plutôt en un ensemble de systèmes d'enseignement supérieur propres aux différents États désormais réunis en une république : « Les élites dirigeantes locales, gardiennes jalouses des gloires de leur ''petite patrie'', furent prêtes à utiliser les impôts de tous pour instruire gratuitement leurs propres enfants » (Brambilla, 2009, p. 101). Également,

3. Le décret du 15 septembre 1793 supprime les 22 universités françaises.

en l'absence de forte opinion anticléricale publique semblable à celle qui caractérise le Siècle des Lumières en France, la séparation entre éducation et religion demeure un phénomène marginal.

### *La sécularisation, la bureaucratisation, l'intégration*

Jusqu'au XIXe siècle, la religion joue un rôle important dans les curricula de l'université. Le XIXe siècle poursuit le processus, entamé au XVe siècle, de laïcisation des universités. En France, la construction d'un nouveau système d'enseignement supérieur consacre la séparation entre éducation et religion, en particulier en mettant fin à l'essentiel des collèges religieux et en supprimant les congrégations enseignantes (Brambilla, 2009). Plus largement, les États renforcent leur mainmise bureaucratique en inscrivant leurs enseignements supérieurs dans une politique éducative nationale, gouvernée par un ministre de l'Éducation, quoique selon des modes distincts en fonction des pays : les universités britanniques continuent de bénéficier d'une liberté bien plus importante que leurs homologues continentales, et les nouveaux établissements reconnus par la charte royale qui voient le jour le sont à partir de la base, à l'initiative et par le financement d'individus, de troupes ou d'autorités municipales (Rüegg, 2004).

L'insertion des enseignements supérieurs dans des systèmes éducatifs nationaux conduit à la fin du XVIIIe siècle à l'apparition des préalables académiques à l'admission et à la formalisation du lien entre enseignements secondaire et supérieur (Di Simone, 1996). Fin XVIIIe à Cambridge, et début XIXe à Oxford, des examens publics sont instaurés comme partie intégrante du processus de sélection. À partir du XIXe siècle, les qualifications académiques s'imposent progressivement comme préalables pour accéder à l'enseignement supérieur. Cette nouvelle organisation de l'accès est accompagnée par le développement des différentes filières du niveau d'enseignement secondaire, cette différenciation augmentant les disparités sociales dans l'accès à l'enseignement supérieur (Rüegg, 2004). L'intégration structurelle des systèmes s'accompagne dans certains cas d'une intégration géographique : dans le contexte français, les grades deviennent étatiques et nationaux (loi du 17 mars 1808). La régulation de l'accès aux professions est alors nationale. L'université impériale participe de la construction d'un marché professionnel interne ou « fermé[4] » en créant une « corporation nationale enseignante » (loi du 10 mai 1806) avec des enseignants « dotés du même prestige, des mêmes objectifs de promotion et de carrière que les fonctionnaires civils » (Brambilla, 2009, p. 105).

4. Comme conceptualisé par Paradeise (1988, p. 13), les marchés fermés « définissent, construisent, entretiennent la qualification d'une main-d'œuvre pour une tâche déterminée ».

## *L'expansion, la diversification et la différenciation disciplinaire, 1815-1945*

À l'épisode de contraction de l'enseignement supérieur en Europe succède une nouvelle vague d'expansion. De nouvelles universités sont créées[5] qui répondent à la demande sociale d'accès et à la volonté des nouveaux États-nations en Europe de l'Est de construire leurs systèmes d'enseignement supérieur (Rüegg, 2004). Entre 1918 (promulgation de l'indépendance) et 1948 (début de la période communiste), dix nouvelles institutions sont créées en République tchèque (Benes, Huisman et Sebkova, 2003). Le nombre d'universités double en Europe pour atteindre 200 entre 1850 et 1945, date à laquelle on dénombre 600 000 étudiants et 32 000 professeurs, mais également 300 autres établissements d'enseignement supérieur spécialisés dans des domaines professionnels spécifiques (militaire, technique, commercial, etc.). Une fois encore, les centres se déplacent. En particulier, la recherche scientifique et médicale connaît un essor important dans les universités allemandes, alors même qu'en Grande-Bretagne et en France elle reste essentiellement le fait d'individus et d'activités extra-universitaires (Rüegg, 2004).

Plus le rôle de l'université s'affirme, plus le nombre d'étudiants augmente, plus se pose la question de ses effets potentiels sur la société. Conséquence des transformations du recrutement étudiant et des fonctions de l'université ainsi que de transformations sociétales plus larges, les mouvements estudiantins définissent une nouvelle figure de l'étudiant, engagé politiquement. En Europe au cours de la première moitié du XIX^e^ siècle, de nombreux mouvements politiques étudiants se développent qui entretiennent des liens avec les différents courants révolutionnaires. Cette augmentation de l'activité sociale et politique du corps estudiantin, dans une période de troubles politiques, fait craindre à certains professeurs, dont Wilhelm Heinrich Riehl en Allemagne, qu'une surproduction d'universitaires ne donne naissance à une aristocratie prolétarienne et donc à un prolétariat intellectuel susceptible de mettre à mal l'organisation sociale par des révolutions. Pour éviter cela, il préconise de favoriser le recrutement des étudiants dans des disciplines « pratiques », utiles et socialement bien intégrées, et donc, selon lui, moins susceptibles de produire des activistes (Runeby, 1991).

Plus généralement, la crainte d'une « surproduction » de diplômés, perçue comme dysfonctionnelle car alimentant un « prolétariat académique », est récurrente dans les périodes de crise. Elle réapparaît donc

5. Comme en Angleterre, où le monopole détenu par Oxford et Cambridge tombe en 1836 avec la création de l'université de Londres, puis dans les années 1950 et 1970 avec la création de nouvelles universités (Ringer, 2004).

régulièrement, dans les années 1830-1840, puis en 1880, en 1890 et dans l'entre-deux-guerres, dans les années 1930 (Ringer, 2004). Pour réguler cela en contrôlant l'accès des étudiants, l'*Abitur* sera créée en Prusse en 1788, le baccalauréat en France en 1808, qui sera administré par les facultés, puis, en 1834, l'Allemagne superposera à l'*Abitur* une régulation restreignant largement l'accès aux diplômés du secondaire (Ringer, 2004). L'élargissement des responsabilités des États d'Europe de l'Ouest dans la formation des grands groupes professionnels, entamé au XVIII^e siècle, se poursuit aux XIX^e et XX^e siècles ; il participe de la régulation de l'accès aux diplômes. On assiste notamment à la création de professions spécifiques (par exemple dans le domaine de la santé au XIX^e siècle, puis dans le travail social au XX^e) et à celle des institutions éducatives prodiguant la formation devant y donner accès. Les États formalisent ainsi les conditions nécessaires à l'existence de certaines professions. « Nombre d'écoles d'ingénieurs, souligne Torstendahl, ont été créées comme un stimulus pour l'industrie et le commerce en général, et non par un besoin d'État. […] en Allemagne comme en Suède [en particulier], le premier intérêt de l'État consistait à stimuler l'industrialisation via l'éducation » (1991, p. 38).

Finalement, « les deux projets institutionnels de création et de réforme des États-nations modernes et de création d'une université moderne orientée vers la recherche coïncident au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle » (Wittrock, 1991). Le XIX^e siècle est celui de la refonte des États et des réformes fondamentales de l'université, dont la réforme Humboldt en Allemagne, qui développe un modèle universitaire attribuant aux universités le rôle de former à la découverte du savoir en « rendant apparents les principes à la base de tous les savoirs de telle façon que la capacité de faire son chemin dans toutes les sphères de savoir émergerait » (cité par Rüegg, 2011, p. 11). On s'éloigne ainsi du modèle universitaire de formation pour la profession pour mettre en avant un modèle centré sur le savoir.

## Conclusion

Ce bref retour sur l'histoire saisit, au-delà des spécificités nationales et historiquement situées des systèmes d'enseignement supérieur, les tensions récurrentes qui structurent la construction de l'accessibilité à l'enseignement supérieur en Europe : entre sélection à l'entrée et régulation de l'accès aux diplômes, entre formation pour le savoir (à visée universelle) et production de professionnels (et donc de spécialistes) identifiés comme nécessaires pour alimenter l'organisation sociale, entre ouverture sociale et maintien de l'ordre social, etc. La question de la régulation de l'accès à l'enseignement supérieur et son corolaire, les politiques de financement des études, apparaissent ainsi toujours plus d'actualité,

comme en témoigne encore au moment de l'écriture de ce chapitre le vaste mouvement de contestation étudiant qui secoue l'enseignement supérieur québécois. Ces tensions, constitutives de la redéfinition ponctuelle des fonctions sociales de l'université par ses différents acteurs, s'inscrivent aussi dans des temps historiques de confrontation de visions antagonistes du monde social. La comparaison historique de la construction de l'accès à l'enseignement supérieur dans différents espaces nationaux révèle ainsi son lien avec les ruptures historiques et son rôle dans la construction des identités nationales.

*In fine*, l'universalité du lien entre université et société apparaît comme celle de la régulation de l'accès aux fonctions dominantes et, partant, de la lutte pour le contrôle de cette régulation. Plus largement, avec la massification des enseignements supérieurs, le problème de la circulation des élites identifié par Pareto (1968) devient celui de la mobilité sociale par l'accès aux diplômes. La question, historique, des identités sociales des étudiants entrant dans l'enseignement supérieur et de l'égalisation de leurs conditions de réussite universitaire se pose désormais avec d'autant plus d'acuité que, d'une part, les attentes des citoyens vis-à-vis du fonctionnement de leurs institutions nationales sont indexées sur les régimes démocratiques caractérisant leurs États (et donc sur une forte revendication de justice sociale) et, d'autre part, que les diplômes organisent davantage l'accès à l'emploi.

# 2 L'accès à l'enseignement supérieur aux États-Unis[1]

*Arnold Mitchem*

*La Loi sur l'enseignement supérieur de 1965*
*signifie qu'un diplômé de l'école secondaire,*
*où qu'il se trouve dans notre grand pays,*
*peut demander à être admis*
*dans n'importe quel collège ou université*
*de n'importe lequel des 50 États*
*et ne jamais être refusé parce que sa famille est pauvre.*

Le président Lyndon B. Johnson,
au moment de signer la loi en question

L'enseignement supérieur est aujourd'hui considéré comme le facteur le plus important de l'accumulation du capital économique et social nécessaire à la mobilité sociale d'un individu et à son bien-être. Cette opinion est d'autant plus vraie dans le contexte de l'économie du savoir, basée sur l'information et la technologie, qui définit notre siècle : d'ici 2018, 80 % des emplois disponibles aux États-Unis exigeront au moins un diplôme d'études collégiales, et 50 %, au moins un baccalauréat universitaire.

Deux convictions profondes soutiennent la vision étasunienne de l'enseignement supérieur : premièrement, celle que l'éducation – plus particulièrement l'éducation supérieure – peut servir de moteur économique au progrès individuel, national et international ; deuxièmement, celle que l'accès équitable à l'enseignement supérieur, sans égard à l'origine socioéconomique d'un individu, est la pierre angulaire du rêve américain. Cependant, au fil des ans, l'accès équitable à l'enseignement supérieur, considéré historiquement comme le plus grand facteur d'égalitarisme dans la société étasunienne, s'est considérablement réduit. Aujourd'hui, l'enseignement supérieur est en danger de devenir un privilège réservé uniquement aux étudiants de familles à haut revenu. La récente crise financière mondiale a remis l'inégalité socioéconomique sur la scène nationale et, du coup, dévoilé les scandaleuses inégalités d'accès à l'enseignement supérieur et de réussite des études qui existent aujourd'hui aux États-Unis.

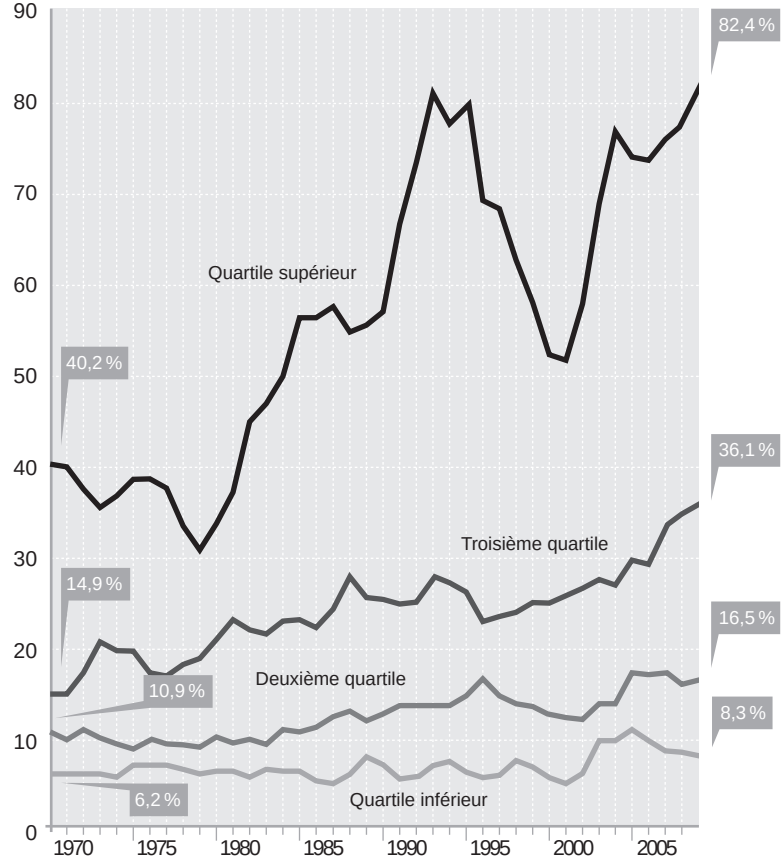
1. Traduit de l'anglais par Edmond-Louis Dussault.

Les étudiants de familles à faible revenu, ceux de première génération et ceux qui sont issus de groupes sous-représentés vivent ces inégalités depuis longtemps. Mais ces inégalités atteignent aujourd'hui une ampleur insoupçonnée : un étudiant dont le revenu familial se situe dans le quartile supérieur est **dix** fois plus susceptible d'obtenir un diplôme de baccalauréat universitaire qu'un étudiant dont le revenu familial se situe dans le quartile inférieur. Le taux d'obtention de ce diplôme décroît de manière abrupte avec la diminution du revenu familial : il est de 82,4 % chez les étudiants du quartile supérieur, de 36,1 % chez ceux du troisième quartile, de 16,5 % chez ceux du deuxième quartile et de 8,5 % chez ceux du premier quartile, où les revenus sont les plus faibles (figure 2.1). Le revenu familial apparaît dorénavant comme un facteur plus déterminant de la réussite éducative que la « race », et est en voie d'être aussi déterminant que le niveau de scolarité atteint par les parents (Reardon, 2011). De plus, l'inégalité d'accès est exacerbée par l'appartenance d'un étudiant à plus d'un groupe sous-représenté. Par exemple, un étudiant d'origine modeste est moins désavantagé qu'un étudiant de famille modeste qui est aussi étudiant de première génération. L'étudiant qui est le plus désavantagé sur le plan de l'accès à l'enseignement supérieur est celui qui vient d'une famille modeste, est étudiant de première génération et appartient à un groupe minoritaire (Brookings Institute, 2012). On a évalué que les étudiants issus de ces groupes désavantagés – particulièrement les Noirs, les Latino-Américains, les Autochtones américains et les étudiants de milieux pauvres – n'avaient que 51 % des chances de réussite éducative qu'ont les étudiants « blancs » autres que latino-américains (Schott Foundation, 2009, p. 4-5). L'examen de l'état actuel de l'accessibilité aux États-Unis nous incite à voir l'accès équitable à l'enseignement supérieur non pas comme un aspect du rêve américain, mais plutôt comme un aspect du mythe américain.

Bien que ces faits puissent en étonner certains, ces inégalités croissantes n'ont pas échappé à l'attention des chercheurs du champ de l'enseignement supérieur :

> Par le passé, les Américains ont eu un système d'éducation plus accessible, plus démocratique que ceux des autres nations, permettant ainsi à plus de jeunes gens de terminer leurs études secondaires et de poursuivre des études supérieures. À mesure que les autres États investissaient massivement dans l'éducation, les taux de réussite et de diplomation de leurs étudiants ont grandement augmenté, y compris chez les immigrants récents et les minorités historiques. Entretemps, la génération d'Américains actuelle sera peut-être la première à être moins éduquée que la précédente, et à ne pas connaître la même ascension sociale (Darling-Hammond, 2009, p. 24).

**Figure 2.1**
Taux d'obtention (%) du baccalauréat à 24 ans
selon le quartile de revenu, 1970 à 2009




Source : Mortenson, 2010.

Ce chapitre explore l'état actuel de l'accès inéquitable à l'enseignement supérieur aux États-Unis ; nous y soutenons l'idée que la vision étasunienne de l'accès équitable, tant sur le plan des politiques que des pratiques, a subi une transformation radicale depuis l'époque de la massification, dans les années 1960, et s'achemine aujourd'hui vers une conception plus exclusiviste et mercantile. Cette transformation s'est accompagnée d'une régression en ce qui concerne la conception de l'enseignement supérieur, considéré aujourd'hui non plus comme un bien public, mais comme un service privé ; non plus comme une responsabilité

publique partagée, mais comme un investissement privé. Ce chapitre examine donc les effets de cette transformation sur le projet inachevé de l'accessibilité aux États-Unis.

## Une définition de l'accès

Bien que la définition de l'*égalité des chances en éducation* ne fasse pas consensus chez les décideurs politiques et les intervenants professionnels aux États-Unis, on peut y trouver au moins trois conceptions. La première est celle d'un système méritocratique d'enseignement supérieur de masse où les chances d'un individu de fréquenter un établissement ou un type particulier d'établissement ne sont pas compromises par sa « race », sa religion, son revenu, son genre sexué ou son handicap, dans la mesure où il a fait la démonstration qu'il a les aptitudes nécessaires pour poursuivre ses études. Une deuxième conception de l'égalité des chances propose un système d'accès universel : personne n'est exclu de l'enseignement postsecondaire en raison de l'un ou l'autre des facteurs susmentionnés. La différence entre ces deux premières conceptions repose évidemment sur la question des aptitudes, quelle que soit leur définition. Une troisième conception de l'égalité des chances découle d'une approche fondée sur la comparaison des tendances de l'accès et de la réussite chez les différents groupes sociaux afin d'essayer de réduire les écarts les plus grands.

Au cours de la dernière décennie, la recherche sur l'accès à l'enseignement supérieur a progressivement accepté cette troisième définition de l'égalité des chances. Bon nombre des études récentes examinent les taux réels d'accès et de réussite – allant parfois jusqu'à examiner l'insertion des diplômés dans le marché de l'emploi – et les utilisent comme indices véritables de l'accessibilité, au-delà de la simple admission dans le système (Engle et Tinto, 2008 ; Darling-Hammond, 2009 ; Mortenson, 2010 ; College Board, 2010 ; EAN, 2011). Cette perspective est aussi la nôtre, et nous affirmons haut et fort que, sans un dispositif intégré de soutien – économique, scolaire, informationnel, social et culturel –, l'accessibilité ne fournit pas l'occasion véritable de bénéficier pleinement de l'enseignement supérieur et d'y réussir. Nous considérons qu'il est impossible d'analyser l'équité de l'accès sans examiner aussi « l'équité dans la réussite et, dans une certaine mesure, l'équité des résultats possibles. L'équité, c'est […] l'égalité des chances de choisir parmi l'ensemble des établissements existants et des disciplines enseignées ; c'est aussi l'égalité des chances de persévérer, de progresser et de terminer ses études » (Banque mondiale, 2004). Aux fins de la présente discussion, l'accès sera donc défini en termes opérationnels simples : la chance réaliste d'obtenir un diplôme d'études postsecondaires et de l'utiliser.

## Un survol du système d'enseignement postsecondaire étasunien

Contrairement à la majorité des pays de l'OCDE, les États-Unis n'ont jamais eu de ministère de l'Éducation ou quelque autre entité fédérale ayant la responsabilité centralisée du financement de l'éducation, de l'élaboration des curriculums et de la formation des maîtres, ou la tâche de garantir l'accès à l'égalité des chances en éducation pour tous les citoyens. En lieu et place, la responsabilité première de l'administration de l'enseignement supérieur public a toujours échu aux gouvernements des 50 États et aux gouvernements locaux. L'indépendance des collèges et des universités de tout contrôle gouvernemental direct fut établie en 1819 dans une cause portée devant la Cour suprême des États-Unis (Trustees of Dartmouth College *v.* Woodward, 1819). De plus, en raison de la diversité des sources de financement de l'enseignement supérieur dans le pays, cette indépendance est aussi réelle en pratique qu'en théorie[2]. Même lors de la création du ministère fédéral de l'Éducation, en 1867, près d'un siècle après l'indépendance, sa responsabilité première fut de « colliger de l'information sur les écoles et l'enseignement afin d'aider les États à établir des systèmes scolaires efficaces » (US Department of Education, 2012). Ce manque de contrôle et de financement centralisés par le gouvernement fédéral a engendré une panoplie hétéroclite d'établissements d'enseignement postsecondaires, de diplômes et d'expériences éducatives. Le système d'enseignement supérieur actuel, aux États-Unis, est constitué de plus de 5000 établissements répartis dans plus de 50 États et territoires, et dessert une population étudiante estimée à plus de 21 millions de personnes (NECS, 2008). Aujourd'hui, quatre grandes catégories d'établissements offrent au moins un type de diplôme de premier cycle reconnu. Il existe des différences entre les catégories d'établissements sur le plan de leur philosophie de l'éducation et de leurs spécialités (facultés d'arts libéraux ou universités de recherche), de leurs pratiques d'enseignement (en classe ou en ligne), de même que sur le plan du prestige et des exigences d'admission (entre les universités de l'*Ivy League* et les collèges communautaires, par exemple).

2. Par exemple, en 2008-2009, les établissements publics (collèges communautaires ou universités) recevaient en moyenne 38,3 % de leur financement de leur État et des gouvernements locaux, contre seulement 15,7 % du gouvernement fédéral. L'université privée recevait en moyenne moins de 1 % de son financement du gouvernement de l'État et moins de 10 % du gouvernement fédéral (<http://www.nces.ed.gov/pubs2003/digest02/tables/dt334.asp>, consulté le 1er février 2013). Il est important de noter que ces contributions ont diminué depuis 2003 et que le coût de l'éducation postsecondaire a crû rapidement, renvoyant ainsi la plus grande part du fardeau financier aux étudiants et à leurs familles.

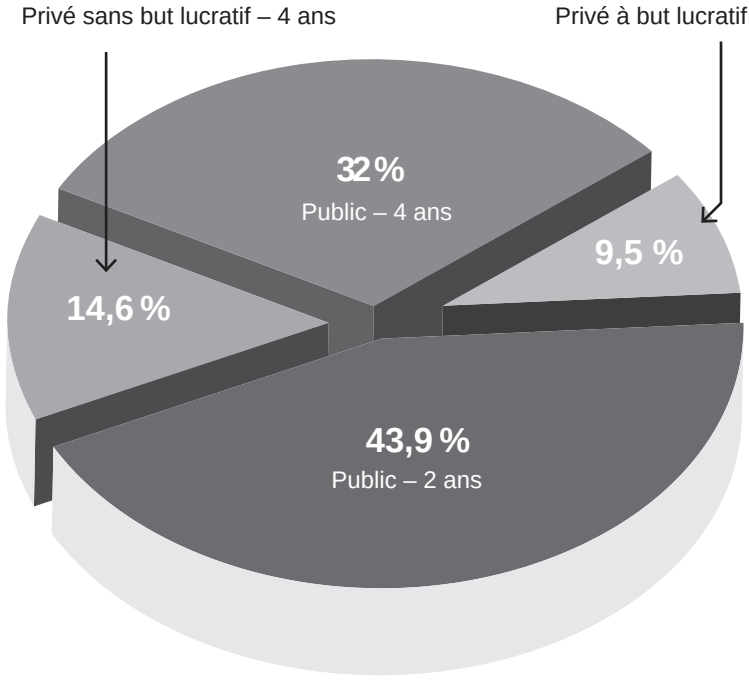
1. **Établissements publics, programmes d'études de deux ans.** Ces établissements sans but lucratif, recevant du financement public, sont communément appelés « collèges communautaires ». En général, les étudiants ne résident pas sur les campus, qui sont normalement situés à proximité des quartiers d'habitation. Ces établissements sont ceux qui exigent habituellement les droits de scolarité les plus faibles : ils s'élèvent en moyenne au montant net de 10 518 $ par année[3]. Les étudiants y restent un an ou deux avant d'y obtenir une attestation ès arts (A. A.) ou de poursuivre leurs études dans un collège ou une université offrant des programmes de quatre ans pour y obtenir un baccalauréat ès arts (B. A.) ou ès sciences (B. Sc.). À l'automne 2009, il y avait au pays 1 103 collèges communautaires accueillant près de 44 % – soit entre 7 et 9 millions – des étudiants de premier cycle[4].
2. **Établissements publics, programmes d'études de quatre ans.** Les étudiants passent normalement quatre ou cinq ans dans ces établissements sans but lucratif avant d'obtenir un B. A. ou un B. Sc. Les droits de scolarité y sont généralement plus élevés que dans les collèges communautaires, le montant net moyen s'élevant à 16 287 $ par année. On estime à 690 le nombre de ces établissements, qui accueillent 6,5 millions d'étudiants, soit 32 % des effectifs de premier cycle au pays.
3. **Établissements privés sans but lucratif.** Tout comme dans les établissements publics offrant des programmes de quatre ans, les étudiants y passent normalement quatre ou cinq ans avant d'obtenir un baccalauréat. C'est dans ces établissements que les droits de scolarité sont les plus élevés, atteignant en moyenne 31 439 $ annuellement. À l'automne 2009, il y avait 1592 établissements de ce type ; ils accueillaient près de 15 % de tous les étudiants de premier cycle. La plupart de ces universités, tout comme les universités publiques, offrent des programmes reconnus de maîtrise et de doctorat (Ph. D.), proportionnellement plus nombreux que dans les établissements privés à but lucratif.
4. **Établissements privés à but lucratif.** Ces établissements se financent principalement grâce aux droits de scolarité. Ils délivrent des attestations ou des diplômes de baccalauréat, selon qu'ils offrent des programmes de deux ans ou de quatre ans. Ces écoles ont connu une croissance fulgurante au cours de la dernière décennie.

3. Ce « montant net » comprend, pour toutes les catégories d'établissements, les droits de scolarité, l'hébergement et la pension (NDT).

4. Toutes ces données proviennent du NCES (2008 et 2011) ; voir aussi la figure 2.2 de la page suivante.

Au nombre de 1545 en 2009, elles accueillaient 9,5 % des étudiants de premier cycle (1,9 million d'individus). Les droits de scolarité annuels moyens s'y élevaient à 25 500 $.

**Figure 2.2**
Effectifs (%) des étudiants de premier cycle par type d'établissement (2007-2008)




Source : U.S. Department of Education, 2009.

## L'historique de l'accès à l'enseignement supérieur aux États-Unis

La population étasunienne ou les décideurs politiques fédéraux n'ont jamais accordé une grande valeur intrinsèque à l'érudition, à la recherche et à l'enseignement supérieur. Traditionnellement, le gouvernement n'a soutenu et financé l'enseignement supérieur qu'à la condition qu'il soit perçu comme instrument « utile » à la promotion d'autres objectifs sociaux ou économiques (Handlin, 1970). Cependant, la perception de ce qu'est un enseignement utile a changé dans l'histoire et continuera de changer. Ainsi, les efforts visant à promouvoir et à assurer l'égalité des chances en

éducation ne sont pas venus spontanément des décideurs politiques de Washington. De telles politiques sont plutôt apparues comme des effets secondaires de lois visant d'autres objectifs : la poursuite de l'innovation technologique durant la révolution industrielle, la sécurité nationale durant la guerre froide et le soutien au mouvement des droits civiques durant les années 1960.

## Avant 1965 : les collèges à dotation foncière, le GI Bill et la Loi sur l'éducation et la défense nationale

C'est avec les lois Morrill de dotation foncière des collèges, en 1862 et en 1890, que le gouvernement fédéral s'est engagé dans l'enseignement supérieur. Ces lois concédaient des terres publiques à chaque État pour « la dotation, le soutien et l'entretien d'au moins un collège […] pour l'enseignement des branches du savoir liées à l'agriculture et aux arts mécaniques […] et la promotion de l'éducation libérale et pratique des classes industrieuses » (Morrill Act, 1862, chap. CXXX, sect. 4). Répondant au constat que l'économie nationale dépendait de l'enseignement des compétences et des technologies agricoles les plus récentes, l'objectif principal des lois Morrill n'était pas l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur pour les classes laborieuses[5], mais l'amélioration des compétences des mécaniciens et des fermiers qui avaient les moyens de s'y inscrire. En ce sens, bien que l'établissement des collèges à dotation foncière ait ouvert l'enseignement supérieur à un plus grand nombre d'étudiants fortunés, le caractère limité des nouvelles possibilités ne modifia pas sensiblement la structure de classe existante. Plusieurs groupes sociaux demeurèrent exclus de la promesse de l'enseignement supérieur. De fait, les établissements privés en firent plus que le gouvernement fédéral, durant cette période, pour élargir l'accès et l'égalité des chances. Des établissements catholiques, souvent gérés par les Jésuites, comme l'université Marquette, le Boston College ou les universités Saint-Joseph, tous fondés vers la fin du XIX^e^ siècle, permirent à de nombreux immigrants irlandais, italiens ou autres de fréquenter l'université et d'y obtenir un diplôme.

Ce n'est qu'en 1944, par le biais du GI Bill, que le gouvernement fédéral fournit pour la première fois une aide financière à des étudiants désireux de fréquenter le collège ou l'université. L'objectif principal du gouvernement est alors de réintégrer des millions de vétérans de la Seconde Guerre mondiale dans la société, l'enseignement supérieur lui apparaissant comme un bon moyen de le faire. Mais cette politique eut aussi pour effet de démocratiser les collèges et les universités, puisque

5. Les lois Morrill ne prévoyaient aucune aide financière pour les étudiants de milieux modestes ou de la classe ouvrière.

des vétérans issus de toutes les classes socioéconomiques saisirent l'occasion offerte par le GI Bill. L'enseignement supérieur devenait donc une réalité concrète et atteignable pour des millions de personnes qui n'y avaient jamais songé ; les effets sur l'accès et sur la réussite éducative furent énormes. Plus de deux millions d'anciens combattants entrèrent au collège ou à l'université immédiatement après l'entrée en vigueur du GI Bill. Jusqu'en 1956, dernière année de l'application du premier GI Bill, près de huit millions de vétérans de la Seconde Guerre mondiale avaient reçu une formation d'un type ou d'un autre grâce à celui-ci[6].

Peu de temps après, dans le cadre de la Loi sur l'éducation et la défense nationale, une aide financière fut offerte à un plus grand nombre d'étudiants qui n'étaient pas des anciens combattants. Adoptée en réponse au lancement par l'Union soviétique, l'année précédente, du satellite Spoutnik, et en raison de la peur que le système d'éducation étasunien soit à la traîne par rapport au système soviétique, cette loi institua des prêts étudiants à faible taux d'intérêt, la première forme d'aide fédérale accessible à pratiquement tous les étudiants.

## *Le mouvement des droits civiques et l'ère de la massification, 1965-1980*

Le rôle du gouvernement dans l'enseignement supérieur changea considérablement en 1965, alors que le paysage politique de la nation était dramatiquement modifié par le mouvement des droits civiques. Les injustices subies par les Afro-Américains durant toute l'histoire des États-Unis étaient à l'avant-plan de la conscience populaire, et le gouvernement fédéral prit acte de la nécessité de s'attaquer aux inégalités sociales et économiques que dénonçait le mouvement des droits civiques.

La Loi sur l'enseignement supérieur de 1965 fut l'un des moyens utilisés par le gouvernement pour s'attaquer à ces problèmes sociaux en élargissant son rôle et ses responsabilités au regard de l'enseignement supérieur. Cette loi établissait la réglementation encadrant le soutien financier, informationnel, académique et personnel visant à promouvoir l'équité dans l'enseignement supérieur. Garantir l'accès juridique et économique à l'égalité des chances devenait donc le point focal du rôle du gouvernement fédéral. La loi de 1965 cristallisait deux principes fondamentaux de la position étasunienne sur l'enseignement supérieur : premièrement, que celui-ci pouvait servir de mécanisme permettant d'atteindre à une plus grande équité sociale ; deuxièmement, que la responsabilité de

6. Site du ministère des Anciens combattants : <http://www.gibill.va.gov/benefits/history_timeline/index.html>, consulté le 1er février 2013.

favoriser l'égalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur était une responsabilité partagée entre le gouvernement fédéral, ceux des États et les établissements d'enseignement.

Pour la première fois dans l'histoire du pays, dans le cadre de la loi de 1965, le Congrès autorisait la création de bourses d'études fédérales, de même que le financement de services de recrutement et de rétention des étudiants. Parmi les premiers programmes fédéraux autorisés en 1965 figurent les programmes TRIO, les Educational Opportunity Grants, les College Work-Study et le programme de prêts garantis. Les programmes TRIO reconnaissaient l'existence de barrières financières, sociales et culturelles freinant l'accès des étudiants de milieux modestes et des étudiants de première génération, et visaient à les réduire. Mais tous ces programmes s'adressaient précisément aux étudiants les plus nécessiteux et les plus désavantagés[7]. En 1972, le gouvernement fédéral élargit davantage l'accessibilité en adoptant le programme de bourses Pell, le premier programme fédéral à fournir aux étudiants un soutien financier de base qui n'avait pas à être remboursé. À cette époque, les bourses constituèrent la principale forme de soutien offert et, durant une brève période de quatre ans, entre 1977 et 1980, la part de l'aide financière aux études accordée par le gouvernement fédéral dévolue aux bourses fut plus importante que celle dévolue aux prêts[8]. À la suite de la création des Pell Grants, le Congrès fit un pas de plus vers la promotion de l'égalité des chances en éducation : en 1975, il adopta la Loi sur l'éducation des personnes handicapées, qui décrétait une instruction publique appropriée, primaire et secondaire, à tous les enfants, sans égard à leur handicap. Cette expansion massive des programmes fédéraux, qui marquait l'engagement du Congrès pour l'égalité des chances, augmentait les ressources consacrées par l'études et aux services de soutien aux étudiants les plus désavantagés.

Les réformes progressistes adoptées par le président Johnson dans le cadre du Great Society Agenda, du milieu des années 1960 à la fin des années 1970, menèrent à de grandes avancées dans la réduction de diverses inégalités sociales. En répartissant également les ressources et en faisant de grands investissements, sur une longue période, au profit des familles, des communautés et des écoles pauvres, à la ville comme à la campagne, les États-Unis réussirent à faire progresser l'équité en éducation et la réussite sociale. Le soutien aux travailleurs et aux assistés sociaux réduisit la pauvreté des enfants à un plancher historique, équivalant à environ 60 % du niveau actuel de 12 à 14 millions d'enfants, dont les deux tiers appartiennent à des groupes minoritaires (Engle et Tinto, 2008). Les écarts de

7. À l'exception des prêts aux études, qui s'adressaient plutôt aux étudiants de la classe moyenne.

8. Cette situation était inédite et ne s'est jamais reproduite depuis.

réussite en lecture et en mathématiques entre élèves blancs et noirs se réduisaient, particulièrement en lecture, où l'écart diminua de moitié en quinze ans à peine. Durant les mêmes années, les budgets scolaires, la présence d'enseignants qualifiés et l'accès à l'enseignement supérieur furent plus égalitaires qu'ils ne l'avaient jamais été et, dans plusieurs États, qu'ils ne le sont devenus. Durant cette brève période, les taux d'accès à l'enseignement supérieur des étudiants noirs ou latino-américains furent comparables à ceux des étudiants blancs, ce qui ne s'était jamais produit et ne s'est pas reproduit depuis (Darling-Hammond, 2009).

## *De 1980 à aujourd'hui : l'ère du marché exclusiviste*

Durant les quatre décennies qui ont suivi le mouvement des droits civiques et la Loi sur l'enseignement supérieur, les progrès de l'égalité des chances dans l'éducation ont été largement balayés ; dans certains cas, la situation s'est même détériorée. Le début du premier mandat présidentiel de Ronald Reagan, en 1980, a marqué l'abandon du Great Society Agenda et le début de la période des politiques sociales régressives durant laquelle l'économie nationale connut l'inflation élevée, le chômage et une diversité de pressions budgétaires et politiques. Ces tensions entraînèrent le gouvernement fédéral à délaisser la promotion de l'égalité des chances en éducation, ce qui eut des effets pervers sur les étudiants moins favorisés.

Le premier de ces effets fut la hausse rapide du coût des études supérieures. Durant les années 1980, les droits de scolarité et autres frais ont augmenté plus rapidement que l'inflation, elle-même élevée, mettant ainsi l'enseignement supérieur hors de portée des étudiants des classes défavorisées et de la classe moyenne. La réaction du gouvernement fédéral fut d'élargir les critères d'admissibilité aux Pell Grants pour y inclure les étudiants de la classe moyenne, tandis que les États transféraient les coûts croissants des études supérieures aux étudiants en haussant les droits de scolarité, et que de nombreuses bourses d'études attribuées selon les besoins financiers furent transformées en bourses attribuées au mérite du dossier scolaire. Le montant moyen de la bourse Pell n'augmenta pas assez rapidement non plus pour garder les études supérieures à la portée d'un grand nombre d'étudiants nécessiteux[9]. Dans les années 1980 et 1990, ces

9. En 1979, le montant maximal de la bourse Pell couvrait environ 75 % du coût de quatre ans d'études supérieures, mais, trente ans plus tard, cette couverture avait chuté à 33 % (Darling-Hammond, 2009, p. 16). Pour les étudiants voulant fréquenter une université privée, la valeur d'une bourse Pell fut réduite encore plus : en 1980, la bourse maximale couvrait 26 % du coût facturé par un établissement privé ; vers la fin des années 1990, cette couverture s'était réduite à 11 % (Mortenson, 2010).

forces économiques entraînèrent une expansion massive des programmes de prêts étudiants auprès de nouveaux étudiants de la classe moyenne qui découvraient leur admissibilité à ces programmes. Les étudiants de familles aisées et leurs parents profitèrent aussi de cette expansion du crédit : ils pouvaient l'utiliser pour différer le paiement des études ; c'était, en un sens, l'université à crédit. Pour les étudiants de milieux modestes, contracter une dette importante était plus risqué et plus inquiétant, ce qui dissuada nombre d'entre eux d'emprunter. Les effets combinés de ces changements marquèrent le début d'une réorientation des programmes d'aide fédéraux qui défavorisa les étudiants de milieux modestes et l'équité en éducation. Cette réorientation reposait sur l'idée de plus en plus répandue que les bénéfices de l'enseignement supérieur étaient privés et individuels (plutôt que publics et sociaux), ce qui impliquait une dépendance accrue aux prêts, payés par les étudiants, par rapport aux bourses payées par les États et les contribuables (Merisotis, 1999, p. 25). À la fin des années 1990, le bénéficiaire moyen des bourses et des prêts financés par le gouvernement fédéral était un étudiant de la classe moyenne ou moyenne supérieure.

La transformation de l'aide financière fédérale octroyée selon les besoins des étudiants – ce qui tient compte des grandes forces sociales en jeu – en un système d'aide au mérite financé par le secteur privé – généralement fondé sur un idéal d'autodétermination individuelle sans égard pour les contextes sociaux – n'est qu'une des facettes d'une position étasunienne récurrente sur l'accès à l'enseignement supérieur. Le déclin du soutien public et social à l'accessibilité de l'éducation a mené à la primauté croissante des aptitudes et des moyens financiers individuels comme garantie de l'accès au système. Cette réorientation est aussi clairement perceptible dans la controverse du milieu des années 1990 entourant les politiques d'admission fondées sur l'*affirmative action* (discrimination positive), dont les programmes tenaient explicitement compte de la « race », de l'ethnicité et du sexe d'un candidat dans le processus d'admission dans un établissement d'enseignement postsecondaire. L'objectif de l'*affirmative action* était de contrebalancer les injustices et les obstacles sociaux, économiques ou culturels rencontrés par un candidat tout au long de sa vie (p. ex. la pauvreté, la discrimination, le manque d'informations et de ressources de qualité). Généralement, cela impliquait que le processus d'admission tenait compte du fait qu'un candidat appartînt à un groupe minoritaire ou fût de sexe féminin, caractéristiques qui devenaient l'un des critères d'admission (Moses, 2002, p. 706-707).

Les programmes d'*affirmative action* furent l'objet de critiques sévères, accusés de « discrimination et/ou racisme à l'envers » (Moses, 2002). Plusieurs causes juridiques remirent en question la constitutionnalité de telles politiques, ce qui conduisit à l'abolition de l'*affirmative action*

dans plusieurs États. Depuis le début des années 2000, les politiques d'*affirmative action* sont pratiquement absentes des discussions, politiques et pratiques dominantes en enseignement supérieur, la majorité des universités ayant choisi délibérément de ne pas chercher à diversifier leurs populations étudiantes, se contentant plutôt d'un processus d'admission au mérite, sans égard à la « couleur » des candidats.

Cette nouvelle vision de l'accès, dominante aux États-Unis et concrétisée par les politiques d'aide financière fédérale et les politiques d'admission des établissements, continue de profiter toujours plus aux familles de la classe moyenne et de la classe supérieure, c'est-à-dire aux étudiants qui seraient les plus susceptibles de fréquenter l'université sans aide financière, et de priver de soutien les étudiants qui en auraient le plus grand besoin : ceux de milieux modestes, de groupes sous-représentés et de première génération. Des écarts croissants entre étudiants issus de familles modestes ou nanties sont visibles dans les statistiques d'inscription, de persévérance et d'obtention d'un diplôme universitaire (College Board, 2010 ; Mortenson, 2010 ; Bailey et Dynarski, 2011). La recherche a montré que les enfants des familles des classes professionnelles les plus élevées nés au début des années 1940 avaient dix fois plus de chances d'accéder à l'université que leurs pairs de milieux défavorisés. À la fin des années 1970, après l'adoption et la mise en œuvre de la Loi sur l'enseignement supérieur, l'écart avait été réduit de moitié. Mais, depuis 1980, il n'a fait que se creuser : en 2005, l'étudiant d'une famille du quartile supérieur des revenus avait sept fois plus de chances d'accéder à l'université ; en 2007, huit fois plus ; en 2008, neuf fois plus. En 2009, finalement, l'écart était revenu à ce qu'il était en 1942, les progrès accomplis pour le réduire ayant été complètement effacés. En seulement quatre décennies, le système d'éducation des États-Unis a perdu la position de tête qu'il occupait, parmi les autres nations industrialisées, en matière d'égalité des chances ; il fait maintenant partie du groupe des pays où les ressources sont les moins bien partagées entre étudiants de milieux socioéconomiques différents et où les écarts de réussite sont les plus grands. À ce chapitre, les États-Unis se classent maintenant 45$^{es}$ sur 55 pays (Darling-Hammond, 2009).

## La situation de l'accès dans les différents États

En raison de la taille et de la complexité du système d'éducation aux États-Unis, nous devons examiner la question de l'accès dans les différents États afin de mieux comprendre la situation de l'ensemble du pays. Le nombre des établissements publics, collèges communautaires et universités, s'élève à plus de 1 500, et ils accueillent plus de 75 % de tous les étudiants de premier cycle ; cela fait d'eux une ressource fondamentale

du système d'enseignement supérieur national. La vaste majorité de ces étudiants viennent des écoles publiques primaires et secondaires. Cependant, les différences entre les systèmes d'éducation étatiques et les ressources financières qui leur sont consacrées, d'un État ou d'une région à l'autre, entraînent des inégalités abyssales sur tous les plans : matériel pédagogique, technologies éducatives, cours préparatoires aux études supérieures, qualité des enseignants, des tuteurs et des conseillers en orientation, et services de soutien sanitaires et psychologiques. Ces inégalités se répercutent sur l'ensemble des expériences éducatives, de la maternelle à l'université, et produisent des résultats très disparates d'un segment de la société à un autre (World Bank, 2002 ; Darling-Hammond, 2009 ; Mortenson, 2010). Globalement, les États ruraux du Midwest et du Sud produisent des diplômés collégiaux ou universitaires en moins grande proportion que les États du Nord-Est, les États côtiers et les États urbanisés (tableau 2.1).

**Tableau 2.1**
Obtention du diplôme de baccalauréat universitaire dans différents États, en 2010

| **Taux d'obtention les plus bas (5 derniers États)** | | **Taux d'obtention les plus élevés (5 premiers États)** | |
|---|---|---|---|
| **État** | **Taux (%)** | **État** | **Taux (%)** |
| Virginie-Occidentale | 26,1 | Massachusetts | 50,5 |
| Arkansas | 27,9 | Colorado | 46,0 |
| Louisiane | 28,2 | Connecticut | 45,8 |
| Mississippi | 29,2 | Minnesota | 45,8 |
| Nevada | 29,5 | New Hampshire | 45,8 |

Source : Lumina Foundation, 2012.

Les migrations d'adultes diplômés font écho à ces disparités et les renforcent, car ces adultes sont généralement attirés par des régions urbaines densément peuplées et offrant de meilleures perspectives d'emploi ; c'est là qu'ils sont aussi plus susceptibles de fonder une famille et d'élever leurs enfants. À leur tour, ces enfants seront plus susceptibles d'accéder aux études et aux diplômes universitaires que leurs pairs dont les parents n'ont pas fréquenté l'université. Le tableau 2.2 présente les dix régions métropolitaines au sommet du classement du plus grand nombre de diplômés universitaires pour cent habitants.

**Tableau 2.2**
Régions métropolitaines comptant la plus grande proportion de diplômés universitaires (%)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | District de Columbia : Washington–Arlington–Alexandria | 54,4 |
| 2 | Massachusetts : Boston–Cambridge–Quincy | 54,0 |
| 3 | Californie : San Francisco–Oakland–Fremont | 52,9 |
| 4 | Minnesota : Minneapolis–St. Paul–Bloomington | 50,1 |
| 5 | Washington : Seattle–Tacoma–Bellevue | 48,0 |
| 6 | New York et New Jersey : New York–Northern New Jersey–Long Island | 45,9 |
| 7 | Californie : San Diego–Carlsbad–San Marcos | 44,0 |
| 8 | Maryland : Baltimore–Towson | 43,9 |
| 9 | Illinois : Chicago–Joliet–Naperville | 43,6 |
| 10 | Géorgie : Atlanta–Sandy Springs–Marietta | 43,4 |

Cependant, dans le nouveau climat d'austérité attribuable à la récente crise financière et à la récession en ayant résulté, l'enseignement supérieur a chuté au dernier rang des priorités budgétaires des États. S'ajoutant à la baisse constante des contributions fédérales, cette situation a mené à une diminution de l'accessibilité dans les 50 États. Entre 2008 et 2010, le financement étatique de l'enseignement supérieur a connu une baisse moyenne de 6 % en dollars constants. La baisse fut bien plus grande dans certains États : 19 % en Californie, 15 % à Washington, 13 % au Maryland et 12 % au Colorado. Pour maintenir la qualité de l'enseignement, les établissements publics ont dû augmenter la contribution des étudiants en haussant globalement les droits de scolarité ou en imposant des frais supplémentaires à certaines catégories d'étudiants, particulièrement ceux provenant de l'extérieur de l'État. Au cours des vingt dernières années, la hausse des droits de scolarité universitaires a été exponentielle : compte tenu de l'inflation, ils ont pratiquement doublé (Dillon et Carey, 2009), les étudiants non résidents de l'État payant en moyenne le double de la somme exigée des résidents pour la même expérience éducative (NCES, 2008).

Le niveau d'accessibilité diffère non seulement entre les États, mais aussi à l'intérieur de chacun d'eux. Un article récent montre que des inégalités de financement existent même au sein de réseaux universitaires qui avaient toujours prôné le développement équitable de leurs multiples campus. Un examen des comptes des universités publiques a montré que les universités plus riches recevaient généralement un financement par étudiant plus important que les universités plus petites. Par exemple, « le budget de l'Université de la Californie allouait 19 529 $ pour

chaque étudiant de la UCLA, alors que l'établissement de Santa Barbara ne recevait que 12 309 $ par étudiant » (Newfield, 2012). Le contrôleur des comptes de la Californie a aussi noté une corrélation entre le faible niveau du financement et la présence proportionnellement plus nombreuse d'étudiants issus de groupes sous-représentés ; de telles tendances sont observables ailleurs au pays, dans d'autres grands réseaux universitaires publics (Newfield, 2012).

## L'accessibilité au XXIe siècle

En dépit de telles inégalités socioéconomiques et géographiques, il est étonnant que la question de l'accessibilité ait été largement absente des débats sur les politiques de l'enseignement supérieur aux États-Unis depuis le début du XXIe siècle. C'est plutôt la réduction de l'écart de réussite, aux ordres primaire et secondaire, entre les élèves de milieux modestes ou issus de groupes minoritaires et leurs pairs plus fortunés qui a retenu l'attention, sans égard pour les forces sociales plus globales qui sont en jeu dans la perpétuation de telles disparités. Des milliards de dollars ont été versés à des initiatives fédérales telles que No Child Left Behind (NCLB) et Race to the Top, dont l'objectif principal est de s'attaquer à ces écarts de réussite éducative[10].

Durant le gouvernement Bush, la création et le financement de programmes visant à promouvoir l'égalité des chances à l'université ont été pratiquement négligés. Bien que le président Obama ait reconnu la nécessité de l'enseignement supérieur et ait exprimé le souhait que plus de temps et de ressources soient investis dans l'augmentation du taux de diplomation universitaire, à ce jour son gouvernement a gravement négligé l'accessibilité comme facteur critique dans l'atteinte de cet objectif.

En dépit d'un engagement ferme envers le programme des bourses Pell, le gouvernement Obama a choisi, sur presque tous les autres plans, d'ignorer les efforts soutenus destinés à améliorer l'accès et la réussite chez les populations défavorisées ou issues de groupes minoritaires. Lorsque l'accès est considéré comme un facteur, les politiques et les programmes

10. La loi instituant le No Child Left Behind, un programme compétitif financé par le gouvernement fédéral, a été sanctionnée en 2000 par le président George W. Bush dans le but de donner de l'argent aux États et aux écoles montrant une augmentation de la réussite des élèves sur la base de la mesure des apprentissages fondamentaux par les tests normalisés. L'initiative Race to the Top est un programme de financement compétitif similaire, introduit par le président Obama en 2009. Elle met les États en concurrence les uns contre les autres pour l'obtention de fonds fédéraux visant à améliorer le rendement scolaire des élèves et l'imputabilité des enseignants.

fédéraux ne tiennent jamais compte du fait que les inégalités d'accès sont dues à des causes qui vont bien au-delà de la question de la capacité financière. La rhétorique actuelle du président Obama en matière d'éducation ne fait aucunement référence à l'égalisation des chances en enseignement supérieur et se concentre plutôt sur le seul enjeu de la formation à l'emploi. Les initiatives de ce gouvernement en matière d'éducation se caractérisent par des programmes d'innovation ponctuels financés en vertu du chapitre I de la Loi de 1965, ce qui détourne et disperse le financement qui permet aux écoles élémentaires et secondaires de milieux défavorisés de survivre – comme les bourses fédérales Investing in Innovation (i3). Ce gouvernement a aussi choisi de ne pas investir dans les collèges et universités historiquement liés à la communauté afro-américaine ou dans les établissements desservant les communautés hispano-américaines ; tous ces établissements ont traditionnellement soutenu les classes défavorisées, particulièrement au sein de ces groupes minoritaires[11]. L'action – et l'inaction – de ce gouvernement maintiennent la délégation aux États et aux établissements d'enseignement du rôle fédéral d'assurer l'égalité des chances en éducation. Ce faisant, le gouvernement fait fi de l'histoire, puisque la Loi sur l'enseignement supérieur de 1965 avait été adoptée précisément pour pallier l'échec des États à faire respecter les droits des étudiants des groupes sous-représentés et à combler leurs besoins éducatifs.

## L'accès à quoi, au juste ?

Même lorsque les étudiants de milieux modestes, les étudiants de première génération et ceux qui sont issus de groupes minoritaires réussissent à surmonter les obstacles à l'accès et à s'inscrire au collège ou à l'université, à quels types d'établissements et d'expériences éducatives ont-ils accès ? Qu'en retirent-ils ? Comme l'écrit Linda Darling-Hammond, professeure à l'Université de Stanford :

> La lutte pour l'égalité d'accès […] ne concerne pas que l'accès à l'instruction, mais plutôt l'accès à une forme d'éducation émancipatrice qui permet aux gens d'apprendre la puissance de la pensée critique, d'acquérir la maîtrise du cours de leur apprentissage et d'infléchir leur destin, au lieu de simplement suivre les dictats qui leur sont imposés par d'autres (Darling-Hammond, 2009, p. 28).

11. Bien que les collèges et universités historiquement liés à la communauté afro-américaine n'accueillent que 18 % des étudiants noirs, ils décernent 37 % du nombre total de diplômes obtenus par ces étudiants, ce qui suggère que les taux d'accès et de succès des étudiants afro-américains sont plus élevés dans ces établissements qu'ailleurs (Turner *et al.*, 2002).

Certains diront qu'on a accès ou pas, que les préoccupations relatives à l'accès équitable esquissées dans le présent chapitre doivent s'effacer devant la croissance actuelle du nombre des étudiants défavorisés ou issus de groupes minoritaires qui s'inscrivent dans les collèges communautaires ou les établissements à but lucratif. Mais nous devons nous demander si des études professionnelles poursuivies dans un collège communautaire offrent réellement une expérience aussi transformatrice qu'une éducation libérale poursuivie à temps plein, durant quatre ans, dans une université de recherche publique. Il ne s'agit pas d'affirmer qu'un seul type d'expérience éducative convienne à tous les étudiants, ou que tous les étudiants devraient vouloir ou recevoir une éducation du même type. Cependant, l'expansion rapide du nombre des établissements d'enseignement supérieur et leur diversification ont entraîné une stratification réelle des collèges et des universités. Elles soulèvent de nouvelles questions et posent de nouveaux défis aux réformateurs de la prochaine génération.

Un trait distinctif de l'enseignement supérieur aux États-Unis avait toujours été sa différence par rapport à certains systèmes européens ou asiatiques, dans lesquels les étudiants de milieux privilégiés sont généralement orientés vers des études universitaires de premier cycle, alors que les étudiants moins favorisés sont orientés vers des filières professionnelles ou techniques. Or le système aujourd'hui en vigueur aux États-Unis semble fonctionner de cette façon. L'émergence d'un système « à deux vitesses » – dans lequel les universités traditionnelles, publiques et privées, n'accueillent pratiquement que des étudiants issus de l'élite des classes supérieures, et les collèges communautaires et les établissements à but lucratif sont réservés aux étudiants défavorisés, issus de groupes minoritaires ou de première génération – fait l'objet de discussions de plus en plus fréquentes dans les médias, particulièrement dans le contexte de la promotion accrue du rôle des collèges communautaires dans la formation de la main-d'œuvre pour occuper les emplois d'aujourd'hui :

> À plusieurs – généralement les populations les plus défavorisées, les moins nanties –, nous offrons d'abord une éducation plus limitée qui peut les préparer à occuper des emplois pendant deux ou trois ans, après quoi ils devront suivre une nouvelle formation. En même temps, nous offrons à d'autres – faisant très largement partie d'un groupe privilégié – une éducation libérale qui se bonifie avec le temps, qui les prépare pour des emplois et des carrières qui n'existent peut-être pas encore en raison de l'évolution rapide de notre économie (Bezbatchenko, 2012).

À cette situation s'ajoute le fait que moins de 20 % des étudiants issus de groupes historiquement désavantagés fréquentent les écoles secondaires les mieux équipées et les plus performantes, ce qui rend la

diplomation secondaire de même que l'inscription et la réussite à l'université beaucoup plus difficiles pour eux que pour leurs pairs qui fréquentent les écoles mieux dotées en ressources (Schott Foundation, 2009, p. 8).

Les jeunes adultes de milieux modestes sont moins susceptibles que leurs pairs mieux nantis de fréquenter des établissements sélectifs, et plus susceptibles de fréquenter des établissements postsecondaires – comme les collèges communautaires – qui ne mènent pas à des emplois associés à des revenus supérieurs (IHEP, 2011). C'est particulièrement vrai dans le cas des établissements d'enseignement à but lucratif, où les étudiants de milieux modestes et les citoyens issus de groupes minoritaires sont très largement surreprésentés (NCES, 2008 ; College Board, 2010).

Cette stratification socioéconomique est doublement troublante. Premièrement, peu de données probantes indiquent que cette stratification est le résultat d'un choix informé de la part des étudiants et de leurs familles. Deuxièmement, dans de trop nombreux cas, les étudiants qui fréquentent les établissements à but lucratif n'améliorent pas leur sort ou n'augmentent pas leur mobilité sociale. En réalité, ces étudiants sont très peu nombreux à obtenir un diplôme, se retrouvent sans emploi viable ou devant des perspectives limitées et ont contracté des dettes d'études supérieures à la moyenne (Engle et Tinto, 2008).

Le réseau étasunien des collèges communautaires implanté à partir du début du XX$^{e}$ siècle reste très accessible aux étudiants dans la mesure où les droits de scolarité s'y sont maintenus à des niveaux inférieurs à ceux des autres établissements ; leur répartition géographique est considérable et les horaires des cours non traditionnels permettent à bon nombre d'étudiants d'étudier à temps partiel tout en travaillant. Cependant, la rétention, la diplomation et les taux de transfert vers d'autres établissements y sont considérablement plus bas que dans les universités, étant donné la présence importante des personnes issues de milieux modestes et de groupes minoritaires dans leurs effectifs étudiants (Engle et Tinto, 2008 ; College Board, 2010).

## Comment élargir l'accès ?

De telles disparités persistantes entre groupes socioéconomiques dans l'accès, la fréquentation et la réussite dans l'enseignement postsecondaire font de l'accessibilité l'un des enjeux les plus impérieux des sociétés démocratiques au XXI$^{e}$ siècle. Si les étudiants doivent être encouragés à poursuivre les études supérieures qu'ils considèrent comme étant les mieux adaptées à leur situation, tous les étudiants doivent avoir accès à une éducation qui développe des compétences critiques, pratiques et transférables : lire, écrire, communiquer efficacement, penser de façon

critique, résoudre des problèmes et porter des jugements éthiques. Ces compétences sont essentielles à l'apprentissage tout au long de la vie et préparent les étudiants pour les carrières en perpétuel changement de demain (Bezbatchenko, 2012).

Les étudiants de milieux modestes doivent avoir accès à tout l'éventail des établissements d'enseignement postsecondaire. Nous avons désespérément besoin d'une vision plus globale, plus holistique de l'aide aux études pour reconnaître et éliminer les multiples obstacles à l'accès aux études postsecondaires auxquels font face les étudiants de milieux modestes et les étudiants de première génération : obstacles économiques, sociaux, culturels, informationnels, psychologiques et scolaires. Toute politique d'accessibilité doit absolument tenir compte du fait que les disparités d'accès ne sont pas seulement le produit d'inégalités financières et que, par conséquent, elles ne se régleront pas sur ce seul plan. Des travaux de recherche récents ont montré que les interventions financières, efficaces pour certains étudiants, ne suffisent pas à faire augmenter l'accès et la réussite de la majorité des étudiants de milieux modestes, de groupes minoritaires ou de première génération (Cunningham, Redmond et Merisotis, 2003). L'apport de ressources financières par le biais de mécanismes comme les bourses Pell ou les prêts étudiants, encore moins efficaces, ne suffira pas à faire augmenter l'accès aux études et l'obtention d'un diplôme supérieur parmi les groupes d'étudiants susmentionnés. Parmi les récipiendaires des bourses Pell, une comparaison des taux de diplomation de ceux qui avaient reçu des services de soutien et de ceux qui n'en avaient pas reçu a montré que les bourses seules ne suffisaient pas à retenir aux études les étudiants de milieux modestes et de première génération. Des données du ministère de l'Éducation des États-Unis ont montré aussi que, six ans après l'inscription dans un programme d'études postsecondaires, les étudiants ayant participé au programme TRIO de services de soutien aux étudiants avaient un taux de diplomation au baccalauréat supérieur (30,9 %) à celui des autres étudiants de milieux modestes, qu'ils aient reçu (21 %) ou non (8,9 %) une bourse Pell (Mitchem, 2009).

Par conséquent, il est absolument crucial d'investir lourdement et à long terme dans les services de soutien généraux **avant**, **pendant** et **après** l'inscription aux études postsecondaires afin d'aider ces étudiants à accéder davantage aux études universitaires et à augmenter leur taux d'obtention d'un diplôme. Mais, dans le mouvement menant de la massification à la marchandisation de l'enseignement supérieur, les décideurs politiques ont réussi à défendre l'argument que les immenses bénéfices économiques privés de l'éducation sont tels que les fonds publics, y compris les fonds fédéraux, ne devraient pas être utilisés pour fournir des services de soutien individuels.

Or, les services de soutien généraux donnent accès au capital social et culturel dont ont besoin les étudiants de groupes sous-représentés pour réussir leurs études. Les universités constituent un milieu exemplaire à cet égard, car elles offrent un environnement éducatif immersif qui comprend des communautés et des clubs étudiants, des activités parascolaires et sportives, autant d'éléments dont l'effet prouvé est d'augmenter la persévérance et la diplomation parmi les groupes d'étudiants défavorisés (IHEP, 2011). Parmi ces groupes, les universités traditionnelles enregistrent des taux de diplomation beaucoup plus élevés que les collèges communautaires ou les établissements à but lucratif : les étudiants de première génération de milieux modestes sont en réalité sept fois plus susceptibles d'obtenir un diplôme de baccalauréat s'ils y commencent leurs études, mais seulement 25 % d'entre eux le font (Engle et Tinto, 2008). Les services de soutien généraux sont polyvalents, car ils fournissent du soutien personnalisé sur les plans scolaire, social, culturel et psychologique, de l'école secondaire à l'université. Ces services peuvent notamment :

- créer et entretenir une culture de l'accès aux études universitaires ;
- préparer les élèves aux études de niveau universitaire ;
- aider les élèves et leurs familles à accéder à l'information complète concernant les processus d'admission et de demande d'aide financière ;
- développer des programmes passerelles qui facilitent la transition de l'école secondaire à l'université ;
- aider les élèves et les étudiants à planifier leurs études universitaires.

L'approche holistique des programmes TRIO est aussi soutenue par les étudiants eux-mêmes, qu'ils viennent de milieux modestes ou de groupes minoritaires. Une étude récente portant sur les obstacles non financiers à l'accès a montré que les étudiants de milieux modestes valorisaient particulièrement le soutien personnel, affectif et informationnel offert par les conseillers d'orientation, les enseignants, les diplômés et les représentants des universités, et que ces personnes avaient une très grande influence sur la décision de poursuivre des études supérieures (College Board, 2010).

En résumé, les services de soutien généraux fournissent aux élèves et aux étudiants le capital social et culturel requis pour profiter des possibilités éducatives et professionnelles existantes. Assurer l'accès à l'université pour tous exige que la société étasunienne investisse lourdement dans la préparation scolaire préalable à l'université et dans l'orientation scolaire et professionnelle afin de construire une culture de la fréquentation de l'université chez les étudiants de milieux modestes, de première

génération et des groupes minoritaires, et chez leurs familles ; l'effort nécessaire s'inscrit dans un projet beaucoup plus vaste que tout ce qui a été entrepris jusqu'à maintenant.

## Conclusion

Dans l'économie du savoir mondialisée de notre époque, la croissance de l'interdépendance internationale fait de l'accès aux études supérieures une question de première importance dans tous les pays. Nous devons renoncer à la vision marchande de l'enseignement supérieur et reconnaître de nouveau que l'éducation est un bien public qui profite à tous les citoyens de toutes les sphères sociales. C'est à cette condition que l'éducation redeviendra un aspect réalisable du « rêve américain ». En préparant ce chapitre, j'ai une fois de plus trouvé une citation de Martin Luther King qui, je crois, affirme clairement et éloquemment la nécessité de l'égalité d'accès à l'éducation :

> J'ai dit à mes enfants : je vais travailler et faire tout ce que je peux pour m'assurer que vous obteniez une bonne éducation. Mais je veux que vous n'oubliiez jamais qu'il y a des millions d'enfants de Dieu qui n'obtiendront jamais une bonne éducation parce qu'ils ne le peuvent pas ; je ne veux pas que vous vous sentiez meilleurs qu'eux. Parce que vous ne deviendrez jamais ce que vous devriez être tant qu'ils ne deviendront pas eux-mêmes ce qu'ils devraient être (Darling-Hammond, 2009, p. 328).

# 3 L'accessibilité aux études postsecondaires au Québec
## Quelles démocratisations ?

*Pierre Chenard et Pierre Doray*

### Toujours plus d'école

La décennie des années 1960 a constitué une période charnière en matière de développement du système éducatif au Québec. L'action publique a conduit à une réforme d'envergure de l'organisation scolaire, des programmes d'études, des cheminements scolaires et des modes d'administration des établissements scolaires.

Le Québec entrait dans la modernité et une réforme en profondeur du système éducatif était nécessaire. Le mot d'ordre était alors d'accroître la scolarisation de la population et d'augmenter la présence des francophones aux études postsecondaires. La démocratisation des études se voulait aussi géographique[1], par une distribution plus équitable des établissements scolaires dans toutes les régions du Québec. Elle se voulait culturelle par l'accès aux différents types de savoirs, mais aussi par la polyvalence qui permettrait de décloisonner cet accès ; elle se voulait sociale en ouvrant les ressources éducatives à toutes les catégories sociales : classes populaires, femmes, adultes, etc. La réforme de l'éducation est l'un des emblèmes de la Révolution tranquille (Bélanger et Roberge, 1980), cette grande opération de modernisation de la société civile et de l'État québécois.

Depuis, les discours publics ont toujours souligné l'importance de l'éducation et ont toujours incité les jeunes et la population en général à investir davantage dans les études. Ainsi, dans les années 1980, sous le choc d'une très forte crise de l'emploi, on a constaté que le taux de chômage

1. Au moment d'écrire ces lignes, les cégeps ont 45 ans et le réseau de l'Université du Québec, créé en 1968, a le même âge.

diminuait avec l'augmentation du niveau de scolarité. La conclusion était claire : les jeunes devaient poursuivre leurs études plus longtemps et s'engager toujours plus nombreux dans les études postsecondaires, car le risque de chômage décroît avec la poursuite des études. La lutte contre le décrochage s'est intensifiée, les programmes de soutien au retour aux études se sont institutionnalisés et les appels à poursuivre les études dans l'enseignement postsecondaire se sont faits plus nombreux. Le retour à une certaine croissance, sous le signe des changements technologiques, de l'innovation et de la mondialisation, n'a fait qu'accentuer les appels aux études postsecondaires, car les emplois qui connaissaient la plus forte croissance et qui permettraient aux pays développés de rester dans la course économique étaient considérés comme des emplois hautement qualifiés qui exigeaient de telles études. Finalement, les discours sur l'économie et la société du savoir renforcent aussi l'importance de l'éducation – et de l'éducation supérieure en particulier – dans le développement individuel et collectif. L'apprentissage tout au long de la vie deviendra nécessaire ; les provinces, les régions et les villes devront donc se faire apprenantes.

En somme, une constance ressort de l'action publique en matière d'éducation : il faut toujours plus d'éducation. Mais qu'en est-il réellement ? Ce mouvement a-t-il été suivi par la population québécoise ? Quel chemin avons-nous parcouru ? Quelle est la situation actuelle ? Quelles pistes suivre pour poursuivre le mouvement de démocratisation ?

Le présent texte est guidé par ces questions, car il vise à présenter le processus de démocratisation. Dans un premier temps, quelques références théoriques seront rappelées. Par la suite, nous présenterons des données historiques pour décrire, autant que faire se peut, l'évolution de la situation. Finalement, nous examinerons la situation actuelle sous l'angle de l'effet de différents facteurs sur l'accès aux études postsecondaires.

## Les clés analytiques

Le fait de nous intéresser à l'accessibilité aux études supérieures et à la démocratisation des ressources scolaires nous conduit à nous intéresser aux inégalités sociales et scolaires. À cet égard, les travaux québécois ont rapidement cherché à comprendre la production des inégalités. Dès les années 1970, l'équipe ASOPE (aspirations scolaires et professionnelles des étudiants) a proposé une série d'analyses sur ce thème[2]. Dandurand, seul

2. ASOPE était une équipe de recherche, dirigée par Guy Rocher et Pierre W. Bélanger, dont le thème était les aspirations scolaires et les parcours étudiants. Cette équipe a mené une enquête longitudinale sur un vaste échantillon de jeunes Québécois.

ou en collaboration (Dandurand, 1986 et 1991 ; Dandurand, Fournier et Bernier, 1980), a aussi réalisé des travaux sur les étudiants universitaires, de même que Sales et ses collaborateurs (1996). Plusieurs recherches ont aussi été réalisées sur les cégeps, entre autres dans le cadre du programme PAREA, qui a financé de nombreux travaux sur le décrochage et la persévérance scolaire[3]. Ainsi, la réflexion théorique sur l'accès à l'enseignement supérieur et sa démocratisation au Québec nous donne des clés utiles pour guider notre analyse.

Nous pouvons d'abord retenir comme première clé une conclusion de Dandurand (1986) qui indique que « les rapports sociaux sont multidimensionnels et qu'en conséquence, il [faut] situer les agents sociaux dans un champ de forces comprenant les grands axes des rapports de pouvoir, c'est-à-dire, dans une société comme celle du Québec, un champ de forces impliquant des rapports de classe, de sexe et d'ethnie » (p. 76). En d'autres mots, l'accès aux études postsecondaires ne serait pas uniquement modulé par les rapports de classes, mais aussi par les différents ancrages sociaux qui façonnent les individus.

Une deuxième clé analytique tient dans l'évolution de la définition même de l'accès et de l'inégalité. À cet égard, il faut noter qu'on est passé de la question de l'accès aux études et des inégalités **devant** l'éducation à celle de l'accès au diplôme et aux inégalités **dans** l'éducation. Une partie des travaux sur le décrochage scolaire et la persévérance s'inscrivent justement dans une perspective qui examine la situation des étudiants durant leurs études et pas seulement à l'entrée dans le système.

Ce déplacement des problématiques permet d'introduire une troisième clé qui est celle de la présence simultanée de deux mouvements ou de deux logiques de scolarisation. Si les inégalités scolaires sont largement le fait d'une logique de reproduction, elles sont aussi façonnées par une logique de mobilisation scolaire qu'il est possible de repérer sur le plan collectif avec l'accroissement de la population étudiante dans les cégeps et les universités, et sur le plan individuel par les investissements scolaires de familles de catégories sociales dont la présence dans l'enseignement postsecondaire était improbable.

Une dernière clé guidera notre analyse. La démocratisation de l'éducation n'a pas un sens univoque (Merle, 2000). Ainsi, certaines formes de démocratisation sont dites égalisatrices quand il y a nivellement des

3. Le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) est sous la responsabilité de la Direction générale des affaires universitaires et collégiales du ministère de l'Éducation du Québec. Il rend disponibles des ressources financières aux intervenants du milieu collégial afin de réaliser des recherches utiles à leur développement en matière de pédagogie.

conditions d'accès. D'autres sont dites ségrégatives quand le recrutement dans un domaine ou une filière demeure marqué par des différenciations sociales. Enfin, la démocratisation peut être uniforme quand différents groupes sociaux ou catégories sociales connaissent une progression dans le système, mais que les écarts entre eux ou elles restent les mêmes. En somme, nous assistons à un déplacement des inégalités vers le haut, car elles se manifestent aux ordres supérieurs du système éducatif.

Sur le plan méthodologique, il faut indiquer certaines limites à notre analyse. D'une part, les séries statistiques ne sont pas toujours complètes et il n'est pas facile de les reconstituer. D'autre part, des informations sont totalement absentes. Par exemple, les informations sur l'origine sociale des élèves et des étudiants sont inexistantes dans les bases de données ministérielles. Il est donc difficile d'accéder à cette information directement. Par contre, les différences entre les hommes et les femmes sont extrêmement bien documentées.

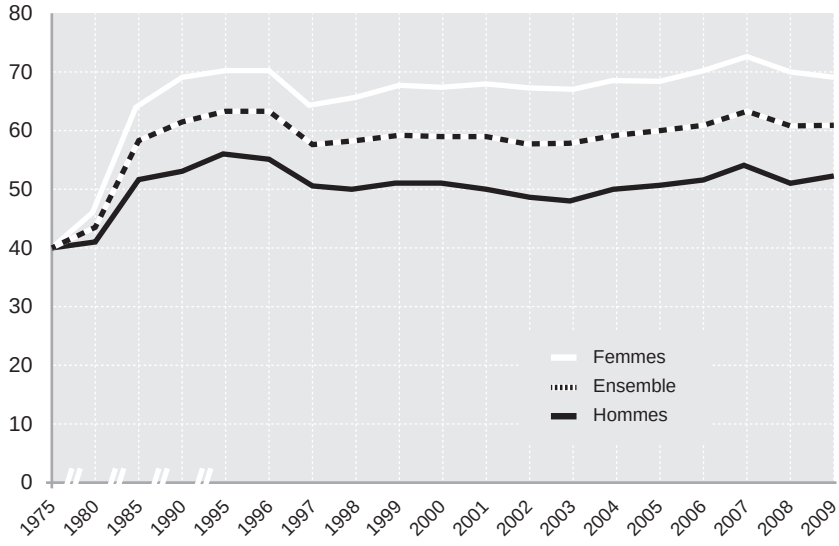
## La massification de l'éducation au Québec

La Révolution tranquille a été une période de mobilisation scolaire sur le plan collectif avec un triple objectif : la démocratisation de l'accès aux ressources éducatives, l'augmentation du nombre de francophones poursuivant des études postsecondaires et un développement économique favorisé par l'investissement en éducation. Nous avons assisté, d'une part, à l'extension du système et à sa réorganisation, ce qui a entraîné la croissance de la capacité d'accueil des établissements d'enseignement supérieur ; et, d'autre part, à un réchauffement des aspirations scolaires (Bélanger, 1986) qui s'est traduit par la croissance du nombre d'étudiants inscrits au cégep et à l'université.

Ce réchauffement a été voulu sur le plan politique avec la transformation radicale du système scolaire. Des institutions scolaires furent créées, comme les cégeps et les universités du réseau de l'Université du Québec, afin d'assurer une présence de l'enseignement postsecondaire dans toutes les régions du Québec. Des mesures d'aide à la poursuite des études, comme les programmes de prêts et bourses, furent aussi mises en place. Un assouplissement des modes d'accueil et des possibilités de retour aux études relativement faciles ont également permis un rattrapage scolaire pour des catégories sociales dont le rapport aux études et à la scolarité était pour le moins distant ou problématique.

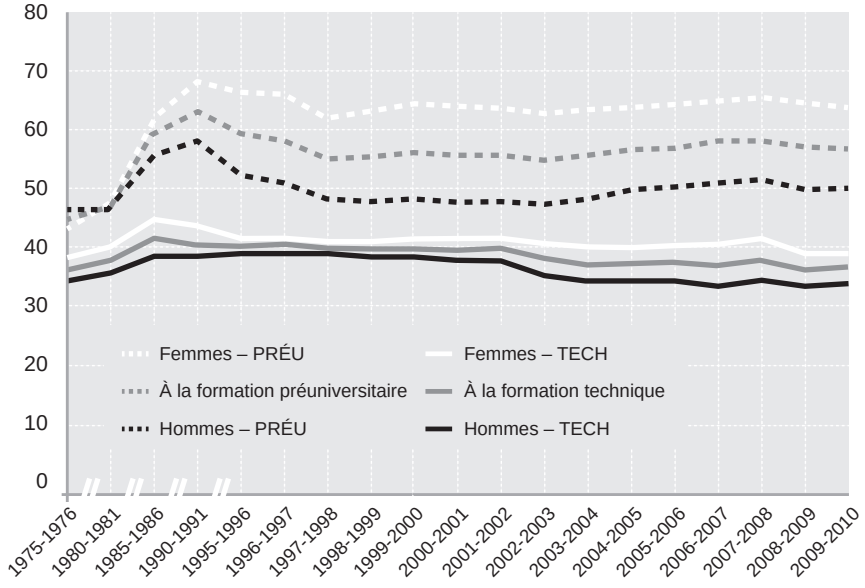
L'effectif des cégeps, institution nouvellement créée, était en 1967 de 55 383 étudiants ; il a progressé jusqu'en 1993, qui fut l'année où les étudiants ont été le plus nombreux, soit 254 870. Ce réchauffement est particulièrement sensible quand nous examinons l'évolution du taux d'accès à l'enseignement collégial, qui a progressé de manière fort rapide entre 1975 et 1986, et de manière plus lente jusqu'en 1996, année où 63 % des élèves d'une cohorte ont transité du secondaire au collégial (figures 3.1 et 3.2). Par la suite, une première baisse se fait sentir en vingt ans, et ce n'est que très lentement que le taux d'accès a remonté au même taux, qui fut atteint en 2007.

**Figure 3.1**
Taux d'accès (%) au collégial, à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou partiel, réseaux public et privé, selon le sexe, de 1975 à 2010



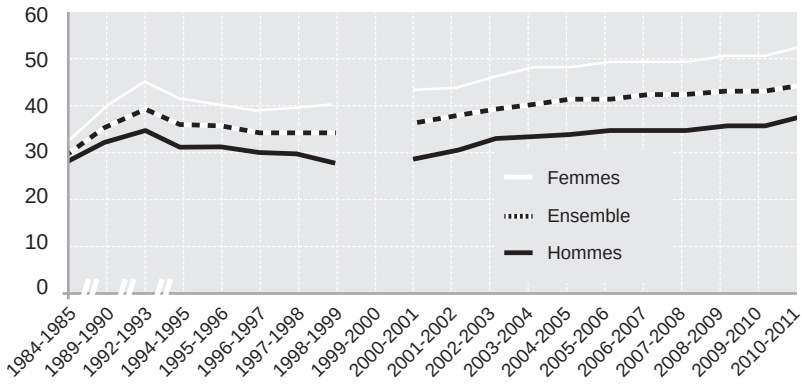

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, éditions de 1998 à 2011.

**Figure 3.2**
Taux d'accès (%) au collégial, à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou partiel, réseaux public et privé, selon le sexe et le type de formation, de 1975 à 2010



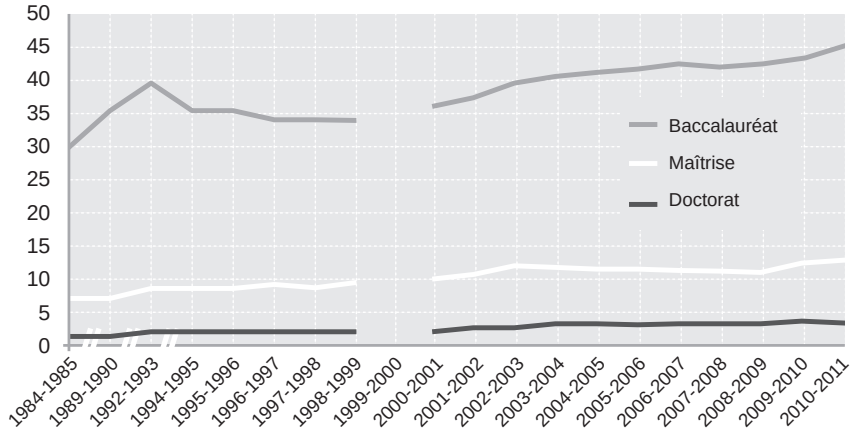

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, éditions de 1998 à 2011.

**Figure 3.3**
Taux d'accès (%) aux programmes de baccalauréat selon le sexe, de 1984 à 2011, au Québec




Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, éditions de 1998 à 2011.
Note : Données manquantes pour l'année 1999-2000.

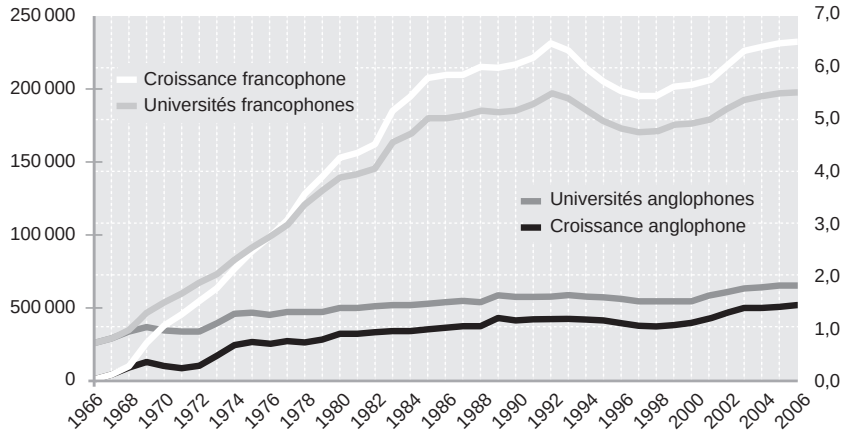
**Figure 3.4**
Taux d'accès (%) aux programmes conduisant à un grade universitaire, de 1984 à 2011, au Québec




Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, éditions de 1998 à 2011.
Note : Données manquantes pour l'année 1999-2000.

Mouvement de modernisation de l'État et de mobilité sociale pour les francophones, la croissance des universités, en particulier des universités francophones, très majoritairement fréquentées par les francophones, est rapide (figure 3.5). Entre 1966 et 2006, le nombre d'étudiants inscrits a été multiplié par 6,5 (passant de 26 240 inscrits à 196 902), alors que dans les universités anglophones ce nombre est passé de 26 415 à 65 240. Dans les universités francophones la croissance a décollé dès 1969, avec la création du réseau de l'Université du Québec, dans différentes régions du Québec, dont Montréal. Cette croissance s'arrêtera dans les années 1990 avec l'augmentation des frais de scolarité. Elle reprendra plus lentement en 1997.

**Figure 3.5**
Population étudiante des universités francophones et anglophones, de 1966 à 2006, au Québec




Sources : La Haye, 1989 ; MELS, *Statistiques sur l'éducation*, 2003 et 2008.

La scolarité des francophones a une spécificité : elle a largement passé par la création d'un diplôme particulier, le certificat, dont la durée correspond à une année de scolarité ou à 30 crédits[4]. En 1984-1985, l'espérance d'accès au baccalauréat avant 30 ans était de 22,5 % pour les francophones (La Haye et Lespérance, 1989). Cette espérance pour les programmes de certificat était de 14,1 %. Au total, l'espérance d'accès était de 36,6 %. Pour les personnes de langue anglaise, les proportions étaient de 44,2 %, 2,5 % et 46,7 %. Le poids des certificats est nettement plus important chez les francophones.

L'examen des mêmes données pour l'ensemble de la population, sans égard à l'âge, indique que l'espérance d'accès aux études de premier cycle des francophones était la même que celle des anglophones (respectivement 62,2 % et 62,6 %). Toutefois, le poids des certificats était encore plus important que celui établi uniquement sur la base de la population des 30 ans et moins, soit 35,8 % et 7,9 %. En 2006, les certificats continuaient à jouer un rôle important dans l'accès aux études des francophones, car les inscriptions dans les programmes conduisant à ce diplôme représentaient 20 % des inscriptions des universités francophones. Dans les trois universités anglophones, cette proportion était de 3 % (MELS, 2008).

4. Rappelons aussi qu'au moment de leur institutionnalisation dans les années 1970, ces diplômes s'adressaient aux adultes effectuant un retour aux études. Ils ont constitué l'armature de « l'école du soir » des universités québécoises.

Ces informations font ressortir avec éloquence différents modes de fréquentation de l'université selon les groupes linguistiques au Québec, ce qui peut aussi être interprété comme des stratégies différentes. Les anglophones poursuivent leur objectif d'obtenir des baccalauréats, alors que les francophones ont déployé une double stratégie. Pendant que les jeunes investissaient les études de premier cycle, les adultes sont retournés aux études dans les certificats. La démocratisation des études universitaires n'est donc pas complètement égalisatrice dans la mesure où les individus, selon leurs appartenances sociales, ne poursuivent pas le même type d'études.

L'évolution de la scolarisation est aussi fort contrastée en fonction du sexe (voir figure 3.3). Si le taux d'accès des filles est équivalent à celui des garçons en 1984-1985, il se détache rapidement[5]. Aujourd'hui, sept filles sur dix poursuivent leurs études au cégep, alors que ce taux n'est que d'un sur deux chez les garçons. Cette différence s'explique par la mobilisation féminine et féministe qui s'est produite en même temps que la Révolution tranquille.

L'attrait des études universitaires augmente aussi, les taux d'accès à l'enseignement préuniversitaire étant plus élevés dès la création des cégeps. Près de deux fois plus de jeunes choisissent la voie universitaire plutôt que l'enseignement technique. Nous constatons aussi que les filles ont des taux d'accès plus élevés que les garçons dans les deux cheminements. Ainsi, la démocratisation de l'enseignement postsecondaire a été égalisatrice en ce qui a trait à l'accès des filles aux études.

Mais, en même temps, la démocratisation est restée ségrégative du point de vue des champs d'études. Ainsi, en 1986, 63,4 % des femmes ayant obtenu un diplôme postsecondaire étaient concentrées dans trois domaines d'études : l'enseignement, la gestion et la santé (tableau 3.1). Quinze ans plus tard, cette proportion était de 58,5 %. La concentration des domaines d'études a diminué de cinq points au cours de cette période.

5. Dandurand, Fournier et Bernier (1980) indiquent qu'au début des années 1960 les filles constituaient 14 % des effectifs étudiants à temps plein. En 1978, elles représentaient 45 % de ceux-ci.

**Tableau 3.1**
Proportion (%) de titulaires d'un certificat ou d'un diplôme d'études postsecondaires parmi la population de 15 ans et plus, selon le groupe d'âge, le sexe et le principal domaine d'études, Québec, 1986 et 2001

| | 1986 | | | 2001 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hommes | Femmes | Écart hommes-femmes | Hommes | Femmes | Écart hommes-femmes |
| Enseignement | 5,6 | 16,8 | 11,3 | 5,7 | 15,4 | 9,7 |
| Beaux-arts | 4,0 | 8,3 | 4,4 | 3,9 | 8,5 | 4,6 |
| Lettres et sciences humaines | 6,5 | 8,6 | 2,1 | 6,4 | 9,2 | 2,8 |
| Sciences sociales | 7,9 | 7,9 | -0,1 | 8,5 | 10,3 | 1,8 |
| Gestion | 17,7 | 30,4 | 12,6 | 17,4 | 28,6 | 11,2 |
| Techniques biologiques | 4,8 | 5,1 | 0,4 | 5,0 | 5,2 | 0,3 |
| Génie et sciences appliquées | 5,5 | 0,5 | -5,1 | 7,0 | 1,3 | -5,7 |
| Techniques appliquées | 38,0 | 3,3 | -34,7 | 36,6 | 4,1 | -32,4 |
| Santé | 4,4 | 16,2 | 11,8 | 4,3 | 14,5 | 10,3 |
| Maths et physique | 4,8 | 2,1 | -2,7 | 5,0 | 2,4 | -2,6 |
| Autres | 0,8 | 0,9 | 0,0 | 0,5 | 0,5 | 0,0 |
| **TOTAL** | 100,0 | 100,0 | 0,0 | 100,0 | 100,0 | 0,0 |

Source : Institut de la statistique du Québec, 2006.

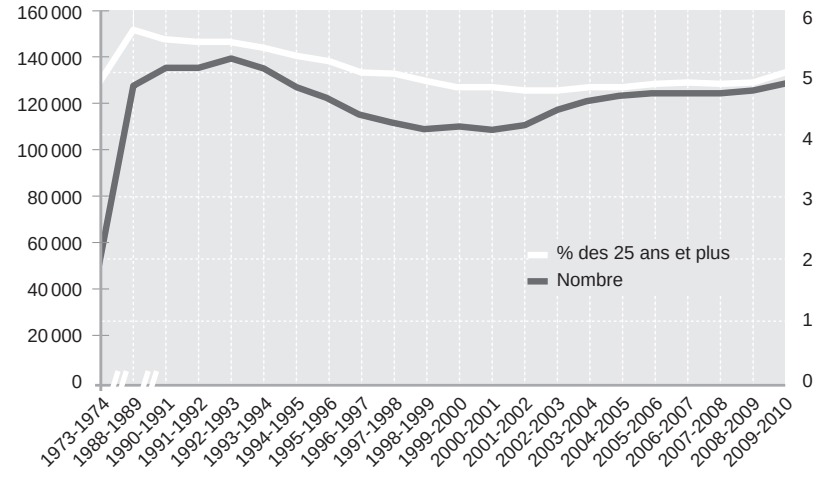
Une autre catégorie sociale qui a bénéficié de la réforme de l'éducation lors de la Révolution tranquille a été celle des adultes. En même temps que les établissements connaissaient une croissance par la présence des étudiants dans les « cours de jour », « l'école du soir » a connu une progression rapide, spécialement dans les universités. C'est ainsi qu'au nom de l'éducation permanente la population adulte a connu une croissance importante jusqu'à la fin des années 1980. Dans plusieurs universités et dans les cégeps, des services d'éducation des adultes ont été créés. Dans d'autres établissements, comme l'Université du Québec à Montréal, l'éducation des adultes a été intégrée à la mission des départements.

Entre 1973 et 1989, les étudiants âgés de 25 ans et plus sont passés de 51 287 à 128 246[6] (figure 3.6). En un peu plus de 15 ans, la part des adultes à l'université aurait plus que doublé. Ils ont constitué alors plus de 57 % de l'effectif étudiant. Par la suite, la progression s'est poursuivie jusqu'en 1992, bien qu'en termes relatifs ils aient constitué alors 55 % de la population étudiante. Entre 1993 et 2001, nous avons assisté à une baisse du nombre d'adultes, mais aussi de leur part relative, qui a perduré jusqu'en 2002-2003. Depuis cette période, leur nombre et leur part relative ont connu une faible croissance. Le début de la baisse correspond au moment où le gouvernement québécois a annoncé le dégel des frais de scolarité à l'université. Depuis, le nombre et la proportion d'adultes n'ont pas rattrapé le sommet de 1992. Il reste que la moitié des effectifs étudiants sont constitués d'adultes.

Au cégep, la situation est quelque peu différente. Le plus grand nombre d'adultes (personnes inscrites dans le secteur des adultes dans l'enseignement collégial) recensés dans les cégeps est de 80 538 personnes en 1990-1991 (figure 3.7). En termes relatifs, ceux-ci composaient 34 % de l'effectif étudiant global. Depuis cette période, le nombre et la proportion d'adultes n'ont cessé de diminuer, pour ne représenter que 15,0 % de l'effectif étudiant en 2008-2009. En un peu moins de 20 ans, la part des adultes a diminué de plus de la moitié. Cette baisse s'explique en partie par l'imposition, au début des années 1990, de frais de scolarité pour les étudiants à temps partiel.

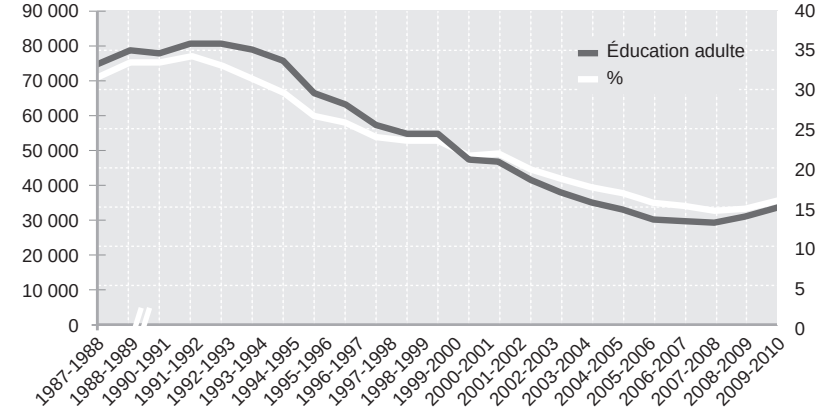
6. Dans l'enseignement secondaire et dans les cégeps, les « adultes » constituent aussi une catégorie institutionnelle ou organisationnelle. Dans les commissions scolaires, on trouve, par exemple, le secteur de la formation générale des adultes. La formation professionnelle est aujourd'hui fréquentée en grande majorité par des étudiants de plus de 21 ans. Au cégep, il existe aussi des services d'éducation des adultes et un secteur de l'éducation des adultes. Par contre, à l'université, ce n'est pas toujours le cas. Des universités ont des services spécifiques qui s'adressent à des adultes qui suivent en très grande majorité des cours du soir, mais d'autres établissements ont mis en œuvre une stratégie d'intégration des cours du jour et du soir au sein des départements, de telle sorte qu'il n'est pas possible, sur une base institutionnelle, de produire un portrait précis. D'où le recours à l'âge, critère bien imparfait pour estimer la présence des adultes dans les universités.

**Figure 3.6**
Nombre des étudiants de 25 ans et plus dans les universités du Québec et leur proportion par rapport à l'effectif total, en 1973-1974 et de 1988-1989 à 2010




Sources : MELS, *Statistiques sur l'éducation*, éditions de 2003 à 2008 ; MELS, système d'informations GDEU.

**Figure 3.7**
Nombre d'étudiants inscrits dans le secteur de l'éducation des adultes des cégeps et leur proportion par rapport à l'effectif total, de 1987 à 2010, au Québec




Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, éditions 1998 à 2011.

La situation des adultes souligne la différence entre les établissements d'enseignement postsecondaire, car l'évolution de leur présence dans les différents établissements suit des pentes différentes. Les universités ont manifestement eu une plus forte attraction, ce que suggère le nombre d'adultes qui y ont suivi des études, par comparaison avec ceux présents dans les cégeps.

En même temps, cette évolution souligne aussi l'effet des décisions gouvernementales qui ont influé sur l'accès aux études. Ainsi, l'augmentation des frais de scolarité à l'université au début des années 1990 a réduit les inscriptions. Il faut aussi dire que les étudiants adultes sont collectivement plus sensibles à l'augmentation des frais de scolarité, car ils n'ont pas accès aux prêts et bourses. Dans l'enseignement collégial, le gouvernement a imposé des frais de scolarité aux étudiants à temps partiel, ce qui a certainement contribué à réduire la population adulte dans l'enseignement postsecondaire. À cet égard, Bélanger et Robitaille (2008) indiquent qu'à la même période les collèges américains ou anglais ont vu leur population adulte augmenter.

Comme nous le disions plus tôt, il est plus difficile de saisir l'évolution de la présence des étudiants en fonction d'autres dimensions de l'ancrage social, les enquêtes sur les étudiants postsecondaires se faisant rares et les données administratives étant muettes sur ce sujet. Le degré de démocratisation en fonction de l'origine sociale en est un exemple éloquent. Nous trouvons quelques études qui abordent le sujet et qui soulignent le caractère déterminant de cette variable pour l'accès à l'enseignement supérieur.

Dans les années 1970, une recherche a souligné que l'origine sociale influençait l'orientation scolaire des étudiants de cégep (Escande, 1973). Les enfants de milieux ouvriers et populaires se dirigeaient davantage en formation technique, alors que ceux de milieux favorisés s'orientaient plus vers la formation préuniversitaire. Même si la création des cégeps a rendu l'accès aux études postsecondaires plus facile, le résultat demeure celui d'une démocratisation uniforme qui s'exprime par le déplacement vers le haut des inégalités de classes.

Pour leur part, Dandurand, Fournier et Bernier (1980) ont noté que la proportion d'étudiants venant des classes supérieures, mais aussi des milieux ouvriers, a augmenté entre 1961 et 1978 (respectivement de 44 % à 50,2 % pour les premiers et de 31 % à 37,5 % pour les seconds). Au milieu des années 1980, Dandurand (1986 et 1991) indiquait que les jeunes de familles ouvrières ou de cols blancs ont une probabilité d'accès plus faible. Il soulignait aussi la hiérarchisation des établissements universitaires (en 1978, l'Université de Sherbrooke et les diverses constituantes de l'Université du Québec ont accueilli moins de 3 étudiants sur 10 d'origine

sociale supérieure) et les stratégies de distinction des classes supérieures francophones s'inscrivant à McGill plutôt que dans une université francophone. Il indiquait enfin que le choix du domaine d'études est traversé par une influence de la position sociale, de l'origine ethnoculturelle et du sexe.

En 1992, le Conseil supérieur de l'éducation a publié un avis sur les nouvelles populations étudiantes (CSE, 1992a). Il a rendu publiques des données comparatives sur l'origine sociale des étudiants des collèges et des universités entre 1985 et 1990 (tableau 3.2). Les principaux changements tiennent dans la répartition des jeunes issus de familles de professionnels et d'administrateurs. Le poids des premiers a augmenté de 10 points, alors que celui des seconds a diminué de 10 points. Cela laisse supposer une transformation interne aux classes moyennes et supérieures plutôt qu'une transformation entre les classes. L'examen par rapport à la profession des mères montre des changements en ce qui a trait au poids des mères à la maison, des professionnelles et des cols blancs. À l'université, le poids des jeunes venant de familles d'administrateurs baisse, et celui des jeunes provenant de familles de professionnels et de familles ouvrières augmente[7].

**Tableau 3.2**
Répartition des étudiants et des étudiantes des collèges et des universités selon la profession des parents, Québec, 1985 et 1991

| | Collège | | | | Université | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Père 1985** | **Père 1991** | **Mère 1985** | **Mère 1991** | **Père 1985** | **Père 1991** | **Mère 1985** | **Mère 1991** |
| Personne à la maison | 4,8 | 0,8 | 55,8 | 30,9 | 2,4 | 0,8 | 58,4 | 40,0 |
| Ouvrier, commis, vendeur | 44,4 | 46,7 | 30,3 | 38,6 | 34,8 | 41,9 | 27,5 | 26,1 |
| Technicien | 12,4 | 12,1 | 1,3 | 4,4 | 12,5 | 10,6 | 2,1 | 4,2 |
| Professionnel | 13,2 | 23,7 | 9,5 | 22,9 | 22,5 | 27,0 | 8,9 | 25,3 |
| Administrateur et entrepreneur autonome | 25,2 | 16,6 | 3,2 | 3,2 | 27,8 | 19,8 | 3,2 | 4,4 |

Sources : Bureau de la statistique du Québec, 1986, et CSE, 1992a.

7. Les différences entre les deux années peuvent provenir de trois sources : de codages différents des professions, d'une transformation de la composition sociale des professions ou d'un changement dans la répartition de l'origine sociale des étudiants. Il ne nous est pas possible de départager l'effet de l'une ou de l'autre source.

Quelques années plus tard, Sales *et al*. (1996) indiquent que les jeunes d'origine ouvrière (cols bleus et cols blancs) représentaient, en 1994, 46,6 % de leur échantillon. Par rapport aux recherches précédentes, il y aurait eu croissance de leur présence à l'université.

Ces différents travaux soulignent deux tendances. D'une part, l'accès à l'enseignement postsecondaire des jeunes des milieux populaires et des catégories ouvrières aurait progressivement augmenté. D'autre part, cet accès reste inégal si on le compare à celui des groupes plus favorisés sur le plan du capital économique ou du capital culturel. En ce sens, la démocratisation, en fonction des différences de classes, est uniforme.

## La démocratisation, quarante ans plus tard

Qu'en est-il de la démocratisation ? La situation est-elle la même au collège et à l'université ? A-t-on obtenu une égalisation des chances ? Pour répondre en partie à ces questions, nous avons utilisé des informations d'une tout autre nature. Nous avons utilisé les données individuelles tirées d'une enquête longitudinale réalisée par Statistique Canada (EJET ou Enquête auprès des jeunes en transition), menée entre 2000 et 2008[8]. Les jeunes avaient 15 ans en 2000 et ils ont été suivis jusqu'à 24 ans[9].

Nous avons cherché à mieux saisir l'accès à l'université et à l'enseignement technique par rapport aux jeunes qui n'ont pas poursuivi leurs études après le secondaire. L'usage de cette enquête permet d'introduire dans l'analyse des dimensions que nous n'avons pas évoquées dans la section précédente. Nous avons repris des informations sur les caractéristiques d'ancrage social des individus (l'origine sociale avec la catégorie socioprofessionnelle des parents, le capital scolaire de la famille, le revenu familial, le sexe, l'appartenance à une minorité visible, le fait d'être issu d'une famille immigrante et le lieu de résidence) ainsi que des

8. Nous avons repris des données descriptives, les taux d'accès au collège technique et à l'université, et nous avons effectué une analyse de régression logistique polynomiale où la situation de référence ou de comparaison est le fait de ne pas avoir poursuivi des études postsecondaires. L'analyse distingue les personnes qui ont poursuivi des études techniques au collégial de celles qui sont allées à l'université. Notons que les jeunes inscrits dans les programmes collégiaux préuniversitaires sont classés dans la catégorie des études universitaires.

9. Cette analyse ne tient malheureusement pas compte de la situation des adultes. Toutefois, d'autres chapitres du présent ouvrage reprennent des éléments complémentaires sur la situation des adultes dans l'enseignement postsecondaire québécois.

variables relatives au parcours scolaire au secondaire avec les moyennes, les résultats aux tests de l'enquête PISA, la nature du parcours scolaire, le lieu d'études, le temps consacré aux devoirs. Les résultats figurent au tableau 3.3.

**Tableau 3.3**
Participation aux études postsecondaires au Québec (EJET)

| | Accès au collège (tech.) | Accès à l'université | Collège (tech.) $e^{\beta}$ | Université $e^{\beta}$ |
|---|---|---|---|---|
| **Taux d'accès** | 32 | 37 | | |
| ***Revenu annuel des parents*** | | | | |
| Premier quartile | 33 | 26 | Réf. | Réf. |
| Deuxième quartile | 32 | 30 | 1,02 | 1,09 |
| Troisième quartile | 35 | 41 | 1,59 | 3,02*** |
| Quatrième quartile | 25 | 59 | 1,28 | 3,20*** |
| **Catégorie socioprofessionnelle du père** | | | | |
| Gestionnaire ou cadre | 33 | 43 | 1,56 | 1,51 |
| Propriétaire d'entreprise | 29 | 41 | 2,16 | 2,88* |
| Professionnel | 29 | 52 | 1,52 | 1,60 |
| Col blanc | 33 | 30 | Réf. | Réf. |
| Col bleu ou artisan | 29 | 19 | 1,52 | 1,99 |
| **Catégorie socioprofessionnelle de la mère** | | | | |
| Gestionnaire ou cadre | 33 | 46 | 1,60 | 2,34 |
| Propriétaire d'entreprise | 26 | 52 | 0,74 | 1,26 |
| Poste professionnel | 29 | 59 | 2,03 | 2,44 |
| Col blanc | 33 | 30 | Réf. | Réf. |
| Col bleu ou artisan | 34 | 25 | 0,65 | 0,72 |
| **Étudiants de première génération** | | | | |
| Oui | 33 | 25 | Réf. | Réf. |
| Non, parent avec études collégiales | 35 | 40 | 1,26 | 1,50 |
| Non, parent avec études universitaires | 24 | 63 | 1,42 | 4,58*** |

| | Accès au collège (tech.) | Accès à l'université | Collège (tech.) $e^{\beta}$ | Université $e^{\beta}$ |
|---|---|---|---|---|
| **Moyenne générale** | | | | |
| 90-100 % | 16 | 81 | 5,61 | 87,02*** |
| 80-90 % | 27 | 65 | 4,25*** | 17,97*** |
| 70-80 % | 40 | 32 | 2,52*** | 3,71*** |
| Moins de 70 % | 31 | 11 | Réf. | Réf. |
| **Parcours scolaire irrégulier** | | | | |
| Oui | 27 | 17 | 0,41*** | 0,20*** |
| Non | 34 | 47 | Réf. | Réf. |
| **Temps consacré aux devoirs** | | | | |
| Moins d'une heure | 31 | 21 | Réf. | Réf. |
| De une à trois heures | 35 | 37 | 1,54 | 1,89** |
| De quatre à sept heures | 33 | 50 | 1,58 | 2,47*** |
| Huit heures et plus | 16 | 75 | 5,74 | 21,99*** |
| **Scores PISA en lecture** | | | | |
| 1 | 14 | 6 | 7,98*** | 17,77*** |
| 2 | 27 | 15 | 3,94*** | 5,90*** |
| 3 | 37 | 29 | 2,17** | 2,42 ** |
| 4 | 38 | 50 | Réf. | Réf. |
| 5 | 25 | 72 | | |
| **Scolarité dans une école privée** | | | | |
| Oui | 31 | 64 | 10,42*** | 13,26*** |
| Non | 32 | 32 | Réf. | Réf. |
| **Sexe (femme)** | | | | |
| Femme | 31 | 29 | 2,51*** | 4,80*** |
| Homme | 33 | 45 | Réf. | Réf. |
| **Pays d'origine** | | | | |
| Au moins un parent immigrant | 25 | 52 | 3,04 | 2,61 |
| Aucun parent immigrant | 33 | 36 | Réf. | Réf. |

| | Accès au collège (tech.) | Accès à l'université | Collège (tech.) $e^{\beta}$ | Université $e^{\beta}$ |
|---|---|---|---|---|
| **Membre d'une communauté visible** | | | | |
| Oui | 25 | 53 | 1,13 | 3,27 |
| Non | 32 | 36 | Réf. | Réf. |
| **Milieu de résidence (rural)** | | | | |
| Milieu urbain | 31 | 39 | Réf. | Réf. |
| Milieu rural | 34 | 28 | 1,14 | 0,81* |
| **Langue maternelle** | | | | |
| Anglophones et allophones | 33 | 56 | Réf. | Réf. |
| Francophones | 37 | 39 | 0,30** | 0,23*** |
| Pseudo-$R^2$ | | | 0,30 | |
| $\chi^2$ de Wald | | | 328,62*** | |
| N | | | 1 118 | |

* $p < 0{,}05$ ; ** $p < 0{,}01$ ; *** $p < 0{,}001$

La démocratisation des études postsecondaires ne se traduit pas de la même manière dans l'enseignement technique et à l'université. Dans le premier cas, l'origine sociale n'influence pas l'accès de manière significative par rapport aux jeunes qui n'ont pas poursuivi leurs études au-delà du secondaire. La nature de la scolarité au secondaire ainsi que le sexe et l'appartenance linguistique sont ce qui distingue les étudiants à l'enseignement technique du groupe de comparaison.

À l'université, la situation est tout autre, car l'origine familiale a toujours un effet significatif par le biais du revenu de la famille et de la composition du capital scolaire des parents. Les autres facteurs pris en compte qui ont un effet sur l'accès sont le sexe, l'appartenance linguistique et, dans une moindre mesure, le lieu de résidence et la nature de la scolarité au secondaire. Ainsi, l'accès à l'université est plus sélectif, car les appartenances sociales et la scolarité y jouent un rôle.

La situation récente souligne le caractère égalisateur de la démocratisation en ce qui concerne les filles, dont l'accès est plus marqué. Par contre, l'origine sociale et l'appartenance linguistique restent des facteurs qui réduisent toujours l'accès. En ce sens, la démocratisation n'est pas égalisatrice, mais plutôt uniforme.

## Conclusion : une démocratisation inachevée

Deux logiques ont modelé ou façonné l'accès aux études postsecondaires au cours des quarante dernières années. En ce sens, la situation actuelle est le résultat de cette évolution.

La logique de mobilisation scolaire collective et individuelle a facilité l'accès global aux études pour plusieurs catégories sociales comme les francophones, les femmes et les adultes. Un réchauffement des aspirations scolaires s'est fait sentir. Un rattrapage scolaire est réalisé en même temps qu'un rattrapage social. La mobilisation féministe a ouvert la voie à la mobilisation scolaire des femmes. La volonté de rattrapage économique des francophones a contribué à mobiliser les familles et les jeunes par rapport à l'école et aux études postsecondaires. Une démocratisation uniforme est bien présente.

Par ailleurs, la logique de reproduction sociale est toujours présente. Nous avons assisté à des stratégies de reconversion du capital économique en capital scolaire, et au positionnement de l'école et de la scolarité comme outils d'insertion sociale. L'accès aux études s'est certainement élargi pour les jeunes venant de fractions des classes populaires et ouvrières, surtout s'ils obtiennent de bons résultats scolaires. Toutefois, l'accès reste toujours différencié surtout à l'université, où la fortune et la culture se combinent avec l'expérience scolaire au secondaire pour produire des inégalités d'accès. Les logiques de reproduction conduisent aussi à une démocratisation ségrégative, comme dans le cas des filles qui, dans l'ensemble, poursuivent des études dans des domaines dits féminins, selon l'organisation sexuelle du travail.

La situation par rapport à la langue relèverait davantage de la démocratisation uniforme, au sens où les francophones ont un accès élargi aux ressources éducatives postsecondaires, mais que dans l'ensemble leur situation relative par rapport aux non-francophones est toujours minorisée.

Sur le plan international, le Canada, tout comme le Québec, est considéré comme un pays relativement égalitaire, le poids du milieu social sur les performances scolaires y étant plus faible qu'ailleurs (Dubet, Duru-Bellat et Vérétout, 2010). Mais il reste que des inégalités persistent toujours en fonction de l'origine sociale et de la langue maternelle. Or il semble que ces dernières caractéristiques retiennent aussi le moins l'attention de l'action publique. En ce sens, le constat d'une démocratisation inachevée, fait par Dandurand (1991) à la fin des années 1980, est toujours d'actualité.

# 4 L'accès à l'enseignement supérieur en Angleterre[1]

## De nouvelles orientations politiques et pratiques ?

*Graeme Atherton et Stuart Billingham*

Depuis son élection en 2010, le gouvernement de coalition des libéraux démocrates et des conservateurs a décrit dans plusieurs documents sa compréhension de l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur et la manière dont il entend s'y prendre pour remplir ce mandat. À plusieurs égards importants, ces documents reflètent une orientation politique qui avait pris forme sous le gouvernement précédent, celui du parti travailliste[2]. Mais les positions énoncées dans ces documents marquent aussi une rupture importante, aussi bien sur le plan de certains principes fondamentaux que sur celui des politiques et des pratiques favorisant l'accès. On ne peut mesurer toute l'ampleur de cette rupture avec le passé que si nous avons une compréhension minimale de la philosophie et des politiques précédentes qui visaient à élargir l'accès et la participation à l'enseignement supérieur en Angleterre.

### Vers une philosophie de l'accès

La préoccupation gouvernementale pour l'accès à l'enseignement postsecondaire, bien qu'elle n'ait pas toujours concerné l'enseignement universitaire en particulier, date de près d'un siècle. Dans ce qui est peut-être la déclaration la plus ancienne sur cet aspect de l'éducation, le gouvernement affirmait, en 1919, que « l'éducation des adultes est une nécessité

1. Traduit de l'anglais par Edmond-Louis Dussault.
2. Certains aspects clés de la politique de l'élargissement de l'accès sont différents en Angleterre, au pays de Galles, en Écosse et en Irlande du Nord. Bien que certaines des sources citées ici portent sur l'ensemble du Royaume-Uni, le présent chapitre porte exclusivement sur l'Angleterre.

nationale permanente, un aspect inséparable de la citoyenneté, et elle doit donc être universelle et accessible tout au long de la vie » (Ministry of Reconstruction, 1919, p. 955). La pertinence de cette affirmation pour nos préoccupations actuelles réside dans ce qu'elle exprime l'importance nationale accordée à l'accès le plus large à l'enseignement postsecondaire, importance réaffirmée cinquante ans plus tard dans un rapport sur l'enseignement supérieur qui fit époque.

Connu comme le rapport Robbins, nom du président de la Commission sur l'enseignement supérieur au Royaume-Uni (Committee on Higher Education, 1963), ce document a marqué de manière décisive la réflexion politique concernant la demande d'enseignement supérieur à temps plein et l'accès aux études supérieures. Le rapport posait des questions fondamentales : quelle devait être la structure nationale de l'enseignement supérieur ? Comment devait-elle être financée, gérée et gouvernée ? Quels seraient ses besoins en ressources humaines ? Quelle place y tiendrait la liberté académique ? Les réponses à ces questions devaient servir à la réalisation d'un seul grand objectif, que la Commission présentait comme un enjeu national de portée économique et sociale : la croissance du nombre de personnes accédant à l'enseignement supérieur. Comme le reconnaissait pleinement la Commission, l'atteinte de cet objectif nécessiterait une diversification du bassin traditionnel de recrutement des établissements d'enseignement supérieur. Le fondement de cette entreprise fut appelé le « principe de Robbins » : « les cours de l'enseignement supérieur devraient être accessibles à tous ceux qui, en vertu de leurs capacités et de leurs qualifications, peuvent les suivre et veulent le faire » (Committee on Higher Education, 1963, p. 8).

Ce principe fut abrégé dans la formule de « la capacité d'en profiter » – un critère devenu le cri de ralliement du « mouvement pour l'accès » dans les années suivantes. Mais Robbins n'avait pas mis l'accent que sur la capacité d'en profiter comme critère déterminant de l'accès à l'enseignement supérieur ; il avait aussi insisté sur l'égalité des chances. Pour les militants du mouvement pour l'accès, cette idée reliait la croissance des effectifs de l'enseignement supérieur à la notion de justice sociale. À partir du milieu des années 1960, les débats concernant l'augmentation du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur devinrent inextricablement liés à la question de l'élargissement du bassin de personnes ayant la capacité d'en profiter et la volonté de le faire.

Le mandat de la commission Robbins se limitait à l'examen des conditions d'études à temps plein, ce qui signifiait inévitablement que sa priorité serait la demande éducative et l'accès des jeunes issus directement de l'école secondaire. Cette priorité, point focal du rapport, a laissé sa marque sur les politiques et le discours public. Depuis les années 1960, les gouvernements successifs et la plupart des chercheurs et des

commentateurs ont effectivement abordé la question de l'accès à l'enseignement supérieur principalement dans le cadre des études à temps plein des jeunes étudiants. De même, le discours sur l'élargissement de l'accès à l'enseignement universitaire fut marqué par la récurrence du thème, développé dans le rapport Robbins, des relations entre la classe sociale, les qualifications préuniversitaires et la demande d'enseignement supérieur.

En dépit des tendances de ce discours dominant, le mouvement pour l'accès réussit, dans les années 1970, à s'attaquer à d'autres dimensions de l'inégalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur. La question de la faible représentation des femmes – sauf dans certains domaines d'études, comme la formation des enseignantes du cours primaire, où elles étaient surreprésentées – fut l'objet d'une attention particulière. La sous-représentation des étudiants d'âge mûr reçut aussi une attention soutenue. Durant la décennie suivante, le mouvement pour l'accès ajouta d'autres groupes sociaux et d'autres catégories d'étudiants à sa liste : la sous-représentation des personnes en situation de handicap et des personnes issues de minorités ethniques a pris alors une place croissante dans la recherche et dans la littérature portant sur les politiques et les pratiques éducatives. Plus récemment, la recherche et les débats publics ont porté davantage sur la sous-représentation des jeunes hommes – particulièrement ceux de la classe ouvrière « blanche » – et des jeunes gens placés en institution (notamment par les autorités locales).

Au cours des cinquante dernières années, les universités, les collèges et autres écoles, les promoteurs de l'accès, les gouvernements et leurs agences intermédiaires, comme le Higher Education Funding Council for England (HEFCE), sur la base du principe de Robbins et dans la poursuite d'objectifs de justice sociale et d'égalité des chances, ont produit des résultats concrets sur les plans de la croissance des effectifs de l'enseignement supérieur et de leur diversification.

## Quelques progrès

Mesurant la croissance de l'accès, le « taux de premier accès » à l'enseignement supérieur en Angleterre est passé de 6 % en 1961 à plus de 40 % en 2008. Le HEFCE pouvait écrire, en 2009, que « le nombre d'étudiants à temps plein dans les établissements d'enseignement supérieur est passé de moins de 600 000 à environ 1,2 million au cours des vingt dernières années » (HEFCE, 2009, p. 21). En 2008, le National Audit Office (NAO) concluait son enquête sur l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur en affirmant que « lorsque nous incluons tous les étudiants âgés de moins de soixante ans, le taux d'accès s'établit à 48,7 % » (NAO, 2008, p. 11). Quant au HEFCE, il observait que :

> […] moins du quart des places étaient occupées par des femmes en 1963 et à peine plus du tiers en 1980. Au tournant du millénaire, environ 53 % des nouveaux admis sont des femmes. En 2006-2007, le pourcentage atteignait 55 %. Aujourd'hui, 47 % des femmes ont fréquenté l'enseignement supérieur avant l'âge de 30 ans, alors que le pourcentage chez les hommes est resté stable à 38 % (HEFCE, 2009, p. 23-24).

On trouve des succès comparables chez des groupes ethniques minoritaires ou chez les personnes reconnues comme étant en situation de handicap. Certains groupes ethniques sont même surreprésentés dans l'enseignement supérieur par rapport à leur part dans la population générale. On doit aussi reconnaître que certains groupes ethniques minoritaires sont sous-représentés parmi les étudiants plus jeunes, sans l'être parmi les plus âgés. On note aussi que la composition ethnique de la population étudiante diffère considérablement d'un domaine d'études à un autre (NAO, 2008, p. 14). En ce qui concerne les étudiants en situation de handicap, il est aujourd'hui relativement courant qu'une université en accueille en nombre plus grand que leur part dans la population générale.

Le portrait de la situation quant à la classe sociale – ou au statut socioéconomique, selon l'expression maintenant consacrée par le discours dominant sur l'accessibilité – est beaucoup moins positif, malgré certains progrès. Par exemple, si l'on examine l'évolution du taux d'accès à l'enseignement supérieur des jeunes des territoires les plus défavorisés, on constate une augmentation de 51 % entre 1995 et 2010. Par comparaison, le taux d'accès des jeunes issus des territoires les plus favorisés n'a augmenté que de 15 % durant la même période (HEFCE, 2010b, p. 22).

Cela dit, le National Audit Office (NAO) nous rappelle que « les personnes issues des milieux socioéconomiques plus faibles constituent environ la moitié de la population anglaise, mais ne représentent que 29 % des jeunes étudiants à temps plein qui en sont à leur première entrée dans l'enseignement supérieur » (NAO, 2008, p. 6). Ainsi, en dépit de certains progrès, l'inégalité des chances en éducation liée à la classe sociale demeure la cible principale d'une bonne part de la recherche et du développement de pratiques en matière d'accessibilité.

## Vers un consensus en matière de pratiques favorisant l'accessibilité

En Angleterre, au cours des vingt dernières années, les politiques et les pratiques favorisant l'accessibilité ont évolué jusqu'à former, parmi les praticiens et nombre de commentateurs, une définition consensuelle des interventions efficaces et de leurs cibles. En termes généraux, le consensus

atteint au tournant du millénaire affirme que la modification de la structure traditionnelle de l'accessibilité nécessite des interventions proactives auprès des communautés sous-représentées et de certains groupes d'étudiants potentiels de manière à :

- les conscientiser davantage sur les possibilités offertes par l'enseignement supérieur ;
- leur présenter comme réalistes de plus grandes aspirations éducatives ;
- augmenter leur réussite, particulièrement aux examens nationaux préuniversitaires.

Ce consensus s'est exprimé de la manière la plus forte dans le cadre de l'opération Aimhigher, une initiative fondée sur ces trois objectifs, financée au niveau national et organisée localement, et visant à accroître l'accès.

Ce consensus englobait aussi, dans sa définition de l'élargissement de l'accès, la préoccupation de savoir ce qu'il advient de ceux et celles qui entrent à l'université une fois qu'ils y sont. On doit donc se préoccuper de l'expérience universitaire des étudiants issus de groupes sous-représentés et des modalités de leur réussite. Au milieu des années 2000, une quantité croissante de résultats de recherche probants démontraient l'importance de fournir un soutien adapté à de tels étudiants durant tout le cycle des études et particulièrement aux moments clés de transition, de l'école secondaire à la diplomation universitaire (Yorke, 1999 ; Yorke et Longden, 2008).

Finalement, bon nombre des promoteurs de l'accès arguaient que l'élargissement de l'accessibilité nécessitait des changements structurels et une nouvelle conception de cet élargissement. Thomas et Jones résument ainsi cet argument :

> Atteindre l'objectif d'une diversification des modalités d'accès ne dépend pas de la « normalisation » des étudiants, c'est-à-dire faire entrer des étudiants non traditionnels dans les structures et les processus traditionnels. Il s'agit plutôt de reconnaître la diversité des bagages d'expériences et d'intérêts dont ils sont porteurs afin de développer des formes d'éducation supérieure plus progressistes et mieux adaptées (Thomas et Jones, 2007, p. 5).

Cette perspective discursive signifie que le nouvel objectif est la diversification de la population étudiante. Sur le plan des politiques et des pratiques, les implications qui en découlent sont différentes de celles de la perspective centrée sur l'accès. Si un large consensus sur ces thèmes s'était établi à la fin de la première décennie du nouveau millénaire, on

note aussi l'émergence dans la sphère politique d'un certain désarroi à propos des politiques d'élargissement de l'accès. Un des premiers exemples en est le scandale politique causé par le cas de Laura Spence.

## La commotion publique

Laura Spence est une jeune femme originaire du nord-est de l'Angleterre qui avait obtenu dix notes de A* aux examens du General Certificate of Secondary Education[3] (GCSE) et à qui l'on prédisait l'obtention de la note A à chacun des quatre examens de niveau A. Elle avait obtenu une entrevue au collège Magdalen de l'Université d'Oxford, mais n'y a pas été admise. Le cas de Laura Spence devint une cause célèbre de l'accessibilité aux études universitaires lorsque le député Gordon Brown accusa Oxford de discrimination envers la jeune femme. Le collège Magdalen nia la chose, affirmant que le nombre de places disponibles était très limité et que des candidats ayant obtenu des résultats tout aussi bons aux examens, et à qui l'on prédisait autant de succès au niveau A, avaient fait une meilleure entrevue que Laura.

L'intérêt de ce cas dans le présent contexte n'est pas de savoir si Oxford a exercé ou non une discrimination envers Laura Spence[4]. Car, pour la première fois, l'enjeu de l'accessibilité de l'éducation supérieure se retrouvait à la une de la presse populaire et faisait les manchettes des journaux télévisés nationaux. Et ces manchettes ne concernaient pas seulement Laura Spence : elles attiraient plutôt l'attention sur les universités les plus sélectives et leurs efforts – ou leur manque d'efforts – pour élargir l'accès à leurs programmes d'études. Ce phénomène s'avéra très important, autant pour le futur discours sur l'accessibilité que pour les assauts à venir contre le consensus précédent sur la question.

Une autre dimension de cette commotion publique se révèle dans l'attention accordée par les politiciens à la recension de la recherche sur l'élargissement de l'accès commandée par le HEFCE à une équipe dirigée par Stephen Gorard (Gorard *et al.*, 2006). Tout en soulevant des

3. Le GCSE – Certificat général d'études secondaires – est la sanction du système national d'examens pour les jeunes de 16 ans. L'obtention d'au moins cinq notes de A* dans différentes matières est aujourd'hui un critère de succès. Les examens de niveau A (pour Avancé) constituent le système traditionnel de sélection à l'entrée à l'université en Angleterre. Un étudiant a généralement besoin de notes entre A et C dans trois matières pertinentes pour que sa candidature soit recevable.

4. Laura Spence a finalement obtenu une bourse pour étudier à l'Université Harvard, qui lui a décerné un diplôme en 2004. En 2008, elle obtenait un doctorat en médecine de l'Université de Cambridge.

questions fondamentales à propos de l'orientation des politiques et des pratiques visant à élargir l'accès, le rapport se distingua principalement en concluant que les preuves les plus couramment invoquées d'un élargissement réel de l'accès ou de l'efficacité des pratiques d'intervention à cet effet étaient souvent peu fiables, fondées sur des méthodologies douteuses, voire carrément non valides. Cette conclusion ajouta à la commotion et remit en question le consensus sur les pratiques les plus favorables à l'accessibilité. Elle conforta aussi l'opinion de ceux qui doutaient de ce que l'argent octroyé aux universités – ou à l'initiative Aimhigher – pour élargir l'accessibilité fût bien dépensé. Par exemple, le rapport de l'influent National Audit Office affirmait qu'il était « difficile de juger de l'efficience d'Aimhigher à cause d'un manque d'information sur ses effets et ses coûts » (NAO, 2008, p. 25).

La question de l'efficience des interventions en faveur de l'accessibilité prit rapidement place au cœur de la commotion publique. Dès 2009, il était clair que le large consensus sur les politiques et les pratiques favorisant l'accessibilité qui avait prévalu plus tôt était maintenant l'objet d'attaques systématiques. La conclusion du rapport d'Alan Milburn en est peut-être le meilleur exemple :

> Nous ne sommes pas convaincus que le financement actuel de l'élargissement de l'accessibilité (392 millions de livres durant les cinq dernières années) soit un bon investissement. Pour chaque étudiant supplémentaire, le coût s'élève à 10 000 £. Le Panel croit qu'il s'agit d'un élément démontrant clairement que l'on doit faire le bilan des progrès réalisés dans le passé en matière d'accessibilité afin de redéployer nos futurs efforts (Milburn, 2009, p. 40).

Après une décennie d'agitation frénétique au sujet de l'efficacité et de l'efficience des politiques et des pratiques d'élargissement de l'accessibilité, il n'est pas très surprenant que le financement de l'initiative Aimhigher ait été interrompu en 2011.

## Une expérience réalisée au coût d'un milliard de livres sterling

De la fin des années 1990 à 2011, on assista à un investissement sans précédent de l'État dans les actions visant à élargir l'accès à l'enseignement supérieur en Angleterre. Le gouvernement travailliste octroya des fonds directement aux universités sous l'étiquette d'une « allocation d'élargissement de l'accès », c'est-à-dire des fonds versés aux universités en proportion du nombre d'étudiants issus des groupes sous-représentés qu'elles admettaient. Globalement, ces fonds se sont élevés à plus d'un

milliard de livres sterling entre 2000 et 2011 (Atherton, 2012, p. 93-99). Le gouvernement suscita aussi de nouvelles initiatives de collaboration pour rapprocher les ordres d'enseignement secondaire et tertiaire, toujours dans le but d'élargir l'accès à l'université.

Les principaux exemples de ces initiatives furent les Lifelong Learning Networks (LLN) et Aimhigher. Les LLN furent conçus pour corriger les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur qui touchaient les candidats issus des filières techniques (HEFCE, 2010b). Ces réseaux consistaient en des partenariats régionaux liant principalement des universités et des écoles supérieures. Plus de trente de ces réseaux furent financés en Angleterre entre 2004 et 2011, pour un investissement total bien supérieur à 100 millions de livres. Cependant, l'initiative de collaboration de loin la plus importante fut Aimhigher.

## Le programme Aimhigher

Ce programme réunissait des écoles, des écoles supérieures et des universités dans plus de 42 partenariats régionaux dans toute l'Angleterre. Aimhigher fut établi en 2004 par la fusion de deux initiatives précédentes qui concernaient respectivement les écoles et les établissements d'enseignement supérieur. Plus de 500 millions de livres furent investies dans le programme entre 2004 et 2011.

L'objectif du programme Aimhigher était de soutenir à la fois l'accessibilité et toutes les modalités d'études dans tous les établissements d'enseignement supérieur. Son intention première était de soutenir les étudiants issus des groupes socioéconomiques défavorisés. Néanmoins, des fonds furent aussi attribués aux étudiants en situation de handicap, aux étudiants issus de certains groupes ethniques et aux jeunes gens placés sous la protection des autorités publiques. Les efforts déployés furent principalement concentrés sur les jeunes candidats. Les objectifs poursuivis étaient d'élever leurs aspirations, de leur fournir une meilleure information et de meilleurs conseils d'orientation relatifs à l'enseignement supérieur, et de soutenir les écoles et les écoles supérieures dans l'élargissement de l'accessibilité (HEFCE, 2006).

Aimhigher mit en œuvre une gamme d'activités s'adressant aux étudiants issus des groupes sous-représentés : visites d'établissements d'enseignement supérieur, écoles d'été, ateliers, conférences prononcées par des universitaires, mentorat d'écoliers par de jeunes étudiants, etc. Aimhigher finança aussi une infrastructure de soutien aux partenariats autofinancés entre les écoles, les collèges et les établissements d'enseignement supérieur. De cette manière, plus de 80 % des écoles

anglaises comptaient, au sein de leur personnel, un agent désigné comme responsable des relations avec les établissements d'enseignement supérieur.

Aimhigher fut un programme unique, comparable à aucune autre initiative nationale d'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur. Son envergure fut véritablement nationale : les fonds furent attribués par le gouvernement à un réseau partenarial qui couvrait tout le pays. En outre, la plus grande part de ces fonds fut versée directement aux écoles.

## Les effets du programme Aimhigher

Des résultats de recherche publiés prétendent démontrer les effets positifs de l'initiative Aimhigher sur la progression vers l'enseignement supérieur de jeunes gens issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Dès 2006, des études nationales ont montré que les écoles participant aux programmes étaient plus susceptibles de faire accéder leurs diplômés à l'enseignement supérieur (Morris et Rutt, 2006). Cependant, ces études furent publiées peu après le début du programme, et on mit en doute le fait que cette progression accrue pût être le résultat direct de l'action d'Aimhigher.

Aucune évaluation de grande envergure de l'effet du programme ne s'attaqua à la tâche de retrouver les participants d'Aimhigher afin de les comparer à ceux et celles qui n'y avaient pas participé. La conception même du programme rendait difficile la production d'évaluations probantes du genre qui plaît généralement au public, notamment aux responsables des politiques et aux décideurs.

Aimhigher fut conçu de manière à soutenir un nombre maximum de jeunes gens ayant le potentiel d'accéder aux études supérieures. Les résultats obtenus indiquent que les efforts déployés par le programme ont touché, en pratique, un grand nombre de personnes, qui n'ont toutefois bénéficié que d'un petit nombre d'activités. Bien que non négligeables, les ressources du programme ne représentaient qu'une infime fraction (moins de 0,1 %) du budget total de l'éducation en Angleterre. Une autre façon de procéder aurait été de concentrer ces ressources sur un moins grand nombre de jeunes qui auraient ainsi pu recevoir un soutien plus intense durant plusieurs années.

Aimhigher fut aussi confronté à un second problème : le manque de volonté ou l'incapacité du gouvernement d'implanter une approche évaluative nationale cohérente. Le financement de Aimhigher, de 2001

à 2011, lui fut accordé pour des périodes de deux ou trois ans[5]. Conséquemment, la poursuite du programme fut constamment menacée. Le gouvernement n'adopta jamais le type d'approche stratégique à plus long terme, huit ou dix ans, que nécessite l'évaluation d'un programme comme Aimhigher.

## Un engagement désordonné

Le gouvernement travailliste des années 2000 ne renia certes pas son engagement d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur. Cependant, cet engagement ne s'accompagna pas du type de coordination stratégique qui aurait pu assurer la pérennité de l'approche retenue.

Comme nous l'avons vu ci-dessus, des données probantes indiquent une augmentation de l'accessibilité des études supérieures pour les groupes socioéconomiques défavorisés dans la deuxième moitié des années 2000. Cependant, le défaut de développer systématiquement des outils d'évaluation fit en sorte que le HEFCE ou des promoteurs de l'élargissement de l'accessibilité purent difficilement lier cette amélioration des tendances au programme Aimhigher ou à d'autres investissements de la dernière décennie.

L'insuffisance des données probantes fut le signal que, dans la décennie suivante, la politique d'élargissement de l'accessibilité, dont le noyau était le programme Aimhigher, était mûre pour une révision par un gouvernement qui affichait des priorités différentes et une vision différente de l'accès à l'université. Il fut très difficile de défendre le modèle sous-jacent à Aimhigher et aux réseaux d'apprentissage LLN, particulièrement le financement étatique direct. Cette situation est non seulement attribuable au manque de données probantes et à l'incertitude quant à la signification précise de l'élargissement de l'accessibilité, mais aussi au fait que les promoteurs de l'accessibilité n'étaient pas organisés de manière à pouvoir proposer une justification convaincante de l'investissement étatique direct. Contrairement à leurs homologues étasuniens, par exemple, les praticiens anglais de l'accessibilité n'ont jamais développé une grande organisation professionnelle nationale capable de convaincre les décideurs politiques de l'importance des efforts visant à élargir l'accessibilité des études supérieures.

5. De 2001 à 2004, le programme n'était appliqué que dans les grands centres urbains ; il ne couvrait donc pas l'ensemble du territoire national.

## De Aimhigher au *fair access*

Le gouvernement de coalition élu en 2010 avait une vision très différente de ce que signifiait l'élargissement de l'accès aux études supérieures, ainsi que de la manière de l'assurer ; une vision contrastant avec celle qui avait prévalu peu ou prou au cours des deux décennies précédentes.

La définition adoptée par le gouvernement voit le problème de l'accès à l'enseignement supérieur non pas comme une question d'accès en soi, mais plutôt comme l'accès au plus grand nombre de programmes d'études comportant les exigences d'admission les plus élevées. Le gouvernement nomme cette approche, qui s'intéresse moins aux personnes dont l'accès aux études supérieures est improbable qu'aux étudiants qui pourraient être admis dans certaines universités plutôt que d'autres, **l'accès équitable** (*fair access*). Cette approche s'appuie sur des éléments du discours sur l'accessibilité qui avaient pris de la vigueur dans les dernières années du gouvernement travailliste précédent.

En 2009, un ministre travailliste sans lien avec les ministères responsables des universités ou des écoles produisit pour le premier ministre un gros rapport exhaustif intitulé *Fair Access to the Professions*. Ce rapport mit en évidence l'énorme disparité des chances d'accéder aux rangs d'un certain nombre de professions entre jeunes de différents milieux sociaux. Le rapport arguait que les racines de cette inégalité résidaient dans le système d'éducation et l'accès aux universités les plus « sélectives ». Le rapport montrait aussi que l'accessibilité avait globalement progressé, mais que l'écart entre classes sociales se maintenait en ce qui a trait à la fréquentation des universités les plus sélectives (Milburn, 2009).

L'intérêt accordé à l'accès équitable s'exprima dans l'approche adoptée par le nouveau gouvernement pour le déploiement de sa stratégie d'élargissement de l'accès. C'est aux établissements d'enseignement supérieur qu'incomba la responsabilité première de ce déploiement. L'approche partenariale si prisée dans les années 2000 n'était pas écartée, mais la conclusion d'ententes entre les établissements d'enseignement supérieur, les écoles et les collèges était maintenant laissée à leur discrétion, sans soutien financier particulier. C'est l'Office for Fair Access (OFFA) et les *access agreements* (ententes d'accessibilité) qui devenaient les piliers de cette nouvelle approche.

L'OFFA fut créé par le gouvernement travailliste en 2004, après le rehaussement à 3 200 £ du plafond des droits de scolarité annuels exigibles par les établissements d'enseignement supérieur. Son rôle était de soutenir ces établissements dans l'élargissement de l'accessibilité et de vérifier leur rendement en cette matière. Les établissements devaient soumettre à l'OFFA des engagements décrivant comment ils entendaient

garantir que l'augmentation du prix de l'enseignement supérieur n'aurait pas un effet négatif sur les tendances de la participation aux études, particulièrement chez les groupes sous-représentés. Ces *access agreements* seraient le moyen par lequel l'OFFA soutiendrait les établissements et vérifierait leur rendement. En réalité, le rôle de l'OFFA fut marginal, car il avait très peu d'employés et n'avait pas le pouvoir de sanctionner les établissements dont le rendement était insuffisant en matière d'accessibilité. En outre, les seuls critères de rendement qu'il pouvait appliquer étaient ceux que les établissements avaient eux-mêmes définis.

En 2010, le nouveau gouvernement de coalition a modifié de façon assez révolutionnaire le financement de l'enseignement supérieur en Angleterre. Il a rehaussé le plafond des droits de scolarité annuels exigibles à 9 000 £ et réduit de près de 80 % le financement des programmes d'enseignement, y compris, pour une première fois, pour les étudiants inscrits à temps partiel (BIS, 2011). Tous les étudiants devenaient admissibles à un prêt couvrant la totalité des droits de scolarité, qui devenaient la source première du financement de l'enseignement supérieur. Pour atténuer les effets négatifs potentiels de ces modifications sur l'accessibilité, le rôle de l'OFFA et des *access agreements* serait renforcé. L'OFFA recevrait de nouveaux pouvoirs pour sanctionner les établissements d'enseignement supérieur qui n'atteindraient pas les objectifs qu'il avait fixés, et les *access agreements* seraient plus détaillés et soumis annuellement. Cependant, ces mesures ne sont pas encore en vigueur. En 2012, un nouveau directeur a été nommé à la tête de l'OFFA : il a déjà critiqué ouvertement les politiques d'élargissement de l'accès prônées par le gouvernement actuel (Baker, 2012, p. 7). Cette nomination a remis à l'avant-plan l'opposition fondamentale d'une bonne partie de la droite politique vis-à-vis du pouvoir qu'a l'OFFA de mettre à l'amende ou de punir autrement les universités dont le rendement en matière d'accessibilité est insuffisant. Cette opposition n'est pas le seul fait des politiciens et des journalistes de droite ; bon nombre des dirigeants des universités les plus sélectives sont du même avis.

Les *access agreements* reposaient essentiellement sur des indicateurs de rendement en matière d'accessibilité. En 1999, le HEFCE avait introduit des indicateurs relatifs à l'élargissement de l'accessibilité pour chaque établissement d'enseignement supérieur, utilisant notamment une mesure indirecte de la classe sociale fondée sur le degré de défavorisation relatif des différents territoires (HEFCE, 2006). Bon nombre d'établissements atteignirent facilement leurs objectifs, certains les dépassèrent, d'autres s'en approchèrent, mais une minorité d'établissements, généralement parmi les universités les plus sélectives, restèrent loin du compte. En plaçant ces indicateurs d'accessibilité au cœur des *access agreements*, le nouveau gouvernement indiquait que sa préoccupation première allait aux établissements qui avaient de la difficulté à

atteindre leurs objectifs. À ce jour, ces objectifs n'ont pas fait l'objet d'un rehaussement global. À cause de leur histoire, de leur identité propre et des programmes d'études qu'ils offrent, bon nombre d'établissements sont susceptibles d'attirer toujours plus d'étudiants bénéficiaires de l'élargissement de l'accessibilité. Ces établissements ne sont pas actuellement dans la mire du gouvernement.

## Élargir l'accès aujourd'hui

Le quasi-triplement du prix de l'enseignement supérieur pour les étudiants, les divisions au sein de la coalition gouvernementale et le nombre grandissant de jeunes gens qui veulent accéder à l'enseignement supérieur en Angleterre ont propulsé la question de l'élargissement de l'accessibilité en tête de l'ordre du jour politique depuis 2010. Ironiquement, alors que cette question devrait prendre de l'importance aux yeux des décideurs, le niveau d'investissement public a chuté[6]. L'élargissement de l'accessibilité, comme champ d'intervention distinct, est aujourd'hui menacé. Le programme politique mis en œuvre par le gouvernement de coalition est défini en fonction de l'énorme déficit budgétaire de l'Angleterre et par les problèmes économiques auxquels le pays doit faire face. Dans ce contexte, le gouvernement ne permet pas aux établissements d'enseignement supérieur de recruter autant de candidats qu'ils le pourraient. Bien que l'État ait largement remplacé les octrois directs aux établissements par un système de prêts aux étudiants pour financer l'enseignement supérieur et le soutien aux étudiants, chaque étudiant représente encore une dépense gouvernementale, aussi bien à court terme (puisque les étudiants ne paient pas d'avance les droits de scolarité) qu'à long terme, éventuellement, parce qu'il n'est pas certain (vu l'état du marché de l'emploi) que les étudiants pourront rembourser la dette considérable qu'ils auront contractée.

Dans un effort pour gérer ces risques, le gouvernement entend pénaliser tout établissement d'enseignement supérieur qui dépassera son quota d'étudiants (Garner, 2012). Comment faire, alors, pour élargir l'accès de manière significative sans augmenter le nombre d'étudiants admis à l'université (Watson, 2006) ? Si la croissance globale des effectifs étudiants est interdite, alors certains étudiants de familles aisées pourraient ne pas entrer à l'université. Mais cela ne risque pas de se produire. Contrairement à ce qui est le cas dans bon nombre de pays européens de l'Ouest, la filière des études techniques, comme solution de rechange à l'université, n'a jamais été très forte en Angleterre. Les programmes

6. Access Agreement Data Tables 2012-2013, <http://www.offa.org.uk/publications>, consulté le 1er février 2013.

d'études disponibles n'offrent généralement pas le niveau de revenus et le statut social auxquels peut s'attendre un diplômé universitaire. Des établissements d'enseignement supérieur offrent certains programmes techniques, mais l'enseignement technique supérieur anglais n'est pas comparable à celui de l'Allemagne ou des Pays-Bas. Cette situation implique que les parents des groupes socioéconomiques supérieurs prendront tous les moyens pour s'assurer que leurs enfants entrent à l'université. Dans un jeu à somme nulle, ceux qui militent en faveur de l'élargissement de l'accès ne peuvent espérer mieux, de façon réaliste, que le statu quo.

Même le maintien du statu quo au cours des prochaines années pourrait être vu comme un exploit. La hausse des droits de scolarité placera l'Angleterre parmi les endroits du monde où l'obtention d'un diplôme universitaire sera la plus coûteuse (UCU, 2010). En même temps, le nombre croissant de diplômés met en doute la perception, qui s'est généralisée dans l'après-guerre, selon laquelle un diplôme universitaire est la garantie d'un emploi sûr et bien rémunéré pour toute une vie. Des données probantes montrent qu'un diplôme universitaire est encore rentable en Angleterre, mais cette rentabilité varie considérablement selon le programme d'études et l'établissement fréquenté (ONS, 2012). Ceux qui œuvrent à l'élargissement de l'accessibilité devront se préparer à livrer des messages beaucoup plus précis concernant les bénéfices de l'enseignement supérieur et les écueils qui parsèment le marché de l'emploi des diplômés. Ces messages seront particulièrement importants pour ceux qui sont à l'extérieur des réseaux sociaux des diplômés qui ont déjà un emploi.

En plus d'augmenter le coût de l'enseignement supérieur pour les étudiants, le gouvernement a accru la complexité du système en permettant aux établissements d'enseignement supérieur d'offrir leurs propres programmes d'aide financière ou de bourses. Pour n'importe quel étudiant, il s'agit d'un système où il est difficile de s'orienter ; ce l'est d'autant plus pour les étudiants qui n'ont ni parents, ni amis, ni mentors ayant fait l'expérience de l'enseignement supérieur, ce qui est caractéristique des personnes issues de groupes sous-représentés dans l'enseignement supérieur.

Bien que les initiatives de collaboration financées par l'État soient du passé en Angleterre, la nécessité de la collaboration ne s'y est pas démentie. En 2012, un certain nombre de nouvelles organisations travaillaient à réunir les établissements postsecondaires et les écoles ; plusieurs de ces organisations sont issues d'Aimhigher ou de partenariats des Lifelong Learning Networks. Elles sont généralement financées par les établissements qui les constituent, principalement les établissements d'enseignement supérieur, plutôt que par l'État, ce qui signifie que,

par rapport aux années 2000, durant lesquelles il y avait en Angleterre un système national de partenariats pour l'élargissement de l'accès, la situation qui prévaut depuis 2010 est beaucoup plus diversifiée, voire disparate. De nouvelles priorités émergent inévitablement des nouvelles collaborations selon les établissements d'enseignement supérieur qui les financent. De plus, toutes les régions du pays ne sont pas desservies par ces collaborations organisées (Atherton, 2012). Conséquemment, seule une fraction des jeunes visés par les efforts pour élargir l'accès bénéficieront d'un soutien impartial comparable à celui autrefois offert par Aimhigher et les Lifelong Learning Networks.

Les réactions les plus prometteuses aux défis posés par les politiques du gouvernement de coalition viennent de ceux et celles qui prennent acte du nouveau contexte politique, en acceptent les implications et engagent les promoteurs de l'accessibilité à trouver les moyens de s'y adapter. Bien que l'investissement public ait chuté, la promotion de l'accessibilité est maintenant une responsabilité statutaire des universités. L'accès aux études universitaires a maintenant atteint des niveaux records, et le poids de la communauté potentielle des praticiens engagés dans la promotion et l'élargissement de l'accessibilité est encore considérable (HESA, 2011). Au niveau régional, les nouvelles organisations de collaboration mentionnées ci-dessus sont en train de nouer des relations innovatrices avec des partenaires des secteurs privé et communautaire.

Au niveau national, une nouvelle organisation professionnelle regroupant les praticiens de l'accessibilité, le National Education Opportunities Network (NEON), a vu le jour au début de 2012. Son objectif est la professionnalisation de ces praticiens. Le NEON entend créer de nouveaux cadres d'agrément pour ces praticiens, de nouveaux standards de qualité et de nouvelles normes minimales de mesure de l'accessibilité pour les écoles, les collèges, les établissements d'enseignement supérieur et les associations étudiantes. Plus précisément, le NEON entend aider les praticiens de l'accessibilité à faire la promotion de leur travail à l'intérieur de leurs organisations respectives et, collectivement, au niveau des décideurs politiques régionaux et nationaux. Le NEON s'inspire du travail du Council for Opportunity in Education, un organisme étasunien. On peut supposer qu'il jouera un rôle crucial dans l'élargissement de l'accès en Angleterre au cours des prochaines années[7].

7. Pour plus d'informations sur le NEON, voir son site Web : <http://www.educationopportunities.co.uk>, consulté le 1er février 2013.

## Conclusion

L'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur en Angleterre a fait beaucoup de chemin depuis le début des années 1960 : à partir d'une brève mention dans le rapport Robbins, qui s'est avérée de la plus haute importance, le sujet s'est inscrit au cœur de la politique éducative du gouvernement. Mais, durant cette période, la définition même de l'élargissement de l'accessibilité a été constamment contestée et elle risque de l'être encore longtemps.

Bien que le travail de promotion de l'accessibilité ait déjà bénéficié d'une visibilité inimaginable pour ses pionniers des années 1970, on sent aujourd'hui une grande incertitude quant à son avenir. Les priorités du gouvernement actuel en matière d'accessibilité semblent porter de plus en plus sur la fréquentation d'un petit nombre d'universités parmi les plus sélectives par un plus grand nombre de candidats plus doués issus des groupes socioéconomiques moins favorisés. L'Office for Fair Access, malgré un nom qui en impose, n'a pas encore été doté des pouvoirs qui permettraient aux *access agreements* de peser réellement sur les établissements d'enseignement supérieur. On peut donc craindre que les progrès de l'extension de l'accessibilité au secteur complet de l'enseignement supérieur réalisés au cours des dix ou vingt dernières années entrent en stagnation ou, pire encore, puissent aboutir à une perte d'acquis qui constituerait une régression.

Au cours des deux dernières années, les modalités de l'interaction entre l'État et le secteur de l'enseignement supérieur anglais, de même que les circonstances de la promotion de l'accessibilité, ont connu des transformations rapides qui peuvent être porteuses de messages salutaires pour ceux qui, ailleurs dans le monde, œuvrent à la tâche d'accroître l'accessibilité, l'équité et la diversité dans l'enseignement supérieur. L'expérience anglaise récente montre que l'accomplissement de cette tâche est fragilisé par sa dépendance envers l'État. Aujourd'hui, en Angleterre, l'espoir réside dans la possibilité de livrer un autre message : il est possible pour les promoteurs et les praticiens de l'accessibilité de continuer à travailler à son élargissement sans dépendre de l'État, à condition de collaborer et d'innover en contournant les frontières, qu'elles soient institutionnelles ou autres.

# 5 L'accessibilité aux études universitaires : d'abord une question de ressources financières ?

## Un survol du cas québécois

*Paul Vigneau*[1]

Ce chapitre porte sur l'accessibilité financière aux études universitaires, celles qui exigent l'investissement le plus grand chez les étudiants. Trois séries de questions permettent de délimiter notre objet. Elles portent respectivement sur les coûts, les programmes d'aide financière et les mesures fiscales liées aux études. En matière de coûts, nous nous demandons dans quelle mesure le prix (frais scolaires) influence l'accès, et si les effets sur l'accès sont les mêmes selon le statut socioéconomique, l'âge et le régime d'études. Les programmes d'aide financière aux études compensent-ils de façon satisfaisante le manque de ressources financières, notamment en contexte de hausse des droits de scolarité, et ce, chez les mêmes catégories d'individus ? Enfin, à qui profitent les mesures fiscales ?

En toile de fond, nous ne pouvons éluder quelques questions complémentaires : l'accessibilité aux études universitaires est-elle surtout une question de ressources financières ? Est-ce que des facteurs non financiers ont un effet déterminant sur l'accessibilité ? Quels sont les plus importants ? La réponse à ces questions devrait nous permettre de vérifier si le coût des études universitaires influence autant l'accessibilité qu'on le pense et si la hauteur de la dette d'études a l'effet dissuasif qu'on lui prête.

1. Merci à Claude Marchand, Guy Sioui-Durand, Diane Bonneville et Ghislain Brisson pour leurs commentaires et suggestions. L'auteur a été secrétaire du Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (CCAFE). Le mandat du CCAFE, la liste des membres et les publications sont accessibles sur le site Web du Conseil supérieur de l'éducation du Québec.

Nous utilisons les résultats de nombreuses recherches[2] effectuées au Canada depuis un peu plus d'une décennie sur l'accessibilité aux études en centrant notre attention sur les facteurs qui favorisent l'accès aux études universitaires ou qui, au contraire, l'entravent.

## Une description du système québécois d'aide financière aux études

Ce système comporte trois composantes qui sont étroitement interreliées :

- des frais scolaires soumis à un encadrement étatique, soit les droits de scolarité et autres droits et frais, dont les frais institutionnels obligatoires (FIO) ;
- des programmes d'aide financière aux études, particulièrement ceux qui visent à combler les ressources financières manquantes sans égard au mérite ;
- des mesures fiscales liées aux études.

Les frais scolaires font partie des coûts directs et incompressibles des études. Les programmes d'aide financière aux études soutiennent les étudiants qui n'ont pas les ressources financières suffisantes, tandis que les mesures fiscales universelles liées aux études interviennent en amont (régime enregistré d'épargne-études et régime d'encouragement à l'éducation permanente) et en aval des études (les divers crédits fiscaux liés aux études).

### *Les frais scolaires*

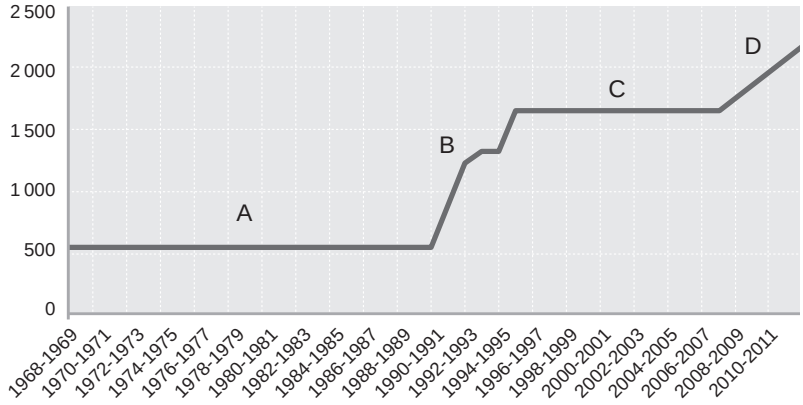
Au Québec, les droits de scolarité universitaires des résidents du Québec sont fixés par le gouvernement[3]. Ils sont calculés par « unité pour tous les cycles d'études et toutes les activités d'enseignement offertes dans le cadre des programmes universitaires » (MELS, 2011). Il n'y a donc pas de droits différenciés selon les programmes d'études comme en Ontario et ailleurs au Canada, mais le nombre d'unités varie selon les domaines d'études. Il n'est pas nécessaire d'amender une loi ou un règlement pour modifier ces droits, qui sont fixés par décret gouvernemental. Ces modifications sont annoncées dans le budget avant d'être intégrées aux

2. Voir les éditions du *Prix du savoir*, dont la plus récente (Berger, Motte et Parkin, 2009).
3. Les étudiants étrangers inscrits à l'enseignement universitaire paient des droits de scolarité supplémentaires depuis 1978-1979, tandis que les Canadiens en paient depuis 1997-1998.

règles budgétaires qui s'appliquent aux universités. Malgré un cadre légal souple, il s'agit d'un sujet sensible, lié au financement des universités, et qui polarise l'opinion publique, comme en témoigne la vague de protestations étudiantes de 2012.

La figure 5.1 présente l'évolution des droits de scolarité des résidents du Québec depuis 1968, année où ces droits ont été unifiés entre les établissements. Quatre périodes, deux de gel des droits (A et C) et deux de hausses (B et D), marquent cette évolution. La séquence est la suivante : 22 années de gel, 6 de hausses, 11 de gel et 5 de hausses[4].

**Figure 5.1**
Évolution des droits de scolarité ($) des résidents du Québec de 1968-1969 à 2011-2012 (30 unités par année ; dollars courants)




Source : CCAFE, données non publiées.

Outre les droits de scolarité, les étudiants paient divers frais. Depuis l'été 2008, l'essentiel de ces frais est appelé frais institutionnels obligatoires (FIO) et est soumis à un encadrement qui a pour effet d'en limiter les hausses et d'en restreindre le déploiement. Le principe est le suivant : « tout changement à la nature ou au montant des FIO qui étaient en vigueur […] et qui aurait pour effet d'augmenter la facture d'un étudiant, devra faire l'objet d'une entente entre l'établissement et l'association étudiante reconnue qui représente l'étudiant » (MELS, 2011, p. 34). À défaut d'entente avec la partie étudiante, un mécanisme prévu dans la règle budgétaire permet de déterminer les hausses annuelles maximales permises – pour chaque étudiant –, selon la catégorie d'établissement

4. Le gouvernement élu en septembre 2012 a décrété un gel des droits pour 2012-2013.

universitaire. Ces derniers sont regroupés en trois catégories selon le montant moyen des FIO (tableau 5.1). Notons que ces limites n'ont pas été indexées depuis leur entrée en vigueur en 2008.

**Tableau 5.1**
Grille d'encadrement des FIO

| Établissements dont les FIO moyens* sont : | Hausse maximale permise par étudiant |
|---|---|
| FIO < 555 $ | 50 $ |
| 555 $ ≤ FIO ≤ 699 $ | 25 $ |
| 699 $ < FIO | 15 $ |

* Le niveau des frais moyens existant dans un établissement est calculé selon le total de ses revenus provenant des étudiants, divisé par le nombre d'étudiants en équivalence au temps plein (EETP).

Source : MELS, 2011, p. 34.

### *Les programmes d'aide financière aux études*

Rappelons d'entrée de jeu que le Québec s'est retiré du Programme fédéral-provincial d'aide aux étudiants[5] en 1954 et que, depuis lors, il administre ses propres programmes d'aide financière. En contrepartie, il reçoit une compensation du gouvernement fédéral (275 M $ en 2011). Outre le programme phare, le Programme de prêts et bourses (PPB), le Québec dispose de six programmes qui répondent à des besoins spécifiques (tableau 5.2).

### *Les mesures fiscales liées aux études*

Le dernier volet du système d'aide financière porte sur les mesures fiscales liées aux études. Le premier crédit d'impôt lié aux études est le crédit fédéral pour frais de scolarité introduit en 1961. La liste des divers crédits fiscaux (tableau 5.3) montre que ce volet tend à se déployer depuis une quinzaine d'années, notamment avec les mesures liées au Régime enregistré d'épargne-études (REEE).

5. Il s'agit de l'ancêtre du programme canadien de prêts aux étudiants (PCPE) mis sur pied en 1964.

**Tableau 5.2**
Programmes publics d'aide financière aux études au Québec, 2011-2012

| Programmes | Quelques données (2009-2010) |
|---|---|
| Programme de prêts et bourses (PPB) | À l'université :<br>– 500,7 M$ [millions de dollars]<br>– 73 239 bénéficiaires<br>– 264,1 M$ en prêts et 236,6 M$ en bourses<br>– Prêt moyen : 3 655 $<br>– Bourse moyenne : 4 771 $<br>– 29,3 % des étudiants à l'université à temps plein ont une bourse et 13,9 % un prêt seulement<br>Au premier cycle :<br>– 27,4 % sont boursiers et 13 % ont un prêt seulement |
| Programme de prêts pour les études à temps partiel | – 2,5 M$<br>– 1 989 bénéficiaires<br>– Aide moyenne de 1 270 $ |
| Programme études-travail | – 7,1 M$<br>– 5 061 bénéficiaires<br>– Aide moyenne de 1 407 $ |
| Programme pour des besoins particuliers | – 9,9 M$<br>– 3 646 bénéficiaires<br>– Aide moyenne de 2 705 $ |
| Programme de remise de dette | – 1,7 M$<br>– 997 bénéficiaires<br>– Aide moyenne de 1 659 $ |
| Programme de remboursement différé | – 4,5 M$ pour l'année financière (1er avril au 31 mars)<br>– 13 296 emprunteurs<br>– Aide moyenne de 335 $ |
| Programme de bourses pour les permanentes et permanents élus des associations étudiantes nationales | – 0,1 M$<br>– 18 bénéficiaires<br>– Aide moyenne de 5 660 $ |

Note : On peut consulter le site de l'Aide financière aux études (AFE) pour obtenir une brève description des programmes.

Source : MELS, 2012.

**Tableau 5.3**
Mesures fiscales liées aux études postsecondaires

| Mesures | Coûts | |
|---|---|---|
| | **Fédéral (Canada)** | **Québec** |
| **1. Mesures communes aux deux paliers de gouvernement** | | |
| Régime d'encouragement à l'éducation permanente (REEP) | | |
| Régime enregistré d'épargne-études (REEE) | 185 M$ | |
| **2. Mesures liées au REEE** | | |
| Subvention canadienne pour l'épargne-études (SCEE)* | 660 M$ | |
| Bon d'études canadien (BEC)* | 76 M$ | |
| Incitatif québécois à l'épargne-études (IQEE) | | 56 M$ |
| **3. Mesures fédérales (pour le Canada) : crédits non remboursables de 15 % du montant (net de 12,525 % au Québec)** | | |
| Crédit d'impôt pour frais de scolarité | 280 M$ | |
| Crédit d'impôt pour études (210 M$) et manuels (41 M$) | 251 M$ | |
| Transfert des crédits d'impôt pour études, manuels et frais de scolarité | 510 M$ | |
| Report des crédits d'impôt pour études, manuels et frais de scolarité | 535 M$ | |
| Crédit d'impôt pour intérêt sur les prêts étudiants | 68 M$ | |
| Exonération d'une bourse d'études, de perfectionnement ou d'entretien | 43 M$ | |
| Déduction pour outillage des apprentis mécaniciens de véhicules** | 4 M$ | |
| Déduction au titre de frais de scolarité (formation des adultes)** | 5 M$ | |
| **4. Mesures québécoises : crédits non remboursables de 20 % du montant** | | |
| Crédit pour frais de scolarité ou d'examen (97 M$) et montant des frais de scolarité ou d'examen transféré par un enfant (41 M$) | | 138 M$ |
| Crédit pour montant pour personnes à charge et montant transféré par un enfant aux études | | 3 M$ |
| Montant transféré par un enfant majeur aux études postsecondaires | | 41 M$ |

| Mesures | Coûts | |
|---|---|---|
| | Fédéral (Canada) | Québec |
| Crédit sur les intérêts payés pour un prêt étudiant | | 10 M$ |
| Exonération partielle du revenu provenant d'une bourse d'études, de perfectionnement ou d'entretien | | 52 M$ |
| Crédit d'impôt pour nouveau diplômé travaillant dans une région ressource éloignée | | 55 M$ |
| **TOTAUX** | **2,617 G$** | **355 M$** |

* Pour ces deux mesures, les montants sont tirés du Budget principal des dépenses du gouvernement fédéral pour 2012-2013 : <http://www.tbs-sct.gc.ca/est-pre/20122013/me-bpd/sf-pl-fra.asp>, consulté le 1er février 2013.

** Le Québec offre des déductions similaires dont le coût fiscal est, dans les deux cas, inférieur à 2 M$.

Sources : MFQ (2012), Dépenses fiscales 2011 ; MFC (2011), Dépenses fiscales et évaluations 2011, <http://www.fin.gc.ca/taxexp-depfisc/2011/taxexp1101-fra.asp#toc4>, consulté le 1er février 2013. Dans les deux documents, il s'agit des projections pour 2011 : la prudence est de mise. Les guides d'impôt fédéral et provincial présentent ces mesures fiscales.

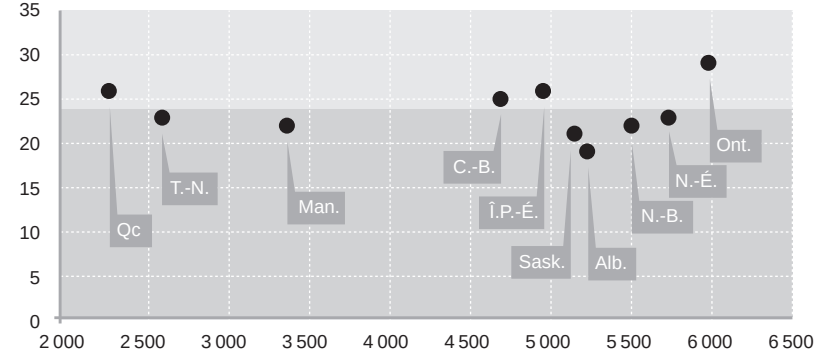
Le coût des dépenses fiscales fédérales liées aux études atteindrait 2,617 G$ pour l'ensemble du Canada en 2011, tandis que les dépenses du gouvernement du Québec étaient estimées à 355 M$.

## Un examen des composantes du système québécois d'aide financière aux études

### *Les frais scolaires représentent-ils un obstacle à l'accès à l'université ?*

Dans un rapport préparé pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, Norrie et Lennon (2011) présentent un schéma (figure 5.2) qui montre le niveau des droits de scolarité dans les provinces canadiennes en fonction du taux de participation aux études universitaires de premier cycle chez les 20 à 24 ans. La mesure de tendance est une droite presque horizontale.

**Figure 5.2**
Coût moyen des droits de scolarité (premier cycle) et taux de participation universitaire (%), population âgée de 20 à 24 ans, par province, 2009-2010




Source : Norrie et Lennon, 2011, p. 8.

La plupart des chercheurs en arrivent à la conclusion que les études n'ont pas montré de relation significative entre les droits de scolarité et les taux de participation ou de persévérance aux études universitaires[6]. Des obstacles non financiers pourraient intervenir et expliquer l'absence de relation étroite entre la hauteur des droits de scolarité et la participation aux études universitaires. Par exemple, Frenette (2007) a démontré que 84 % de l'écart de participation entre les étudiants de familles à faible revenu et ceux de familles aux revenus supérieurs s'expliquent par le rendement scolaire antérieur, l'influence des parents et la qualité de l'école secondaire.

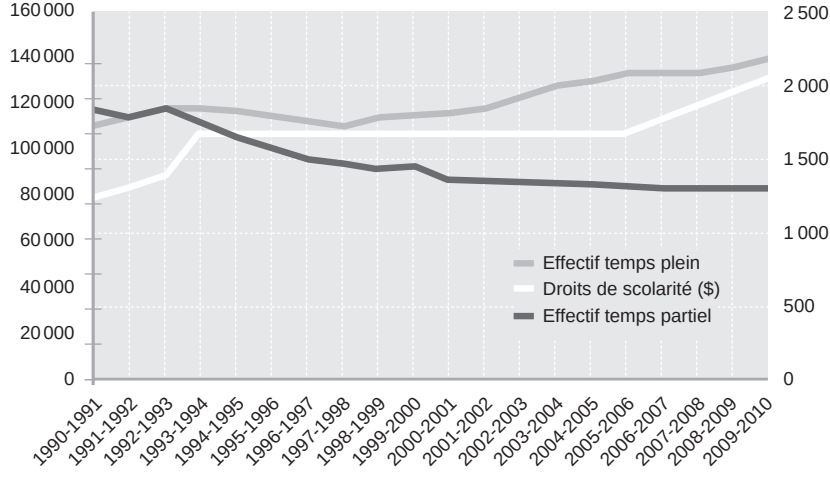
### L'effet dissuasif des hausses des droits de scolarité sur la participation aux études universitaires à temps partiel[7]

La figure 5.3 présente l'évolution (de 1990-1991 à 2009-2010) de l'effectif universitaire au Québec selon le régime d'études (temps plein et temps partiel) en parallèle avec l'évolution, en dollars courants, des droits de scolarité. Nous pouvons définir trois phases : la période des hausses importantes du début des années 1990, la longue période de gel qui a suivi et la récente période de hausses régulières des droits (3,33 $ par unité par année) depuis 2007-2008 (jusqu'en 2011-2012).

6. Voir les bilans de la recherche présentés dans Berger, Motte et Parkin (2009), Finnie, Childs et Wesmer (2011) et Norrie et Lennon (2011).

7. Soulignons que près de la moitié de l'effectif des établissements du réseau de l'Université du Québec étudie à temps partiel (CAFE-UQ, 2011).

**Figure 5.3**
Évolution des effectifs inscrits à l'université à temps plein et à temps partiel au Québec et des droits de scolarité (dollars courants), pour les années 1990-1991 à 2009-2010




Source : Figure fournie par le CCAFE. Les droits sont calculés sur la base de 30 unités par année.

Au début de la période, les droits de scolarité ont triplé, passant de 540 $ en 1989-1990 à 1 668 $ en 1994-1995. L'effet des hausses, dans la mesure où le prix peut influencer la participation, n'a pas été immédiat. Il s'est d'abord fait sentir chez les étudiants à temps partiel avant d'être observé chez les étudiants à temps plein. Par la suite, à partir de 1997-1998, l'effectif à temps partiel a continué à décroître pendant que celui à temps plein prenait la direction opposée. Ainsi, en fin de période, l'effectif à temps plein compte environ 60 000 étudiants de plus (en 2009-2010) que celui à temps partiel, alors que ces deux effectifs étaient à égalité en 1992-1993. Des facteurs financiers et non financiers expliquent ce revirement de tendance.

L'évolution des droits de scolarité et de l'effectif au cours de la décennie 1990 nous permet de mieux comprendre le phénomène de l'accessibilité financière aux études universitaires. La baisse significative de l'effectif à temps partiel durant les années 1990 n'est pas unique au Québec ; elle a été semblable ailleurs au Canada[8]. Drewes et O'Heron (1999) ont examiné l'évolution de l'effectif universitaire selon le régime d'études de 1972 à 1998. Ils ont constaté une tendance à la hausse de

8. De 1992 à 1998, l'effectif à temps partiel a diminué de 22,9 % au Québec, comparativement à 22,5 % dans l'ensemble du Canada.

l'effectif durant la période allant de 1972 à 1992. Par la suite, on observe un écart croissant selon le régime d'études. Contrairement aux étudiants à temps plein, ceux à temps partiel n'ont pas à tenir compte du coût de renonciation[9], puisqu'ils sont généralement des travailleurs à temps complet. Il en résulte que les frais scolaires représentent l'élément le plus important du coût de leurs études. En utilisant un modèle de régression, les chercheurs ont déterminé que les hausses des droits de scolarité expliqueraient environ 60 % de la diminution observée chez les étudiants à temps partiel. Les plus vulnérables sont les personnes à faible revenu qui tentent d'améliorer leur sort par des études universitaires commencées dans le cadre d'un certificat ou d'un baccalauréat. Chez eux, toute hausse des droits de scolarité a pour effet de diminuer le rendement attendu des études universitaires et peut les amener à renoncer à leur projet d'études.

### Chez les jeunes étudiants à temps plein, la scolarité des parents est déterminante

Si les étudiants à temps partiel sont directement affectés par les hausses des droits de scolarité, il est moins clair que les étudiants à temps plein le soient. Toutefois, force est de reconnaître que la participation aux études universitaires demeure influencée par des facteurs sociaux, économiques et culturels. Par exemple, le revenu et la scolarité des parents ont un lien certain avec la probabilité d'atteindre les études universitaires au Canada (Corak, Lipps et Zhao, 2003 ; Drolet, 2005 ; Lennon *et al.*, 2011), tandis que ces facteurs auraient très peu d'incidence sur la participation aux études collégiales, malgré la présence de droits de scolarité dans les collèges canadiens.

Soulignons qu'outre les frais scolaires, les étudiants à temps plein doivent assumer un coût de renonciation. Selon Lemelin (2006), il s'agit de loin du coût le plus important : selon ses calculs, il équivaut à près des quatre cinquièmes de la facture ou, en d'autres termes, de l'investissement privé dans les études. Dans un autre document, Lemelin (2010) rappelle que l'effectif à temps plein a augmenté (figure 5.3) alors que les droits de scolarité étaient majorés de façon importante au Québec au début des années 1990 : « L'explication de ce paradoxe apparent réside avant tout dans la récession sévère du début des années 1990 qui a allégé la composante du coût qu'est le manque à gagner » (p. 47).

9. Sur le plan financier, le coût de renonciation représente la perte salariale générée par le fait de ne plus travailler à temps plein pour étudier à temps plein.

Des études récentes, par exemple celles de Lennon *et al.* (2011) et de Finnie, Childs et Wismer (2011), montrent que le profil culturel des parents, déterminé par le niveau de scolarité, est plus déterminant que le profil financier (revenu) pour prédire l'accès à l'université et qu'en conséquence les frais scolaires auraient moins d'importance qu'on le pensait pour expliquer les écarts de participation. En matière de politique publique, cet éclairage représente un enjeu fondamental dans l'analyse des obstacles à l'accès à des études postsecondaires. Selon Finnie, Childs et Wismer (2011, p. 7), « le facteur entravant n'est peut-être pas tant que les jeunes issus de familles à faible revenu ne sont pas capables de faire des EPS, mais que leurs parents n'en ont pas fait ». Ils ajoutent : « Ce serait donc la transmission de valeurs prédisposant aux EPS, la préparation en vue des EPS et d'autres facteurs associés à la scolarité des parents – et non au revenu familial – qui auraient en fait le plus d'importance. »

Faut-il s'étonner que les plus récents résultats de la recherche sur l'accessibilité à l'université rejoignent un constat fait par Fernand Dumont il y a plus de quarante ans (Dumont, 1968, p. 121) ? Il écrivait : « les causes sociologiques d'un pareil état de la fréquentation scolaire sont fort diverses ; elles sont de mieux en mieux connues. Nous savons maintenant qu'il n'y a pas là simplement une question d'argent à laquelle des bourses plus abondantes apporteraient [un] remède définitif ». Chez Dumont, ce constat renvoie tout naturellement à la notion de **distance** entre la **culture première**, celle de proximité, d'abord au sein la famille, puis de l'environnement immédiat, le quartier, et la **culture seconde**, le lieu de la pensée et de la création, de la littérature, de l'art et de la science dont l'université représente un symbole puissant. Une **distance** à franchir qui, en l'occurrence, pourrait représenter l'enjeu premier de l'accès aux études universitaires. S'il est question de distance culturelle, une distance plus grande et jalonnée d'obstacles plus importants chez les uns que chez les autres, s'il est question de rupture pour les uns et de prolongement naturel pour les autres, tout cela nous ramène sur le terrain de la socialisation, de la famille et du capital culturel (Bourdieu, 1979). Pour atténuer les obstacles plus importants qui découlent d'une grande distance culturelle, il faut intervenir tôt dans la vie des jeunes (services de garde) et faire appel au système scolaire (augmenter l'accès au diplôme d'études secondaires avant 20 ans) ainsi qu'à des outils publics de soutien, notamment sur le plan financier, pour espérer améliorer la situation.

Par ailleurs, parmi les facteurs qui distinguent le Québec, Finnie, Childs et Wismer (2011) signalent que l'origine rurale n'influence pas la participation aux études universitaires, ce qui est probablement un effet du réseau de l'Université du Québec. Cependant, contrairement à la tendance canadienne, l'appartenance au groupe des immigrants de

première génération n'accroît pas la participation, ce qui peut avoir une incidence importante sur l'intégration des immigrants et les perspectives de croissance économique.

La perception des coûts et des bénéfices des études universitaires est un élément dont il faut aussi tenir compte. Selon Junor et Usher (2004), les personnes issues des milieux à faible revenu ont tendance plus que les autres à surévaluer le coût des études universitaires (les droits de scolarité) et à en sous-estimer les bénéfices. Si cela est encore vrai, il est possible que, dans un contexte de hausse des droits de scolarité, des jeunes issus de ces milieux renoncent à des études universitaires et optent pour des études collégiales techniques ou pour une formation professionnelle du secondaire, en particulier s'ils ne disposent pas de l'information pertinente sur les programmes d'aide financière aux études.

Au terme de cette section, nous pouvons affirmer que les droits de scolarité, surtout dans un contexte de hausse, ont probablement un effet négatif sur la participation aux études universitaires à temps partiel chez les personnes à faible revenu qui tentent de concilier études et travail. Toutefois, cet effet n'est pas démontré chez les étudiants à temps plein de moins de 25 ans.

### *L'aide financière aux études permet-elle de compenser le manque de ressources financières, notamment en contexte de hausse des droits de scolarité ?*

D'une manière générale, les programmes d'aide financière aux études visent deux grands objectifs :

- compenser (en tout ou en partie) le manque de ressources financières pendant la durée des études en accordant une aide remboursable, non remboursable, ou selon une combinaison variable des deux ;
- partager avec l'emprunteur le risque financier associé à la réalisation de son projet d'études en le soutenant lorsqu'il ne peut rembourser sa dette d'études.

En réduisant les obstacles financiers, on espère contribuer à la généralisation de l'accès aux études postsecondaires, dont les études universitaires. Même si ce n'est pas un objectif explicite au Québec – contrairement à ce qui est le cas dans certains pays européens –, on espère aussi favoriser la mobilité sociale ascendante. Pour favoriser l'accessibilité aux études postsecondaires, il est impératif de faire connaître les programmes d'aide financière aux études aux élèves du secondaire et à leurs parents, particulièrement dans les milieux à faible revenu. Examinons la situation des étudiants à temps partiel avant de passer à celle des étudiants à temps plein.

### Une aide financière insuffisante pour les étudiants à temps partiel

Le Québec s'est doté du Programme de prêts pour les études à temps partiel en 2002[10]. Le taux de participation à ce programme s'établit à 1,8 % à l'enseignement universitaire en 2006-2007 (environ 1 % pour le programme canadien ; RHDCC, 2011). Le programme ne semble pas avoir eu un effet positif sur la participation aux études universitaires à temps partiel, le nombre d'inscriptions ayant quelque peu fléchi depuis son entrée en vigueur[11].

L'examen des données (2006-2007) révèle que les bénéficiaires à l'enseignement universitaire (92 % des bénéficiaires) sont plus jeunes que l'ensemble des inscrits : 28,1 % des bénéficiaires ont 30 ans et plus, comparativement à 52,3 % des inscrits. Cela semble lié à d'autres caractéristiques. Ils sont célibataires (près de 80 %), ont de faibles revenus (moins de 13 000 $, montant auquel s'ajoute le prêt de 1 143 $), travaillent davantage à temps partiel (41,0 %) qu'à temps plein (26,5 %) et environ 20 % déclarent recevoir un soutien financier de leurs parents. Remarquons que « le baccalauréat est le diplôme détenu par le plus grand nombre de bénéficiaires (32 %), tandis que le diplôme d'études collégiales (DEC) est celui déjà obtenu par le plus grand nombre de non-bénéficiaires (36 %) » (MELS, 2008, p. 3). Le diplôme visé est le plus souvent un certificat ou diplôme de premier cycle (35 %) ou un baccalauréat (28 %).

Tout cela mis ensemble ressemble plutôt à une erreur de cible. Le seuil de revenu qui détermine l'admissibilité au programme est-il trop bas (35 000 $ ; avec enfants ou conjoint à charge, 50 000 $) ? Ce programme est-il méconnu de ceux qui devraient en bénéficier, les travailleurs à faible revenu qui veulent améliorer leur sort par des études universitaires ?

Le programme québécois destiné aux étudiants à temps partiel est un peu plus intéressant que le programme canadien des années 1990, qui n'avait pas eu d'effet protecteur sur les hausses des droits de scolarité, l'effectif hors Québec décroissant à un rythme semblable à celui de la province. Cependant, le Canada a amélioré l'aide accordée aux étudiants à temps partiel, en particulier en développant un volet de l'aide sous forme de bourses. Le montant peut atteindre 1 200 $ pour une année scolaire. À cela s'ajoute la bourse pour les étudiants ayant des enfants

10. Ailleurs au Canada, un programme semblable existe depuis 1983.

11. La gestion du programme par le MELS a aussi été évaluée (MELS, 2008). Notons que le coût de gestion, qui représente le quart de l'aide accordée, a été jugé élevé.

à charge. Comme il se proposait de le faire en 1990[12], le Québec aurait avantage à mettre en œuvre un programme d'aide financière sous forme de bourses pour les étudiants à temps partiel[13].

### L'aide financière pour les étudiants à temps plein : une protection suffisante contre les contraintes de liquidité ?

Rappelons (tableau 5.2) qu'environ 30 % des étudiants à temps plein à l'université ont accès au volet bourse du Programme de prêts et bourses et que 14 % peuvent compter sur un prêt seulement, ce qui signifie que près de 45 % de l'effectif universitaire à temps plein reçoit une aide financière.

Sur le plan financier, il est essentiel que l'étudiant puisse disposer des ressources suffisantes pour accorder la priorité à ses études à temps plein. Cela ne veut pas dire qu'il ne peut pas occuper un emploi rémunéré durant les trimestres, mais que les études devraient être sa priorité numéro un. Il est donc nécessaire que l'aide financière soit suffisante et disponible au moment opportun, soit durant les périodes d'études. En d'autres mots, que l'aide accordée soit suffisante pour répondre aux contraintes de liquidité des étudiants, tout en évitant de générer un endettement trop grand. En effet, les problèmes de liquidité sont plus importants à régler dans l'immédiat que les préoccupations des bénéficiaires à l'égard de l'augmentation de leur dette d'études, remboursable après les études. Si l'aide est suffisante, on évite aux étudiants de recourir davantage au travail rémunéré durant les trimestres d'études, qui peut compromettre la réussite des études.

Le Programme de prêts et bourses repose depuis son introduction en 1966 sur un principe contributif et un principe supplétif. L'individu et, le cas échéant, ses proches (parents ou conjoint) doivent contribuer au financement des études à la mesure de leurs moyens, tandis que l'État s'engage à fournir la somme manquante, d'abord sous forme de prêt, puis de bourse. Techniquement, c'est la différence entre les dépenses reconnues (et les suppléments) et les contributions (individu et tiers), calculée en fonction des paramètres définis, qui détermine le besoin financier à combler. La formule de base est simple :

12. Rappelons que la Loi sur l'aide financière aux études avait été modifiée en 1990 pour instaurer un programme de bourses pour les études à temps partiel, mais que le programme annoncé n'a jamais été mis en œuvre.

13. Soulignons que le CCAFE (2011) a recommandé que MELS réalise une étude afin de mieux connaître les étudiants à temps partiel, notamment pour évaluer l'opportunité de leur accorder une partie de l'aide financière sous forme de bourse.

**Dépenses et suppléments – contributions = besoin financier**

Au Québec, l'aide accordée permet de combler à 100 % le besoin financier. La première portion de l'aide est versée sous forme de prêt. Le reste, le cas échéant, est versé sous forme de bourse. Soulignons que cette obligation de toucher un prêt avant d'accéder à une bourse n'est pas si répandue dans les États qui offrent de l'aide financière aux études[14]. Si l'application de la formule de base (premier calcul) donne un résultat ne dépassant pas 2 400 $ au premier cycle et 3 200 $ aux cycles supérieurs, et même si le résultat est négatif, il est possible, à certaines conditions, d'obtenir une aide sous forme de prêt seulement. Un deuxième calcul est effectué en ramenant à zéro les revenus d'emploi de l'étudiant. L'aide maximale que l'on peut obtenir en 2012-2013 est limitée au plafond de prêt, soit 2 440 $ au premier cycle et 3 240 $ aux cycles supérieurs. Notons que l'étudiant indépendant dont la seule source de revenus est le revenu d'emploi a droit à ce prêt, peu importe son revenu. C'est l'équivalent d'un prêt universel pour cette catégorie d'étudiants sans contribution des tiers. Enfin, si le résultat est inférieur à la première tranche de prêt, soit 2 400 $, un troisième calcul est réalisé en diminuant la contribution des tiers. L'aide annuelle sera limitée à 2 400 $, peu importe le cycle.

Au Canada, c'est au Québec que la plus grande proportion de l'aide financière est accordée sous forme de bourses aux étudiants à temps plein. De plus, c'est ici également que la dette d'études est la plus basse. Cela découle notamment des droits de scolarité plus faibles au Québec qu'ailleurs au Canada, mais surtout du choix de baisser de 25 % le plafond de prêt en 1999-2000. Il a été relevé temporairement en 2004-2005. Cette mesure a été décriée par la plupart des observateurs et a généré un conflit avec les étudiants. En 2005, le gouvernement a décidé de ramener en deux ans le plafond de prêt à son niveau initial. Cette disposition du Programme de prêts et bourses (PPB) a pour effet de limiter la hausse de l'endettement étudiant et d'accorder des bourses plus importantes aux étudiants à faible revenu[15]. La faiblesse principale du PPB découle de l'évaluation non réaliste des frais de subsistance qu'ont à payer les

14. Elle concerne seulement 2 pays sur 27 en Europe. Ailleurs au Canada, les étudiants ne sont pas tenus de contracter un prêt étudiant (PCPE) pour toucher une aide non remboursable. Les programmes de bourses sont ciblés pour des catégories de personnes. Il en est de même aux États-Unis et en Océanie.

15. Au Québec, le plafond de prêt est (dans la majorité des cas) de 2 440 $ au premier cycle et de 3 240 $ aux cycles supérieurs pour les boursiers du PPB. Pour la plupart des bénéficiaires d'un prêt seulement, il faut ajouter l'allocation spéciale de 500 $ (en 2011-2012). À titre de comparaison, le plafond de prêt est de 7 300 $ en Ontario.

étudiants qui ne résident pas chez leurs parents durant leurs études. Les paramètres définissant ces frais de subsistance n'ont pas été indexés durant deux périodes de quatre années[16], ce qui a généré un manque à gagner évalué par le CCAFE à environ 65 M$ (CCAFE, 2011) touchant l'ensemble des bénéficiaires (surtout les boursiers), en majorité inscrits à l'université.

En annonçant les hausses des droits de scolarité dans son budget 2011-2012 pour la période 2012-2013 à 2016-2017 – les hausses annoncées étant de 325 $ par année –, le gouvernement du Québec a fait le pari que le Programme de prêts et bourses allait assurer la protection des étudiants à faible revenu. Il en a d'ailleurs fait l'un des objectifs du plan de financement des universités. En maintenant le plafond de prêt au même niveau, on assurait une pleine protection des boursiers à l'égard des hausses.

Outre les mesures de 2011, en particulier la protection des boursiers et le maintien de l'allocation spéciale pour les bénéficiaires d'un prêt seulement, d'autres modifications ont été dévoilées au cours des protestations étudiantes de 2012[17]. Ces mesures avaient deux conséquences principales, soit augmenter le montant moyen de l'aide accordée, y compris aux boursiers, au prix cependant d'une majoration du plafond de prêt pour une partie d'entre eux, et accorder de l'aide plus importante sous forme de prêt aux bénéficiaires d'un prêt seulement, notamment à des étudiants de la classe moyenne supérieure qui, jusqu'à maintenant, n'avaient pas accès à l'aide financière.

La majoration de l'aide totale aurait pour effet de réduire les problèmes de liquidité des bénéficiaires et de leur permettre de se consacrer davantage à leurs études. Le prix à payer, pour la plupart, devait être une augmentation de leur dette[18].

Une catégorie de bénéficiaires, celle des adultes peu fortunés qui effectuent un retour aux études à l'automne, ne reçoit pas l'aide suffisante pour entreprendre ses études. Pensons aux personnes dont le revenu de travail ne dépasse pas le salaire minimum de plus de 25 %. Si ces personnes ont travaillé de janvier jusqu'au mois d'août inclusivement, leur revenu de travail sert à déterminer leur contribution individuelle. On

16. Soit de 1995-1996 à 1998-1999 et de 2003-2004 à 2006-2007. Ils sont indexés depuis 2007-2008.

17. Voir l'avis du CCAFE (2012) pour une analyse de ces mesures.

18. Ces mesures visent surtout les bénéficiaires avec contribution de tiers, parents ou conjoint, et ne concernent que 37 % des bénéficiaires du PPB à l'enseignement universitaire.

déduit de leur revenu un montant mensuel de 1 110 $[19] (revenu protégé), mais leur contribution a pour effet de limiter l'aide qui leur sera accordée. Souvent, ces personnes n'auront droit qu'à un prêt, ce qui est insuffisant pour effectuer un retour aux études dans des conditions acceptables. Il s'agit d'un obstacle réel à l'accès aux études qui touche des travailleurs à faible revenu.

### La dette étudiante : un effet dissuasif ?

La Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ) s'inquiète de la hausse de l'endettement qui devrait accompagner la mise en œuvre des mesures annoncées au printemps 2012 (si elles sont maintenues). Elle a produit une étude descriptive fouillée sur le sujet qui conclut que l'« endettement frappe plus durement les étudiants en provenance de milieux défavorisés, affectant leur capacité à poursuivre leurs études à l'abri des soucis financiers » (FEUQ, 2011a, p. 155). L'organisme réclame qu'une véritable stratégie de lutte à l'endettement soit mise en place par le gouvernement du Québec.

L'Aide financière aux études du MELS a déjà publié une étude (AFE, 1994) sur la dette accumulée par les bénéficiaires du Programme de prêts et bourses. Rappelons certains constats faits à l'époque. L'étude porte sur les bénéficiaires qui ont commencé à rembourser leur dette d'études au terme de l'année scolaire 1991-1992. La dette moyenne était de 7 916 $ au premier cycle, de 9 702 $ au deuxième cycle et de 12 785 $ au troisième cycle. En dollars de 2010[20], ces montants correspondent respectivement à 10 972 $, 13 447 $ et 17 720 $. Soulignons que selon les dernières données disponibles, chez les bénéficiaires qui ont pris en charge le remboursement de leur prêt au terme de l'année 2009-2010, ces montants étaient de 12 923 $, de 16 296 $ et de 23 967 $. Le niveau moyen d'endettement est plus élevé aujourd'hui, surtout au troisième cycle.

Le plafond de prêt s'établissait à 2 595 $ en 1990-1991 et à 2 705 $ l'année suivante ; en dollars de 2010, ces montants équivalent respectivement à 3 597 $ et 3 749 $, ce qui est plus élevé que le plafond de prêt au premier cycle, 2 440 $, et aux cycles supérieurs, 3 240 $. L'augmentation de la dette d'études pourrait être due à l'allongement de la durée des études par rapport à la durée prévue ou à des changements de programmes d'études plus nombreux.

---

19. Ce montant a été introduit en 2004 et il n'a pas été indexé depuis. Il aurait été établi en fonction du salaire minimum de 2003.

20. Site de la Banque du Canada : feuille de calcul de l'inflation ; valeur d'un « panier » de biens et services en août 1992 et en août 2010. Nous avons choisi 2010 parce que les données comparables du MELS datent de 2010.

Par ailleurs, le niveau de la dette n'augmenterait pas la probabilité de se trouver en difficulté d'effectuer ses remboursements. Les emprunteurs qui éprouvaient des problèmes de remboursement avaient une dette près de la dette moyenne. Les difficultés ne seraient pas associées au niveau de la dette, mais bien à la capacité de rembourser après les études qui dépend de la situation professionnelle et financière, laquelle « a tendance à s'améliorer avec la scolarité atteinte » (AFE, 1994, p. 61). Les cas problèmes ne se trouvaient pas chez les personnes les plus scolarisées, mais chez les étudiants sortant de l'enseignement collégial préuniversitaire et des collèges privés non subventionnés qui offrent des programmes d'études de courte durée.

Le MELS devrait réaliser une nouvelle étude sur l'endettement étudiant pour vérifier si les conclusions de l'étude de 1994 demeurent pertinentes. Si tel est le cas, on peut présumer qu'il y a une certaine marge avant de conclure que l'endettement est un frein majeur à l'accès aux études universitaires.

### *Les mesures fiscales : un transfert vers les favorisés ?*

Le problème fondamental des mesures fiscales liées aux études vient du fait qu'elles ne répondent pas au principe du « juste à temps » qui suppose que l'on réponde immédiatement au problème de liquidité des étudiants au lieu d'attendre au minimum plusieurs mois. La réforme québécoise de l'aide financière aux études de 2004 visait précisément à appliquer ce principe, en particulier en accordant l'aide aux boursiers du PPB sur une base mensuelle.

Que nous apprend la recherche sur ce volet du système d'aide financière aux études ? La plupart des chercheurs qui ont examiné les mesures fiscales liées aux études considèrent qu'il ne s'agit pas du meilleur investissement pour favoriser l'accessibilité financière aux études et que les crédits fiscaux non remboursables (ceux qui coûtent le plus cher au Trésor public ; voir le tableau 5.3 ci-dessus) favorisent davantage les familles aisées que celles à faible revenu. Il n'y a aucune preuve empirique que ces mesures favorisent l'accessibilité aux EPS et, comme le souligne Neill (2007, p. 20), « les crédits d'impôt pour frais de scolarité et pour études ne représentent pas un moyen efficace d'augmenter le revenu des étudiants lorsqu'ils en ont le plus besoin, surtout chez ceux à faible revenu ». Par ailleurs, les personnes qui ne paient pas d'impôt (près de 40 % au Québec) ne peuvent tirer profit de crédits d'impôt non remboursables.

Au terme de son examen des deux crédits fiscaux fédéraux qui drainent l'essentiel des dépenses fiscales liées aux études, Neill (2007) propose quatre pistes de solution, dont celle d'augmenter les bourses

accordées directement aux étudiants. Allant dans le même sens, Berger, Motte et Parkin (2009, p. 193) suggèrent une orientation aux décideurs politiques : « Les décideurs et les politiciens devraient éviter d'investir davantage dans les crédits d'impôt à l'éducation, qui traitent la question de la capacité financière de façon superficielle, au profit de mesures d'aide financière fondée sur les besoins qui contribueront réellement à l'objectif d'augmenter la participation et la réussite aux études supérieures. »

Dans une note du ministère des Finances du Québec (MFQ, 2012[21]) portant sur le crédit d'impôt pour frais de scolarité ou d'examen et le montant des frais de scolarité ou d'examen transféré par un enfant, les auteurs constatent que, lorsque l'étudiant utilise lui-même le crédit (75 % de la dépense fiscale projetée de 2009), plus de 75 % de la dépense fiscale est versée aux personnes gagnant moins de 50 000 $ (très majoritairement celles gagnant de 25 000 $ à 50 000 $), tandis que, lorsque le montant est transféré aux parents ou aux grands-parents, la situation est inversée, plus de 75 % de ceux-ci gagnant plus de 50 000 $ et environ la moitié, plus de 75 000 $. Nous pouvons donc conclure que les crédits fiscaux ne représentent pas seulement un transfert vers les plus riches, même si les montants retournés ne respectent pas le principe du « juste à temps ». Il n'en demeure pas moins que si l'on souhaite réduire les écarts de participation selon les catégories sociales d'origine, les gouvernements devraient privilégier l'investissement dans les programmes d'aide financière aux études plutôt que dans les crédits fiscaux universels.

## Conclusion

La plupart des études sur l'accessibilité aux EPS et aux études universitaires ont porté sur les moins de 25 ans inscrits à temps plein ou désirant poursuivre des études à temps plein. Il en ressort que la scolarité des parents – plus que leur revenu – représente le facteur clé de l'accès à l'université. Un faible revenu parental est généralement compensé par l'effet protecteur des programmes d'aide financière aux études. Les mesures annoncées au printemps 2012 – si elles sont maintenues – devraient améliorer cette protection financière durant les études. Par ailleurs, la dette étudiante augmentera, sauf chez les bénéficiaires venant d'un milieu à très faible revenu. Toutefois, il faut se rappeler qu'à court terme il est plus important de régler le problème de liquidité des étudiants (payer les factures) durant leurs études. Quant à la dette à rembourser après les études, elle doit être maintenue dans des limites raisonnables, ce qui donne une certaine marge de manœuvre.

21. MFQ, 2012, <http://www.finances.gouv.qc.ca/documents/Autres/fr/AUTFR_credit_impot_scolarite.pdf>, consulté le 1er février 2013.

Chez les travailleurs à faible revenu qui veulent effectuer à l'automne un retour aux études à temps plein sans le soutien de leur employeur, le Programme de prêts et bourses n'offre pas une protection financière adéquate, limitant ainsi l'accès à l'université. Une modification technique est nécessaire : majorer l'exemption du revenu gagné durant les mois de janvier à août de l'année du retour aux études. Une telle majoration aurait un effet positif sur l'accessibilité financière aux études universitaires.

Chez les travailleurs à temps plein à faible revenu qui veulent étudier à temps partiel pour améliorer leur statut socioéconomique, le Programme de prêts pour les études à temps partiel n'offre pas une protection financière suffisante, surtout en contexte de hausse des droits de scolarité. Pour aider les personnes qui paient leurs frais d'études, il est opportun d'introduire un programme de bourses. Le plus simple serait d'accorder un rabais (de l'ordre de 50 %) sur les frais scolaires et le matériel scolaire à payer, de même que, le cas échéant, les frais de garde payés. Il est assez courant en Europe (Commission européenne, 2007) d'accorder un rabais, voire une exemption complète, sur les frais scolaires des étudiants des milieux à faible revenu.

Les crédits d'impôt pour les études ont le défaut majeur de ne pas être disponibles au moment où les étudiants ont besoin de soutien financier, soit durant les mois d'études. Il faut attendre la saison des impôts pour profiter, le cas échéant, d'un retour d'argent. Par ailleurs, les régimes enregistrés d'épargne-études devraient être maintenus, puisqu'ils permettent aux parents de participer au financement des études de leurs enfants, tout en bénéficiant de crédits des gouvernements. De plus, le Régime d'encouragement à l'éducation permanente (REEP) doit être maintenu puisqu'il n'engendre pas de coût fiscal.

Reste la question posée dans le titre du chapitre : l'accessibilité aux études universitaires est-elle d'abord une question de ressources financières ? Les chercheurs ont démontré que l'accès aux études universitaires est un phénomène complexe qui ne se limite pas à des questions d'argent. On peut y distinguer une trame de fond déterminante, soit l'influence du milieu socioculturel, représentée particulièrement par la scolarité des parents. Des parents scolarisés auraient tendance à mettre en œuvre une stratégie visant à rendre possible, voire probable, le choix des études universitaires chez leurs enfants. L'aide financière compenserait le manque de ressources financières, du moins en bonne partie, surtout si des ajustements sont effectués en période de hausse des droits de scolarité. Cette trame de fond a été surtout étudiée chez les moins de 25 ans, mais il est possible qu'elle ait des effets à plus long terme.

Si la scolarité parentale est la variable prépondérante de l'accès à l'université chez les moins de 25 ans et si les mesures financières ne permettent pas à elles seules de contrer les obstacles à l'accès aux études universitaires, ces dernières doivent donc être jumelées à des mesures non financières pour espérer donner aux groupes sous-représentés les conditions leur permettant d'envisager sérieusement un projet d'études universitaires. En priorité, le Québec devra poursuivre ses efforts pour améliorer l'atteinte du diplôme d'études secondaires, en particulier dans les milieux où les parents sont peu scolarisés et à faible revenu, puisqu'il s'agit d'un préalable à la réalisation de tout projet d'études universitaires.

Enfin, des recherches devraient être menées auprès des adultes – en particulier les travailleurs à faible revenu sans soutien de leur employeur – qui veulent effectuer un retour aux études à temps plein ou à temps partiel.

# 6 La réussite étudiante au cœur de l'histoire des cégeps

*Lyne Boileau et Josée Lafleur*

Le bilan de l'effet de la mise en place des plans de réussite, en 1999, sur la diplomation au collégial ne peut se faire sans avoir une perspective historique. Véritable innovation québécoise, le cégep est né dans la foulée de la commission Parent, qui recommandait dans son rapport de 1965 la création d'une toute nouvelle institution, ouverte et accessible à la population : « pour que la civilisation moderne progresse, ce qui est pour elle une condition de survie, il est devenu nécessaire que tous les citoyens sans exception reçoivent une instruction convenable et que le grand nombre bénéficie d'un enseignement avancé » (Commission Parent, 1963, p. 75). Depuis la création des premiers cégeps, en 1967, cette préoccupation de favoriser l'accès au plus grand nombre à une éducation supérieure publique de qualité s'est affirmée de façon toujours plus systémique et intégrée, c'est-à-dire en conjuguant amélioration continue des programmes et soutien à l'apprentissage étudiant.

L'entrée massive d'étudiantes et d'étudiants issus de milieux souvent peu scolarisés a été un facteur déterminant qui a très rapidement obligé tous les acteurs, enseignants, professionnels non enseignants et cadres, à mettre en place des stratégies favorables à leur réussite. Ils souhaitaient en ce sens leur fournir toutes les chances d'obtenir un diplôme à la suite d'une solide formation collégiale. C'est donc bien avant l'avènement des plans de réussite que différentes initiatives et différents cadres réglementaires ont favorisé l'émergence de pratiques soutenant la réussite et fondées sur une formation de qualité.

Dans ce texte, nous présenterons successivement les points suivants : quelques moments clés qui, entre 1969 et 1992, ont permis au réseau et aux collèges de se doter de fortes assises pédagogiques pour offrir une formation de qualité ; quelques faits marquants de la période d'implantation du

renouveau de l'enseignement collégial qui s'étend de 1992 à 1999, et leur influence sur la qualité de la formation ; chacune des trois phases des plans de réussite depuis 1999 et les défis pour l'avenir.

## De 1969 à 1992 : création et consolidation des assises pédagogiques

La Fédération des cégeps a été créée en 1969 dans le but de promouvoir le développement de la formation collégiale et des cégeps et regroupe à l'heure actuelle les 48 collèges publics du Québec. Elle leur offre un ensemble de services et de conseils, en matière de pédagogie entre autres, ce qui a donné aux acteurs des collèges la possibilité de réfléchir collectivement aux grands enjeux qui ont parcouru leur histoire, de produire des documents d'orientation, de partager les pratiques innovantes en vue d'enrichir les actions de chaque collège, etc.

Mais le personnel enseignant des collèges, comme celui des universités, n'a pas l'obligation de détenir une formation en psychopédagogie. En 1973, le Cégep de Sherbrooke s'entend avec l'Université de Sherbrooke pour offrir du « perfectionnement pédagogique » à son personnel enseignant. À la fin de 1983, le réseau PERFORMA comprenait 27 établissements collégiaux qui, dans le but de relever les nombreux défis pédagogiques, offraient à leurs enseignants, sur leur lieu de travail, du perfectionnement adapté à leurs besoins. Depuis, l'ensemble des collèges du réseau y a adhéré. Ce perfectionnement concerne différents volets : planification d'enseignement, stratégies d'apprentissage, évaluation des apprentissages, gestion de classe, relation enseignant-étudiant, etc.

Créée en 1981 par un groupe de pédagogues du collégial désireux d'animer la vie pédagogique, l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) a joué un rôle déterminant pour favoriser le réseautage et le partage de pratiques et de recherches entre tous les acteurs du réseau. Depuis sa fondation, l'AQPC tient un colloque annuel, dont elle publie les actes. Chacun de ces événements marque l'évolution pédagogique et rassemble près de 1200 personnes. L'AQPC publie également depuis 1987 la revue *Pédagogie collégiale*, qui constitue une revue « phare » pour les acteurs de l'enseignement supérieur.

En 1985, le ministère de l'Éducation exige des collèges l'adoption et l'application d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) qui doit démontrer publiquement comment ils entendent garantir et améliorer les apprentissages (Commission de l'évaluation, 1986). La mise en place d'une PIEA dans chaque collège a eu un effet majeur sur l'intégration de pratiques d'évaluation justes et équitables dans tous les cours.

## De 1985 à 1992 : effervescence du perfectionnement et de la recherche, ouverture sur de nouveaux paradigmes et expérimentation des premières mesures d'aide

L'avènement des PIEA a déclenché un engouement généralisé pour le perfectionnement en psychopédagogie, autant en évaluation formative et sommative des apprentissages qu'en planification d'enseignement et en stratégies d'enseignement et d'apprentissage, tout cela pour offrir des cours de qualité et une évaluation permettant aux étudiants d'être informés de leur progression et de corriger leurs lacunes au besoin. C'est aussi à cette époque que la recherche pédagogique a véritablement pris son envol :

> L'année 1985 est marquée par l'organisation par l'AQPC d'un important colloque sur la recherche. De plus, en 1987, l'AQPC publie un numéro pilote de la revue *Pédagogie collégiale*, qui poursuit, entre autres objectifs, celui de faire connaître la recherche pédagogique et ses résultats. C'est aussi durant cette période [que se constitue] un véritable réseau, qui explique en partie le succès de la recherche collégiale au tournant des années 1990 (Faucher et Piché, 2009, p. 6).

En 1988, l'Association pour la recherche au collégial (ARC) voit le jour. Le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) mis en place en 1987 par le ministère de l'Éducation assure aux chercheurs des conditions favorables pour mener leurs projets à terme. Un autre programme de soutien à la création de matériel didactique et informatisé débouchera, en 1993, sur la création du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). L'apport de ces différents programmes est fondamental pour assurer le développement d'une réflexion structurée et l'ouverture sur de nouveaux paradigmes en matière de formation et de réussite.

À partir de 1987, des chercheurs du réseau s'intéressent à l'approche programme. Comment, en effet, favoriser la réussite et la diplomation sans assurer la cohérence entre les différents apprentissages des cours du programme (Dorais, 1990) ? Une base exploratoire a d'abord servi dans certains collèges à l'élaboration, avec des équipes enseignantes, du questionnement pédagogique sur l'intégration progressive des apprentissages entre les différents cours, de même que sur des stratégies concertées d'enseignement-apprentissage et d'évaluation continue des apprentissages tout au long du programme d'études. Mais il faudra attendre le renouveau de l'enseignement collégial pour que cette approche programme commence à s'incarner dans le vécu des programmes.

À cette même époque, l'observation des difficultés de parcours d'étudiants conduit des collèges à mettre en place des mesures particulières, comme les programmes d'accueil pour les nouveaux étudiants à risque d'échec. Dès ce moment, ces collèges réalisent à quel point il est important d'amener les étudiants à réussir, dès la première session, si l'on veut favoriser leur accès au diplôme.

## De 1992 à 1999 : un nouveau contexte réglementaire s'implante

Comme l'affirme un document ministériel, « l'appartenance des cégeps à l'enseignement supérieur entraîne un certain registre d'exigences et de standards, comme aussi des modes de fonctionnement institutionnel et d'encadrement ministériel plus fondés sur l'autonomie des établissements et sur leurs responsabilités académiques » (MESS, 1993, p. 11). Cette décentralisation de la gestion pédagogique vers les collèges entraîne la restructuration des programmes d'études selon l'**approche par compétences** – en objectifs et standards définis par le ministère de l'Éducation et en activités d'apprentissage élaborées localement par les collèges. La réussite d'une épreuve uniforme de français dans les collèges francophones et d'anglais dans les collèges anglophones s'ajoute aux exigences d'obtention du diplôme d'études collégiales.

Les équipes enseignantes développent progressivement chacun des programmes pour assurer une cohérence et une progression logique des apprentissages selon l'approche par compétences de même qu'un ordonnancement des cours favorable à la réussite, ce qui s'applique aussi en formation générale. La PIEA est révisée pour intégrer ces nouvelles responsabilités. Enfin, une épreuve synthèse de programme est développée dans chacun des programmes d'études. Ces exercices complexes ont été et continuent d'être l'objet de réflexion et de perfectionnement pédagogique.

Le nouveau Règlement sur le régime des études collégiales, entré en vigueur en 1995, stipule que l'établissement doit adopter, après consultation de sa commission des études, une politique institutionnelle d'évaluation des programmes d'études (PIEP), et ensuite l'appliquer. En effet, assurer de façon continue la qualité des programmes d'études nécessite la mise en place d'une politique apte à en encadrer, entre autres, les pratiques d'évaluation. Les collèges se mettent à l'œuvre. Le concept d'évaluation continue des programmes prend racine et le besoin de se doter de mesures qualitatives et quantitatives efficientes pour suivre le cheminement des cohortes étudiantes se fait sentir. Des outils de mesure commencent à être élaborés.

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) est créée en 1993. Elle est un rouage important du renouveau collégial qui se traduit par l'accroissement des responsabilités des établissements et par le renforcement des dispositifs d'évaluation internes et externes, capables d'en attester la prise en charge. L'évaluation des politiques et des programmes doit contribuer à l'amélioration de la qualité des processus et, ultimement, à l'amélioration de la pertinence et du calibre même de la formation. Cette mesure permet de renforcer la crédibilité et la reconnaissance de l'enseignement collégial et des diplômes auxquels il donne accès.

Dans la foulée des États généraux sur l'éducation (1995-1996) et à l'occasion de la présentation, en février 1997, du plan d'action de la réforme de l'éducation (MEQ, 1997), la ministre de l'Éducation indique que « d'importants changements devraient être apportés afin de passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre ». Une mobilisation rapide et active s'ensuit.

## De 1999 à 2003 : première phase des plans de réussite, mobilisation des collèges et soutien du Carrefour de la réussite au collégial

En 1999, la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps, qui regroupe les directions des études, se donne pour objectif de cerner les différentes dimensions du problème lié à la réussite et à la diplomation, d'évaluer l'adéquation et l'efficacité des mesures déjà en place et, au terme de cet exercice, d'indiquer au besoin de nouvelles mesures ou, encore, de proposer certains ajustements aux mesures existantes. Ses travaux mettent en évidence le défi que pose la hausse des taux de réussite sans restreindre l'accessibilité aux études collégiales ni sacrifier la qualité de la formation, et se terminent par la publication par la Fédération des cégeps (1999) de *La réussite et la diplomation au collégial : des chiffres et des engagements*.

C'est dans ce document que les collèges donnent naissance à un tout nouveau concept, celui de plan de réussite, et qu'ils inscrivent l'amélioration de la réussite et de la diplomation au rang de priorité institutionnelle. Parallèlement, le ministère de l'Éducation demande aux collèges de se donner des cibles d'amélioration des taux de réussite et les invite à concentrer leurs efforts sur certains programmes où ces taux accusent des faiblesses. Tous les acteurs vont s'engager dans une démarche centrée sur les étudiants et qui tient compte de leur diversité et de la complexité des problèmes qu'ils doivent résoudre. Les objectifs des plans sont adaptés à la réalité de chaque milieu, de chaque discipline et de chaque programme, et discutés avec toute la communauté collégiale qui, par sa lecture, propose les actions appropriées à entreprendre en matière de réussite.

Les collèges sont alors amenés à miser, dans cette première phase, sur des interventions précoces auprès de populations étudiantes et sur des problématiques très diversifiées. Ils commencent à développer localement des systèmes d'information sur le cheminement scolaire grâce auxquels des directions des études peuvent travailler avec leurs équipes départementales et de programmes pour cibler plus précisément les obstacles à la réussite. Afin de leur fournir davantage d'outils en la matière, le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) crée deux systèmes qui permettent de produire des statistiques pour l'étude des profils et des cheminements scolaires des étudiants : Profil scolaire des étudiants par programme (PSEP) et Dépistage des étudiants faibles aux fins d'intervention (DÉFI). Ces outils s'ajoutent à la banque de données CHESCO sur les taux d'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) que le Ministère met à la disposition du réseau depuis 1990.

Et, pour soutenir les établissements du réseau collégial dans la réalisation de leur plan de réussite, la Fédération des cégeps crée, en 2000, le Carrefour de la réussite au collégial. Cet organisme vise à assurer le développement d'un leadership institutionnel axé sur le partage des rôles, l'adhésion, la concertation et la synergie en matière de réussite, de persévérance et de diplomation, à encourager l'adaptation des pratiques pédagogiques créées par la mise en place des plans de réussite, de l'approche programme et de l'approche par compétences et à promouvoir le développement d'un réseau d'entraide et de collaboration entre les artisans de la réussite dans les collèges.

En 2003, deux nouvelles obligations sont imposées aux collèges par le gouvernement : celle de soumettre les plans de réussite à la CEEC, qui a le mandat de les évaluer, et celle de se doter d'un plan stratégique qui inclut le plan de réussite. La CEEC leur demande une première évaluation de leur plan. Dans son rapport synthèse, elle conclut de la manière suivante :

> Enfin, la Commission est d'avis que les nombreux efforts déployés dans le cadre du plan d'aide à la réussite ont rendu caduque l'idée d'abaisser les standards pour atteindre de meilleurs résultats. Les craintes exprimées à l'origine ne peuvent que s'estomper devant l'ensemble du travail réalisé pour aider les élèves à mieux apprendre, pour les orienter vers des études qui leur conviennent, pour leur fournir des programmes de qualité et pour leur offrir un environnement accueillant et propice à l'étude (CEEC, 2004, p. 21).

Cette première phase a donc permis d'allier qualité de la formation et hausse des taux de réussite par une concertation des acteurs qui ont élaboré les plans de réussite dans le cadre d'une compréhension partagée de l'enjeu de l'accessibilité et de ce qu'il suppose comme mesures

d'accompagnement. Au terme de cette première phase des plans de réussite, il est possible d'affirmer qu'il existe un plus grand ancrage des cultures de la réussite et de l'évaluation.

## De 2004 à 2007 : des actions alimentées par une réflexion critique

Cette seconde phase s'amorce en fait en juin 2003 avec une analyse prospective de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération de cégeps (2004), qui vise à préciser les nouveaux enjeux et à proposer des orientations en matière de réussite. *Les plans de réussite des collèges : constats, orientations et recommandations pour les trois prochaines années*, rapport publié en 2004, présente l'ensemble de cette réflexion, qui fait ressortir plusieurs constats basés sur l'analyse de la première phase : la réflexion sur la réussite a favorisé, au quotidien, une mobilisation institutionnelle et une concertation accrues de tous les acteurs ; elle a soutenu la création de mesures et d'outils de plus en plus adaptés aux difficultés des étudiants et aux particularités des programmes d'études. Toutefois, ces mesures, nombreuses et variées, produisent des effets difficiles à évaluer dans leur ensemble et dans leur spécificité parce que la réussite est, avant tout, un phénomène complexe et multifactoriel.

De cette lecture se dégage un grand enjeu : comprendre la complexité de la réussite pour mieux agir. Et de cet enjeu découlent les orientations qui seront intégrées aux nouveaux plans. La seconde phase, qui se caractérise par des actions alimentées par une réflexion critique, en témoigne. Ces actions sont les suivantes :

- le développement d'une meilleure connaissance du profil de la population étudiante ;
- la mise en place de mesures pour soutenir l'engagement des étudiants dans leurs études ;
- le raffinement des indicateurs, propice à des analyses plus détaillées et plus poussées, pour le réseau et pour les collèges ;
- l'évaluation accrue des mesures d'aide à la réussite et la réflexion sur leur efficience, car comprendre la complexité, c'est aussi élaborer des outils d'évaluation et d'analyse qui favorisent une identification des mesures les plus efficaces et les plus réalistes ;
- le partage des outils de dépistage par le réseau ;
- l'établissement de divers partenariats avec les enseignements secondaire et universitaire pour cerner davantage les défis qui se présentent aux étudiants ou pour mieux partager l'expertise développée par les uns et les autres.

Cette phase s'est conclue de manière positive : les plans de réussite, intégrés au plan stratégique, sollicitent l'engagement de chaque acteur, dans le collège, autour de l'étudiant ; les obstacles à la réussite et à la diplomation sont beaucoup mieux connus et compris ; les grands enjeux et les leviers sont mieux définis ; et les collèges sont à même de constater la présence d'une réelle culture de l'évaluation au regard tant des apprentissages que des programmes. Le leadership sur la réussite est partagé beaucoup plus largement par l'ensemble des acteurs.

## De 2007 à 2011 : consolidation des acquis et nouveaux défis

Dans la foulée des modifications apportées au régime des études collégiales, les collèges accueillent, depuis 2007, plusieurs catégories d'étudiants plus faibles : des étudiants qui n'ont pas obtenu toutes leurs unités de 5e secondaire et qui disposent d'une session pour les compléter tout en commençant leurs études collégiales ; des étudiants qui n'ont pas nécessairement de diplôme d'études secondaires (DES), mais qui sont admis sur la base d'une formation que le collège juge suffisante ; des étudiants qui ont un DES, mais qui n'ont pas suivi de cours dans un certain nombre de matières de base en 4e ou en 5e secondaire et qui doivent être placés dans des cours de mise à niveau au collégial. À ce défi s'ajoute celui de l'intégration des populations étudiantes en situation de handicap et des populations étudiantes allophones, de plus en plus nombreuses. L'enjeu majeur ici est de bien comprendre les caractéristiques de ces sous-groupes et de mettre en place des services et des mesures d'aide efficaces pour les accompagner.

Il existe un autre défi, celui du transfert d'expertise à la suite du renouvellement des ressources humaines dans les collèges. C'est pour cela que le Carrefour de la réussite a mis en place une communauté virtuelle de répondantes et de répondants de la réussite, qui valorise l'échange et le réseautage entre les collèges.

Une des forces de cette phase est la mise en place généralisée d'interventions avantageant la réussite dès l'entrée au cégep : dépistage rapide des étudiants à risque ; « pédagogie de première session » ; sessions d'accueil et d'intégration qui favorisent l'acculturation aux études collégiales, le développement de bonnes habitudes de travail et la définition d'un but professionnel ; offre de cours qui favorisent la réussite, particulièrement en français ; agencement des cours des programmes qui fait en sorte que les étudiants valident rapidement leur choix vocationnel ; référence rapide aux différents centres d'aide et de suivi, etc.

Une autre force est celle du raffinement des tableaux d'indicateurs pour en faire des outils de suivi de la réussite dans chacun des cours et dans chacun des programmes d'études. Plusieurs collèges se dotent de tels outils et créent des fiches programme servant à suivre l'évolution de la réussite, à aider au diagnostic des difficultés et à mettre en place des mesures pour les régler, avec la complicité des équipes de programmes et de départements. Les collèges mettent également en place des processus plus serrés en vue d'évaluer l'efficacité des mesures d'aide ; ils sont soutenus par le Carrefour de la réussite, qui crée une trousse d'évaluation de ces mesures et organise des sessions de perfectionnement à l'intention des responsables de la réussite.

Enfin, au cours de cette phase, se développent à grande échelle des mesures ciblées favorables à la réussite des cours écueils, cours qui présentent des difficultés particulières et récurrentes dans le cheminement de l'étudiant, en français et en mathématiques notamment, et à la réussite de l'épreuve uniforme de français.

## Les enjeux et défis pour l'avenir

Le taux d'obtention du diplôme d'études collégiales deux années après la durée prévue a augmenté depuis 1994 : il était alors de 56,7 % et il a atteint 63,6 % pour la cohorte de 2003 et 62,9 % pour celle de 2006. Ces chiffres démontrent l'effet réel des plans de réussite sur la diplomation. Mais l'accessibilité au collégial des nouvelles populations étudiantes évoquées plus haut pose à nouveau, de façon plus accrue, des défis d'intervention pour la réussite du plus grand nombre.

En effet, les caractéristiques de la population étudiante se modifient. De plus en plus d'étudiants entrent au collégial avec une moyenne générale faible au secondaire. Les populations étudiantes en situation de handicap qui arrivent en grand nombre demandent un encadrement adapté à leur situation, et les populations étudiantes allophones posent des défis de réussite en français. La nouvelle génération, plus technophile, force le personnel enseignant à répondre à de nouvelles questions : comment instaurer et maintenir, en classe, un climat propice à l'apprentissage ? Comment utiliser les médias sociaux pour enrichir l'apprentissage et la relation avec les étudiants ? Une connaissance plus fine des besoins s'impose.

En outre, la concertation de tous les acteurs demeure essentielle. Elle suppose, d'une part, que chacun d'eux se reconnaisse et adhère aux objectifs des plans de réussite et que, d'autre part, des processus à même d'assurer un agencement articulé des interventions dans un tout cohérent soient mis en place. Elle émane d'une volonté institutionnelle qui met

constamment le cap sur la réussite et qui reconnaît la contribution de tous les acteurs à cette mission. Elle s'incarne dans des équipes enseignantes qui suivent de près l'évolution de la réussite et qui assurent la cohérence des cours, des apprentissages et des évaluations de manière à offrir aux étudiants une solide formation. Elle transparaît, enfin, dans des services qui collaborent régulièrement entre eux et avec les équipes enseignantes. La mobilisation autour de la réussite est une réalité mouvante, qui nécessite d'être constamment nourrie.

Devant ces défis, le partage d'outils et de pratiques est incontournable. La recherche de pistes nouvelles pour aborder les problématiques s'impose. C'est dans cette perspective que le Carrefour de la réussite, en collaboration avec la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps, a entrepris une vaste enquête auprès des étudiants qui ont réussi tous leurs cours de la première session. L'objectif était de répertorier les attitudes et les comportements qu'ils avaient mobilisés en vue de la réussite et de fournir un éclairage nouveau pour amener les étudiants à prendre celle-ci en charge, en plus de soutenir les équipes pédagogiques qui les accompagnent. Sur la base des résultats, de nouveaux outils d'animation pourront être créés à l'intention des divers acteurs auprès des étudiants.

Au fil des années, les collèges ont su se donner des lieux, des moyens et des pratiques qui soutiennent leurs actions et leurs réflexions sur la réussite. Une quatrième phase des plans de réussite s'ouvre. Elle ne doit pas réinventer le passé, mais l'actualiser. En fait, elle doit refléter le présent et relever un même défi, qui se nomme « accessibilité et réussite », en l'adaptant aux collèges du XXI$^{e}$ siècle.

# 7 Le cégep, instrument privilégié de la démocratisation de l'éducation au Québec

*Sophie Dorais*

Si elle est au cœur de la grande réforme de l'éducation des années 1960, l'accessibilité aux études est aussi à l'origine même de l'enseignement collégial. Cependant, la question aura évolué en même temps que les cégeps, prenant une nouvelle tournure à certaines des étapes charnières de la courte histoire du réseau.

Ce chapitre est consacré à la part jouée par l'enseignement collégial dans la hausse marquée de l'accès aux études postsecondaires qu'a connue le Québec au cours des quarante dernières années et, conséquemment, dans le rehaussement du niveau de scolarité de la population québécoise. L'approche est ici résolument quantitative, puisqu'il s'agit essentiellement de confronter aux visées de l'État en matière de proportion des jeunes Québécois à former au collégial les nombres effectivement atteints. Notre approche est en outre principalement documentaire, du moins pour la première partie du chapitre, puisque nous puisons la matière dans les documents officiels, énoncés d'orientation et indicateurs de l'éducation en particulier. En outre, tout en remontant aux origines, nous nous attarderons davantage à la période la plus récente, celle du « renouveau », commencée en 1992 avec le réexamen complet de l'enseignement collégial auquel s'est livrée la Commission parlementaire sur l'éducation, cette période se prêtant particulièrement à l'illustration des enjeux que soulève la question de l'accessibilité.

## De la grande réforme au renouveau

### *Les intentions originelles*

Des quatre ordres d'enseignement, le collégial est le seul produit entièrement original de la réforme de l'éducation entreprise dans les années 1960 et qui, pour l'essentiel du moins et jusqu'à nouvel ordre, survit dans le système d'éducation du Québec d'aujourd'hui. Faut-il le rappeler, le maître mot de ce vaste et ambitieux projet est la démocratisation de l'enseignement :

> Tels sont en bref les objectifs que nous assignons à l'enseignement préuniversitaire et professionnel : assurer au plus grand nombre possible d'étudiants qui en ont les aptitudes la possibilité de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité ; cultiver l'intérêt et la motivation chez les étudiants, pour diminuer le nombre des échecs et des abandons prématurés ; favoriser une meilleure orientation des étudiants selon leurs goûts et leurs aptitudes ; hausser le niveau des études préuniversitaires et de l'enseignement professionnel ; uniformiser le passage des études secondaires aux études supérieures et mieux préparer les étudiants à entreprendre ces dernières. On peut donc dire que c'est la préoccupation d'un système d'enseignement plus riche et plus large, plus souple et plus simple, plus généreux et plus démocratique qui nous a amenés à proposer cette étape polyvalente entre le cours secondaire et les études supérieures. Nous savons qu'il faudra briser des habitudes acquises, opérer des regroupements parfois complexes, modifier les programmes et la pédagogie ; bref, il faudra mettre sur pied une structure nouvelle en utilisant les ressources existantes et en en créant d'autres. Mais c'est notre conviction qu'une profonde réforme s'impose pour résoudre les problèmes actuels et répondre aux exigences de l'avenir. Il faut corriger la dispersion d'énergies par un regroupement audacieux ; il faut briser les cloisonnements inutiles par un système polyvalent ; il faut sortir de la confusion par des structures simples et cohérentes. Du même coup, nous croyons qu'on améliorera la qualité de l'enseignement ; on donnera à tous la chance de faire des études plus poussées ; on favorisera une meilleure orientation en fonction des goûts et des aptitudes. Tels sont les objectifs principaux que nous proposons et que nous croyons réalistes (Commission Parent, 1964a, paragr. 269).

C'est en ces termes que la commission Parent résumait les raisons qui l'ont poussée à recommander la création de ce réseau d'instituts[1] qui deviendront les cégeps, et les intentions qui l'animaient ce faisant.

Au-delà des orientations, la Commission s'est attachée à prévoir tous les aspects que la réalisation d'un tel projet exige, jusqu'aux ressources humaines, matérielles et financières. Or, prévoir le nombre et la taille des établissements à mettre en place ou le nombre des enseignants qu'il faudra recruter suppose qu'on ait une idée assez juste des futurs effectifs scolaires. À l'enseignement collégial, les membres de la Commission envisageaient un taux de scolarisation[2] maximum se situant entre 45 % et 50 %[3], et comptaient en outre qu'environ 60 % des inscrits choisiraient l'enseignement technique et 40 % l'enseignement préuniversitaire.

Objectif ambitieux, mais en 1961 on évaluait que 16,2 % des jeunes en âge de fréquenter le collégial suivaient un enseignement de niveau équivalent (CSE, 1975, p. 7). Ce taux global masque toutefois des disparités importantes. Ainsi, les taux de scolarisation à l'enseignement « préuniversitaire » observés en 1961-1962 montrent des différences marquées selon le genre et la langue : 10,3 % chez les garçons francophones[4], 7,0 % chez les filles francophones, 21,6 % chez les garçons anglophones, 15,6 % chez les filles anglophones. Or, pour la commission Parent, tous devraient atteindre, en 1981-1982, un taux de fréquentation du préuniversitaire de 20 % ; à l'exception toutefois des garçons anglophones, qui dépassent déjà le taux attendu, et pour lesquels on propose plutôt un objectif de 22 %. Quant au secteur technique, on estime à 9,5 % le taux de scolarisation atteint en 1960-1961, comparativement au taux « idéal » de 28 % ; ici, l'écart est tel qu'on juge plus réaliste de viser pour 1981-1982 un taux de 23 % (commission Parent, 1964a, p. 383, 389-391).

---

1. « Nous désignons ce niveau d'études par un vocable nouveau, puisqu'il ne s'agit là ni du collège tel qu'on le conçoit actuellement, ni du "*junior college*" américain » (commission Parent, 1964a, paragr. 63).
2. « Le taux de scolarisation pour un niveau donné d'éducation ou un groupe d'âge précis est la proportion de personnes qui fréquentent le système scolaire par rapport à la population du même âge. Les taux de scolarisation sont calculés en divisant l'effectif scolaire d'un âge donné par la population du même âge à la même date », <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs/index.asp?page=definition>, consulté le 1er février 2013.
3. Le taux exact varie selon les sources consultées, et à l'intérieur même du rapport Parent ; comparer, entre autres, commission Parent, 1964, p. 383 et p. 389-391, commission Parent, 1966, p. 119 et CSE, 1988, p. 31.
4. Dans le rapport Parent, on emploie plutôt le terme *catholique*, tout en précisant qu'on désigne par là, très majoritairement sinon exclusivement, les francophones.

Ces quelques chiffres montrent le retard accumulé, particulièrement chez les francophones et plus encore chez les filles, et l'ampleur du rattrapage à opérer. Se fondant sur une étude produite spécialement par le démographe Jacques Henripin[5], la Commission estime que, pour arriver à combler l'écart, on devra doter le Québec de 25 à 30 établissements, judicieusement répartis sur l'ensemble du territoire et accueillant au moins 1 500 étudiants chacun (1964a, paragr. 103).

Sans reprendre l'analyse de Henripin, il nous semble utile de présenter ici les courbes démographiques que, selon les estimations de l'Institut de la statistique du Québec, suivent et suivront la génération des 17 ans et celle des 18 ans, depuis 1971 et jusqu'en 2031. Le choix de ces générations découle du fait que ce sont celles que vise explicitement le projet collégial de la commission Parent ; elles correspondent par ailleurs, respectivement, à l'âge moyen d'accès aux études préuniversitaires et à celui où l'on accède aux études techniques[6].

Ce que met surtout en évidence la figure 7.1, c'est la chute démographique correspondant à la fin du baby-boom : en à peine plus d'une douzaine d'années, la génération des 17 ans se réduira de 35 %, passant du sommet historique de 1977, avec plus de 136 500 individus, au creux de 1990, avec 88 722 individus. Par la suite, et suivant les projections des vingt prochaines années, on ne dépassera qu'à peine les 100 000 individus, dans les meilleures années et pour de très courtes périodes.

Ces données n'ont pas qu'un intérêt historique, car elles constituent la toile de fond de tout examen des mouvements de population scolaire, au collégial comme aux autres ordres d'enseignement. Par exemple, si on applique à la génération des 17 ans le taux d'accès aux études collégiales observé une année donnée, on constatera qu'il devait y avoir, en 1990, à peine 170 nouveaux inscrits de 17 ans de plus qu'en 1980, alors que le taux d'accès[7] de cette génération a augmenté de plus de 10 points de pourcentage au cours de ces dix années, passant de 21,7 % à 32,5 % (CSE, 1992, tableau A4). Le faible gain quant au nombre des étudiants s'explique

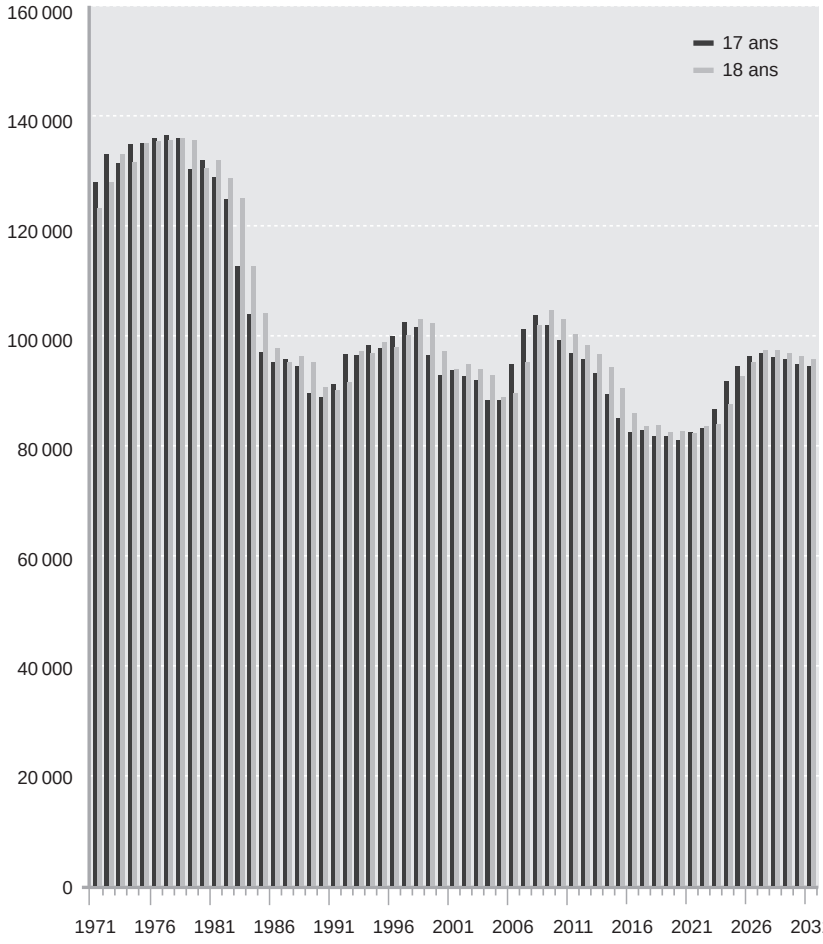
5. Commission Parent (1964), annexe « Prévisions de la population scolaire ».

6. Données extraites le 3 février 2012 du système DÉFI du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) pour les nouveaux inscrits au collégial dans les cohortes d'automne, de 2001 à 2010.

7. « Le taux d'accès mesure la probabilité d'accéder aux études. C'est la proportion de la population qui accède à un type de formation ou à un ordre d'enseignement. » Le taux d'accès global est obtenu par la sommation des taux d'accès propres à chaque âge pour une année donnée ; par exemple, c'est la somme des taux d'accès au collégial respectifs des 15 ans, des 16 ans, des 17 ans, des 18 ans et des 19 ans qui correspond au taux d'accès au collégial avant 20 ans, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs/index.asp?page=definition>, consulté le 1er février 2013.

par le fait qu'en 1980 le Québec comptait un peu plus de 132 000 jeunes de 17 ans, alors qu'il en comptait moins de 89 000 en 1990, soit une baisse démographique de 33 % (ISQ, s. d.[8]).

**Figure 7.1**
Estimations de la population des Québécois âgés de 17 ou de 18 ans, au 1er juillet, de 1971 à 2031




Sources : Institut de la statistique du Québec – ISQ, s. d.

8. <http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/pyramide_age.htm>, consulté le 1er février 2013.

On peut déjà anticiper comment les baisses démographiques, qui touchent particulièrement les régions les plus éloignées des grands centres urbains, compliqueront la tâche des établissements scolaires, desquels on attend à la fois qu'ils contribuent à la hausse des taux de scolarisation des jeunes et qu'ils « gèrent la décroissance ». Maintenir une offre de formation assez alléchante pour s'attacher une population qui tend à déserter, voilà le défi.

## *Les dix premières années*

« En moins de trois ans, 34 cégeps avaient été créés. Près de 50 000 étudiants y étaient inscrits, dont 58 % au secteur général et 42 % au professionnel. Les collèges vivaient, depuis 1968, les contestations étudiantes et l'on s'acheminait vers la crise syndicale de 1972 » (Gingras, 1992, p. 6). C'est dans ce contexte, effervescent à plus d'un égard, que le ministre Cloutier demande en 1973 au Conseil supérieur de l'éducation (CSE) de lui présenter un avis sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Le Conseil se prêtera à l'exercice avec beaucoup de rigueur, s'appuyant sur de nombreuses consultations du milieu, recherches et études, discussions et délibérations, et livrera en juillet 1975 un rapport considérable, tant par son exhaustivité et par la profondeur de l'examen dont il témoigne que par le courage et l'audace des propositions qu'il contient.

S'agissant d'accessibilité, le Conseil partage l'évaluation du milieu selon laquelle « l'objectif n'est qu'à demi atteint, et davantage quantitativement que qualitativement » (CSE, 1975, p. 175). Ainsi, la hausse de 65 % du taux de scolarisation qu'a connue le collégial entre 1961 et 1972, atteignant 26,8 % et plus de 100 000 inscrits, reste nettement inférieure au gain observé dans les autres ordres d'enseignement (p. 244). Les conditions financières, la situation géographique et les conditions d'admission, notamment, sont relevées comme autant de « facteurs d'inaccessibilité », empêchant des jeunes qui le voudraient d'étudier au cégep. Cela amène le Conseil à recommander au ministre d'assouplir les conditions d'admission au collégial, sur la base de la reconnaissance des acquis extrascolaires, et de faire en sorte que les bourses allouées servent au premier chef à contrer les inégalités résultant de l'éloignement géographique ou d'un handicap physique (p. 207-208).

L'évaluation que fait le ministère de l'Éducation (MEQ) dans le livre blanc de 1978 sur les cégeps est tout aussi mitigée. D'une part, on conclut à une « réussite remarquable » :

> Dix ans après la réforme, 46 établissements publics couvrent l'ensemble du territoire québécois, avec des effectifs qui ont doublé en 10 ans et qui, en 1977-1978, atteignent pratiquement le

> chiffre de 120 000 étudiants, répartis à peu près également entre le secteur des techniques ou professionnel (47,8 %) et le secteur général préuniversitaire (52,2 %). Le taux de passage du niveau secondaire au collégial était de 47,2 % en 1975-1976, alors que, en 1971-1972, il n'était encore que de 39,8 %. Autre signe des temps : la clientèle féminine, de 22,5 % en 1967-1968, est de 49,4 % en 1977-1978 (MEQ, 1978, p. 15-16).

D'autre part, on déplore qu'il subsiste des disparités marquées : « Sans qu'il soit aisé de dégager des explications entièrement satisfaisantes, tout indique que les jeunes Québécois n'ont pas tous des chances égales d'accéder à l'enseignement supérieur et que cette inégalité est liée à la situation socioéconomique des régions, des groupes ethniques[9] ou des classes sociales auxquels ils appartiennent » (MEQ, 1978, p. 21).

Au chapitre des mesures de correction, le Ministère s'en tiendra essentiellement à clarifier les conditions d'admission au collégial, de manière à « lever certaines hésitations » touchant l'admission des diplômés du secondaire professionnel et celle des adultes, et à mieux encadrer la question des cours préalables imposés tant par le MEQ que par les collèges. Ces mesures s'inscriront dans le Règlement sur le régime pédagogique du collégial, adopté par le gouvernement du Québec en 1984.

## *Le 25e anniversaire*

Comme l'écrivait Paul-Émile Gingras en 1993, « le nouveau collège a été conçu et bâti avec clairvoyance et générosité. Mais le cégep est né à l'heure où, par tout l'Occident, l'école était mise en procès » (Gingras, 1993, p. 4). Est-ce parce qu'il n'existe que chez nous que le cégep semble, plus souvent qu'à son tour, être mis au banc des accusés ?

Répondant à la grogne de l'opinion publique face à l'enseignement et à un scepticisme persistant quant à la pertinence de cet ordre distinct et unique, le gouvernement saisit l'occasion du 25e anniversaire des cégeps pour demander à la Commission parlementaire de l'éducation de procéder à un examen en profondeur sur l'avenir de l'enseignement collégial, « y compris sur l'opportunité même de le maintenir dans sa structure actuelle ». De l'étude des 219 mémoires soumis et de l'audition des 109 groupes et organismes entendus, on conclut à la « nette convergence des positions présentées », au premier chef celle de « refaire le choix du collège québécois […] mais en y opérant des redressements majeurs » (MESS, 1993, p. 6).

9. On entend par là le groupe linguistique, francophone ou anglophone.

L'énoncé des orientations qui résultera de l'exercice comportera tout un train de mesures, désigné globalement comme le « renouveau » de l'enseignement collégial, mesures de nature administrative comme pédagogique, et s'inscrivant dans le cadre législatif. On réécrira donc la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, on remplacera le Règlement sur le régime pédagogique du collégial de 1984 par le Règlement sur le régime des études collégiales (1993), on abolira le Conseil des collèges et on créera la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, on introduira de nouvelles exigences pour l'obtention du diplôme d'études collégiales, soit la réussite d'une épreuve synthèse de programme et celle de l'épreuve uniforme en langue d'enseignement ; on redessinera la formation générale pour y faire une plus large place aux cours de français et d'anglais, langue d'enseignement, et on y introduira des cours de langue seconde. Le renouveau signifiera en outre l'accélération du vaste chantier de révision de l'ensemble des programmes et des cours offerts dans les cégeps, selon la méthode dite par compétences, en même temps qu'un accroissement des responsabilités des établissements en matière de gestion des programmes.

Mais la toute première des « cibles stratégiques du renouveau proposé » touche l'accessibilité. En ces matières, comme sur un certain nombre d'autres cibles, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) adopte le point de vue du CSE qui, sensible aux impératifs des nouvelles réalités sociales, démographiques, économiques et culturelles, se fait le promoteur d'un élargissement du concept d'accessibilité depuis déjà plusieurs années :

> Par-delà l'accès au collège, […] c'est évidemment la réussite des études collégiales et la hausse des taux de diplomation de niveau collégial qui doivent être visées. La volonté de faire de l'atteinte du diplôme d'études collégiales le seuil minimal souhaitable de scolarisation dans notre société apparaît de plus en plus comme opportune et raisonnable (CSE, 1988, p. 45).

Pour la première fois depuis le rapport Parent, et suivant en cela les recommandations contenues dans l'avis du CSE sur l'enseignement supérieur, on revoit à la hausse le taux attendu d'accès aux études collégiales des Québécois de moins de 20 ans, lequel devrait atteindre 70 % dans les années 2000, et on l'assortit dorénavant d'un objectif quant à l'accès aux diplômes[10] avant 25 ans, objectif fixé à 60 %. On précise en outre qu'on devrait viser les mêmes taux d'accès et de diplomation dans chacune

10. Le taux d'accès aux diplômes ou « taux d'obtention d'un diplôme est la proportion de la population qui obtient un premier diplôme d'un niveau d'enseignement, pour une année donnée. En général, on calcule le taux d'obtention d'un premier diplôme en faisant la somme des taux par âge. Le concept de premier diplôme implique que les élèves obtenant plus

des régions du Québec, que les nouveaux inscrits devraient se répartir également entre les secteurs préuniversitaire et technique, qu'il faudra porter « une attention spéciale aux retards de plus en plus accusés des hommes en matière d'accès et de diplomation », et « augmenter l'accès des femmes dans les secteurs de pointe où elles sont sous-représentées », en particulier dans les techniques physiques.

Or, comme le montre le tableau 7.1, même si on a déjà nettement dépassé l'objectif de la commission Parent de 45 % des jeunes générations accédant à l'enseignement collégial, on est tout de même loin des 70 %, et plus encore des 60 % d'accès aux diplômes (tableau 7.2). Cependant, ce qu'on peut lire dans l'un comme dans l'autre tableau, c'est que les progrès de l'ensemble sont dus davantage aux progrès des femmes, et que les gains à réaliser ne sont pas les mêmes dans l'un et l'autre des deux groupes.

**Tableau 7.1**

Taux d'accès (%) au collégial[11], à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou à temps partiel, réseaux public et privé, selon le sexe et le type de formation

| | 1975-1976 | 1980-1981 | 1985-1986 | 1990-1991 |
|---|---|---|---|---|
| **Sexe masculin** | **38,7** | **40,4** | **51,7** | **53,0** |
| Formation préuniversitaire | 25,3 | 25,8 | 34,0 | 36,9 |
| Formation technique | 13,4 | 14,8 | 17,6 | 18,1 |
| **Sexe féminin** | **39,5** | **46,0** | **64,7** | **69,6** |
| Formation préuniversitaire | 22,4 | 26,7 | 40,8 | 46,7 |
| Formation technique | 17,1 | 19,3 | 23,8 | 22,9 |
| **Ensemble** | **39,1** | **43,2** | **58,0** | **61,2** |
| Formation préuniversitaire | 23,9 | 26,1 | 37,3 | 41,7 |
| Formation technique | 15,2 | 17,0 | 20,7 | 19,5 |

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 1998.

d'un diplôme ne sont comptés qu'une seule fois » (MELS, 2011, p. 140), <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs/index.asp?page=definition>, consulté le 1er février 2013. Par ailleurs, l'emploi du pluriel dans le vocable *accès aux diplômes* signifie que, dans le calcul du taux d'obtention ou d'accès, on considère tous les types de diplôme délivrés au collégial, et pas seulement le diplôme d'études collégiales (DEC) ; voir à ce sujet la note 12.

11. Ce taux correspond à la proportion d'une génération de jeunes Québécois qui s'inscrivent pour la première fois à un programme conduisant à un diplôme d'études collégiales (DEC) à l'enseignement ordinaire.

**Tableau 7.2**
Taux d'obtention (%) d'un premier diplôme du collégial[12], selon le sexe et le type de formation

| | 1975-1976 | 1980-1981 | 1985-1986 | 1990-1991 |
|---|---|---|---|---|
| **Sexe masculin** | | | | |
| Tous les diplômes* | 20,7 | 25,1 | 29,3 | 32,6 |
| **DEC**** | **19,8** | **23,7** | **27,8** | **30,7** |
| Formation préuniversitaire | 14,4 | 15,2 | 17,6 | 21,2 |
| Formation technique | 5,4 | 8,4 | 10,0 | 8,8 |
| **Sexe féminin** | | | | |
| Tous les diplômes | 23,4 | 29,0 | 39,0 | 46,4 |
| **DEC** | **22,3** | **27,8** | **37,5** | **44,7** |
| Formation préuniversitaire | 12,8 | 15,4 | 22,6 | 29,2 |
| Formation technique | 9,5 | 12,4 | 14,5 | 14,5 |
| **Ensemble** | | | | |
| Tous les diplômes | 22,0 | 27,0 | 34,0 | 39,4 |
| **DEC** | **21,0** | **25,7** | **32,4** | **37,6** |
| Formation préuniversitaire | 13,6 | 15,3 | 20,1 | 25,1 |
| Formation technique | 7,4 | 10,4 | 11,9 | 11,6 |

* Cette catégorie inclut tous les types de diplômes délivrés au collégial : les diplômes d'études collégiales (DEC), les attestations d'études collégiales (AEC), les certificats d'études collégiales (CEC) et les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC).

** La catégorie « DEC » inclut les DEC sans mention.

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 1998.

En effet, le taux d'accès au collégial des femmes s'est amélioré de 30 points de pourcentage entre 1975-1976 et 1990-1991, atteignant pratiquement dix ans à l'avance la cible visée pour 2000. Par comparaison, le taux d'accès des hommes augmentait de moins de 15 points, se situant en 1990-1991 à 17 points de la nouvelle marque à atteindre au cours de la prochaine décennie. Même si, en matière d'obtention d'un premier

12. Ce taux correspond à la proportion d'une génération de jeunes Québécois qui poursuivent des études collégiales jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

diplôme collégial, l'écart entre les sexes est moindre, il aura quintuplé entre le début et la fin de la période, passant de 2,7 points qu'il était en 1975-1976 à 13,8 points en 1990-1991.

Toutefois, ce que ces tableaux ne montrent pas, c'est que, en plus de l'écart croissant entre les hommes et les femmes, les inégalités déjà observées subsistent toujours, que ce soit du fait de l'origine géographique, de l'origine socioéconomique ou du groupe linguistique[13]. Par exemple, alors que les régions urbaines et périphériques se situent au-dessus de la moyenne nationale, le Bas-Saint-Laurent et la Gaspésie, l'Outaouais, l'Abitibi-Témiscamingue et la Côte-Nord se situent sous cette moyenne.

Or ces différences apparaissent très tôt dans la scolarisation, dès l'école primaire, et se répercutent d'un ordre d'enseignement sur l'autre, chacun des ordres étant tributaire de celui qui le précède, particulièrement en ce qui a trait à l'accès aux études. Ainsi, en 1985, alors que la probabilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires était de 72 % pour l'ensemble du Québec, atteignant même 79 % dans la région de Québec ou en Estrie et 75 % à Montréal, cette probabilité se situait entre 60 % et 69 % dans les régions mentionnées plus haut (CSE, 1988, p. 37-41).

## L'ère du renouveau

Même si le ministre Pierre Reid lancera en janvier 2005 un nouvel énoncé d'orientations touchant l'enseignement collégial (MELS, 2005), lequel aura un impact certain en matière d'accessibilité, il ne s'agit pas là de changer de cap, mais plutôt d'opérer quelques réglages de précision, de sorte que, pour l'essentiel, depuis 1993 et jusqu'à aujourd'hui, on peut considérer que le réseau collégial vit à l'heure du renouveau. Or, un examen un peu plus circonstancié de cette période nous permettra de mettre en relief certains des facteurs agissant sur l'accès aux études, et en particulier les tensions sous-jacentes entre deux pôles souvent opposés : favoriser l'accès aux études ou favoriser l'accès à la réussite.

13. Encore en 2006, l'Institut de la statistique du Québec évaluait à 12,2 % la proportion des Québécois de langue maternelle française âgés de 25 à 34 ans sans diplôme, contre 8,7 % des Québécois de langue maternelle anglaise de la même tranche d'âge, <http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/education/etat_scolr/tab2_niv_sco_2006.htm>, consulté le 1er février 2013.

### *L'admissibilité contre l'accessibilité*

En se reportant à la figure 7.1, on se rappellera que, sur le plan démographique, la période 1995-2010 est marquée par deux pics distants d'une dizaine d'années, 1997 et 2008, entre lesquels la génération des Québécois de 17 ans atteint un creux semblable à celui du tournant des années 1990, passant même à nouveau sous la barre des 90 000. On constate sans surprise que la génération des 18 ans suit le même mouvement, à peine décalé. Or, à ce creux démographique s'ajoute, à partir de 1997, une baisse notable du taux d'accès aux études collégiales, qui perd 4,5 points entre 1995-1996 et 2000-2001, comme l'indique le tableau 7.3.

**Tableau 7.3**
Taux d'accès (%) au collégial, à l'enseignement ordinaire, à temps plein ou à temps partiel, réseaux public et privé, selon le sexe et le type de formation

| | 1995-1996 | 2000-2001 | 2005-2006 | 2009-2010 |
|---|---|---|---|---|
| **Sexe masculin** | **55,8** | **49,8** | **50,5** | **52,0** |
| Formation préuniversitaire | 31,5 | 26,4 | 29,0 | 29,1 |
| Formation technique | 18,5 | 17,2 | 13,8 | 13,4 |
| Accueil et intégration | 5,9 | 6,2 | 7,6 | 9,5 |
| **Sexe féminin** | **71,1** | **68,3** | **69,5** | **70,1** |
| Formation préuniversitaire | 44,7 | 42,4 | 42,5 | 42,0 |
| Formation technique | 20,3 | 20,7 | 19,3 | 18,4 |
| Accueil et intégration | 6,1 | 5,2 | 7,7 | 9,7 |
| **Ensemble** | **63,3** | **58,8** | **59,8** | **60,9** |
| Formation préuniversitaire | 37,9 | 34,2 | 35,6 | 35,4 |
| Formation technique | 19,3 | 18,9 | 16,5 | 15,8 |
| Accueil et intégration | 6,0 | 5,7 | 7,7 | 9,6 |

Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation – Édition 2011* (édition de 2003 pour les données de 2000-2001).

Cette brusque diminution de l'accès au collégial résulte directement d'une des mesures du renouveau, introduite sous la forme de l'article 2 du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) de 1993, article ne devant s'appliquer toutefois qu'à compter de l'automne 1997, et qui restreignait dorénavant l'admissibilité aux programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC). Jusque-là, y était admissible toute personne détenant le diplôme d'études secondaires (DES). À partir

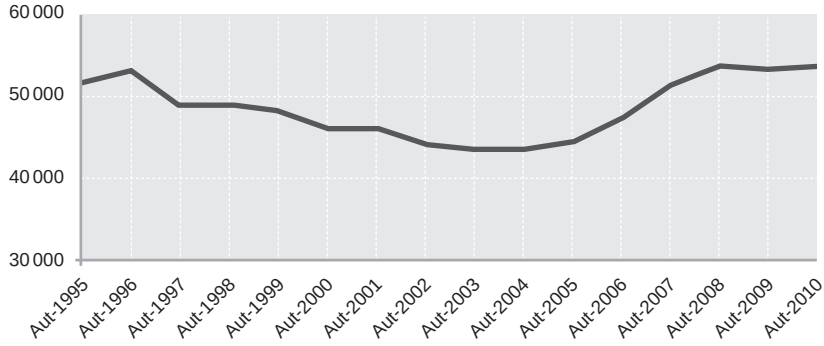
de 1997, on exige plutôt ce qu'on désignera comme le DES+, c'est-à-dire un DES comportant en plus la réussite de certains cours qui ne sont pas requis pour la seule obtention du diplôme, soit les cours d'histoire, de mathématiques et de sciences physiques de la 4e secondaire, et les cours de langue d'enseignement et de langue seconde de la 5e secondaire.

On ne reviendra pas longuement sur l'écart entre les hommes et les femmes, sinon pour noter au passage qu'il a continué de se creuser pendant la période du DES+. Pour noter aussi que les femmes ont pratiquement rattrapé en 2009-2010 le recul induit par les nouvelles exigences d'admission introduites en 1997, se situant, comme en 1995-1996, tout juste au-delà du seuil des 70 % quant au taux d'accès au collégial. Quant à l'objectif des 60 % de taux d'accès aux diplômes, les femmes l'atteindront en 2005-2006, mais redescendront à 58,4 % en 2008-2009. Les hommes, pour leur part, ne franchissent toujours pas le cap des 40 % en matière d'accès aux diplômes.

Enfin, au total, le nombre des nouveaux inscrits au collégial dans une cohorte d'automne passera en 1997 sous la barre des 50 000. Comme le montre la figure 7.2, on ne refranchira cette barre des 50 000 qu'à partir de l'automne 2007, lorsqu'un amendement à l'article 2 du RREC mettra fin à l'ère du DES+.

**Figure 7.2**

Nouveaux inscrits à l'enseignement ordinaire dans l'ensemble des cégeps – regroupement de tous les programmes




Il faut reconnaître cependant que ce rehaussement des exigences à l'admission était réclamé depuis plusieurs années par la plupart des acteurs du collégial, qui jugeaient insuffisante la préparation scolaire de certains des admis qui pouvaient n'avoir suivi aucun cours du domaine scientifique ou mathématique depuis la 3e secondaire. Restreindre l'accès aux études pour améliorer l'accès à la réussite, c'est simplement mathématique.

### *L'accès à la réussite contre l'accès aux études ?*

On ne s'étonnera donc pas des résultats : dès 1997, tous les grands indicateurs de la réussite au collégial augmentent de 2 à 4 points de pourcentage (tableau 7.4), ce qui représente littéralement un bond, de telles hausses s'obtenant habituellement de manière très progressive et au prix d'efforts importants[14]. Les mesures d'aide découlant des plans de réussite dont les cégeps se sont dotés en 1999 ont d'ailleurs contribué à ce que les indicateurs continuent de progresser jusqu'à une relative stabilité atteinte vers le milieu des années 2000.

**Tableau 7.4**
Principaux indicateurs de la réussite scolaire chez les nouveaux inscrits au collégial dans une cohorte d'automne (%)

| Cohorte | Taux de réussite au 1er semestre | Taux de persévérance jusqu'au 3e semestre | Taux d'obtention du DEC | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Durée minimale | 2 ans de plus |
| Aut-1995 | 76,8 | 78,6 | 29,5 | 56,0 |
| Aut-1996 | 77,3 | 78,6 | 30,4 | 56,7 |
| Aut-1997 | 81,3 | 81,0 | 34,1 | 60,1 |
| Aut-1998 | 82,2 | 81,2 | 34,4 | 60,6 |
| Aut-1999 | 82,0 | 80,2 | 34,5 | 60,7 |
| Aut-2000 | 82,6 | 80,8 | 35,2 | 62,0 |
| Aut-2001 | 82,3 | 81,8 | 35,9 | 63,2 |
| Aut-2002 | 82,7 | 82,2 | 36,1 | 63,4 |
| Aut-2003 | 83,5 | 82,9 | 36,1 | 63,6 |
| Aut-2004 | 83,5 | 82,3 | 36,2 | 62,8 |
| Aut-2005 | 83,1 | 82,5 | 36,3 | 63,3 |
| Aut-2006 | 83,4 | 82,1 | 35,2 | 62,9 |
| Aut-2007 | 81,3 | 80,4 | 33,9 | s. o. |
| Aut-2008 | 81,2 | 80,4 | 33,8 | s. o. |
| Aut-2009 | 81,5 | 80,1 | s. o. | s. o. |
| Aut-2010 | 81,1 | s. o. | s. o. | s. o. |

Source : SRAM, données extraites du système PSEP le 6 janvier 2012.

14. Voir à ce sujet le chapitre du présent ouvrage intitulé « La réussite étudiante au cœur de l'histoire des cégeps » que signent Lyne Boileau et Josée Lafleur.

En 2007, le taux de réussite au premier semestre perd soudainement 2 points, tombant à son niveau le plus bas en dix ans et passant sous le seuil des 82 %, seuil qu'il n'a d'ailleurs pas refranchi depuis. Comme nous l'évoquions plus haut, l'explication première de cette chute réside dans l'abandon du DES+ comme condition d'admission aux études menant à un DEC. Et si la baisse des indicateurs de réussite n'est pas proportionnelle à la hausse observée avec l'introduction du DES+, c'est qu'entre-temps on est passé à un nouveau régime de sanction des études secondaires, rehaussant notablement les conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires. De fait, la différence entre ce nouveau DES plus exigeant et le DES+ tient essentiellement dans le niveau moindre du cours de mathématiques de 4e secondaire à réussir pour obtenir le diplôme.

Mais cette tension entre accessibilité et réussite trouve son illustration la plus probante dans le cas de cette autre modification apportée au RREC en 2008, suivant laquelle peut dorénavant être admis à l'enseignement collégial, dans un programme menant au DEC, tout candidat à qui il ne manque pas plus de six unités pour obtenir le DES. Cette admission est toutefois conditionnelle, l'étudiant ayant l'obligation de réussir les unités manquantes – à l'enseignement secondaire – et d'obtenir le DES concurremment à son premier semestre d'études au collégial.

Or, des analyses réalisées au SRAM à la demande de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps montrent que, dans les trois premières cohortes d'inscrits depuis l'application de ces nouvelles règles, les étudiants admis sous la condition de réussir les unités manquantes à l'obtention du DES affichent des taux de réussite au premier semestre oscillant entre 52 % et 55 %, soit de plus de 25 points de pourcentage inférieurs aux taux observés pour l'ensemble des nouveaux inscrits des mêmes cohortes. Ces résultats sont moins étonnants quand on sait que les unités qui manquent à plus du tiers de ces étudiants sont celles du cours de français, langue d'enseignement, de la 5e secondaire.

## *Quand l'accessibilité est affaire d'offre et de demande*

On se souviendra que la commission Parent avait estimé que les étudiants des cégeps se répartiraient entre les secteurs préuniversitaire et technique dans des proportions respectives de 40 % et 60 %. Or, c'est plutôt le contraire qui s'est produit. Et même au cours de cette période du renouveau, qui a pourtant vu croître un nouveau « secteur » d'admission, soit le programme « Accueil et intégration », où se retrouvent dorénavant de 10 % à 12 % des nouveaux inscrits, le préuniversitaire l'emporte toujours avec un peu plus de 50 % des inscrits, le secteur technique en comptant un peu moins de 40 %.

Mais si l'on y regarde de plus près, on découvre que le secteur technique reçoit plus de demandes qu'il ne peut en accepter. Au SRAM par exemple, bon an mal an, de 52 % à 55 % des demandes d'admission visent le secteur technique, où ne seront toutefois admis qu'un peu plus de 40 % des candidats[15]. Plus encore, lorsque l'on ne considère que les changements de programme des étudiants qui sont déjà inscrits au collégial, et ce, pour l'ensemble des cégeps, on constate que c'est à plus des deux tiers qu'ils choisissent de se réorienter vers les études techniques[16].

Il faut signaler aussi qu'en ces matières la situation est nettement différente selon la langue d'enseignement du cégep fréquenté. Ainsi, les nouveaux inscrits des cégeps anglophones se retrouvent au secteur préuniversitaire à plus de 70 %, même à plus de 75 % si l'on exclut du calcul les inscrits en Accueil et intégration. Même les étudiants effectuant un changement de programme se retrouvent à moins de 60 % au secteur technique. Par comparaison, pour l'ensemble de la période de 1995 à 2010, une moyenne de 48 % des inscrits dans les cégeps francophones étudient au secteur technique, ce qui se rapproche nettement de la cible des 50 %.

## En guise de conclusion

Quarante ans et quelques, c'est tout juste l'enfance dans l'histoire d'une institution scolaire. D'autant plus que, sous l'angle strict de l'accès aux études, l'avenir s'annonce mouvementé : les cégeps de Montréal ne suffisent déjà plus à la demande, ceux de la périphérie nord[17] poursuivent toujours une croissance spectaculaire, cependant que les cégeps des régions vivent dans la hantise de la saignée. Toute conclusion à ce bref survol de la question de l'accessibilité ne saurait donc être que provisoire…

15. Comme en font foi les données touchant l'admission présentées dans les éditions successives du *Rapport annuel* du SRAM. Par ailleurs, rappelons que le SRAM regroupe 31 cégeps répartis sur toute la partie ouest du territoire québécois, de l'Abitibi-Témiscamingue à la Mauricie. Compte tenu de leur vocation particulière respective, nous avons toutefois exclu les données touchant trois autres des établissements membres du SRAM : l'Institut de technologie agroalimentaire, campus de Saint-Hyacinthe, l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec et le Macdonald College.

16. En excluant du calcul des données les inscriptions dans les programmes Accueil et intégration ou Transition, où les étudiants ne sont que de passage.

17. Les cégeps des régions de Laval, des Laurentides et de Lanaudière ont connu depuis le milieu des années 1990 une croissance de leurs effectifs de plus de 30 %, et même, dans certains cas, de plus de 40 %.

# 8 L'accès au diplôme universitaire en contexte de Nouveau management public

*Jean Bernatchez*

Le droit à l'éducation est un droit fondamental : il promeut l'autonomisation des personnes et apporte des bénéfices en matière de développement des sociétés. Au Québec, l'accès à l'université et aux conditions associées à la réussite doit être possible pour toutes les personnes qui en ont la volonté et la capacité. De nombreux acteurs se consacrent à cette tâche, mais la nouvelle norme de « l'université managériale » tend à dénaturer ce projet de société.

L'étude des politiques publiques de l'enseignement supérieur au Québec met en évidence que l'accès au système, priorité déclarée dans les années 1960, s'est transformé en une volonté d'accès au diplôme à compter des années 1990 (Trottier et Bernatchez, 2005). Il faut y voir une préoccupation de rendre plus efficients les programmes d'études universitaires, l'efficience étant la meilleure efficacité au moindre coût. Dans cette perspective, les principes du Nouveau management public (NMP) sont de fait appliqués, puis consacrés en 2000 dans la Loi sur l'administration publique. Le NMP est un mouvement visant à réformer l'administration publique traditionnelle en remplaçant les principes d'organisation bureaucratique par ceux de la gestion du secteur privé.

L'étude des politiques publiques de l'enseignement supérieur rend compte aussi du mouvement d'instrumentalisation du savoir universitaire, traduit par une contextualisation de la recherche et une professionnalisation des programmes de formation (Bernatchez, 2009). Le concept de diplomation rime avec celui de qualification, alors que la finalité de l'université est souvent confondue avec la volonté de contribuer à la formation du personnel hautement qualifié dans un contexte de concurrence économique accrue, selon la théorie du capital humain (Becker, 1964).

Dans ce chapitre, nous rendons compte de ce phénomène grâce aux outils théoriques associés à l'analyse des politiques publiques, entre autres l'approche cognitive et normative (Muller, 2000)[1]. Dans la première partie, nous déclinons les caractéristiques du NMP et nous précisons comment elles se traduisent au Québec. Dans la deuxième partie, nous proposons un survol de l'évolution des politiques publiques de l'université au Québec depuis 1960, afin de mettre en contexte la question de l'accès au diplôme. Dans la troisième partie, nous abordons la question de l'accès au diplôme universitaire en contexte de NMP.

## Le Nouveau management public et l'État québécois

L'administration publique est un ensemble de pratiques de gestion des biens publics. Hugon (2003) propose deux conceptions rivales afin d'apprécier ce que sont les biens publics. La conception minimaliste relève de l'économie et suppose des États égoïstes guidés par leurs intérêts. La régulation se fait alors par la mise en place de règles, et il est légitime de déléguer aux acteurs privés la mission de répondre à certains besoins. La conception maximaliste relève de la politique et postule que les biens publics sont des constructions sociales qui renvoient à une dimension universaliste inscrite en marge des règles du droit. Ce patrimoine est transmis dans un futur incertain, ce qui lui confère une valeur inestimable. Ces deux conceptions représentent les extrémités d'un continuum. Selon l'orientation politique de leurs gouvernements, les États tendent vers l'un ou l'autre de ces pôles. La remise en question de l'État-providence implique que les pays industrialisés tendent désormais vers la conception minimaliste.

Deux modes d'organisation de l'administration publique se sont développés dans le contexte des démocraties occidentales : le modèle traditionnel dit wébérien, du nom du sociologue qui en a précisé les

1. Plusieurs matériaux ont été récoltés dans le contexte d'une étude de cas sur le Québec conduite dans le cadre d'une recherche comparative de l'Alliance for International Higher Education Policy Studies sur les politiques publiques d'enseignement supérieur en Amérique du Nord (Trottier et Bernatchez, 2005). L'analyse documentaire (écrits scientifiques, lois et règlements, politiques, travaux de comités, sites Internet, littérature grise, etc.) et l'enquête (onze entrevues semi-structurées auprès de détenteurs d'enjeux) ont été mises à contribution. À cela s'ajoute l'observation (appartenance au terrain de type complète par opportunité), considérant que nous avons œuvré professionnellement, entre 1983 et 2007, en gestion des programmes d'études universitaires.

caractéristiques, et le modèle managérial, promu sous le nom de Nouveau management public. Le modèle managérial tend à remplacer le modèle bureaucratique traditionnel.

Selon Weber (1864-1920), il existe trois types de domination légitime. La domination traditionnelle implique qu'on obéisse à la personne qui détient le pouvoir en vertu de sa condition conférée par la tradition (les monarques héréditaires, par exemple). La domination charismatique s'explique par l'adhésion aux idées d'un chef charismatique (celui-ci peut devenir fondateur d'un système héréditaire). La domination légale repose sur la rationalité et la croyance aux règles du droit. L'administration bureaucratique est l'idéal type de la domination légale et implique « la domination de l'impersonnalité la plus formaliste : […] sans haine et sans passion, de là sans amour et sans enthousiasme, sous la pression des simples concepts du devoir, le fonctionnaire remplit sa fonction sans considération de personne ; formellement, de manière égale pour tout le monde » (Weber, 1921, p. 18). Ce modèle n'est pas sans qualités, mais il soulève son lot de critiques : lenteur, immobilisme et paperasserie, influence outrancière des fonctionnaires qui conduit à l'établissement d'une technocratie (Charbonneau, 2011). Sauvy (1956) et Crozier (1963) rappellent cette propension des fonctionnaires à créer plus de routines afin d'assurer la pérennité de leur emploi.

L'introduction des principes du management dans l'administration publique n'est pas récente. Wilson (1856-1924), professeur devenu président des États-Unis (1913-1921), adapte le modèle bureaucratique en établissant une distinction entre le politique et l'administratif. Taylor (1856-1915) et Gulick (1892-1993) contribuent aussi à l'instauration de processus qui visent l'efficience dans les administrations publiques : spécialisation et uniformisation des tâches, standardisation des outils de travail, planification. La première expression tangible des principes du NMP est toutefois attribuable au gouvernement conservateur de Margaret Thatcher en Grande-Bretagne, à la fin des années 1970, mais d'autres pays s'inspirent rapidement de l'expérience, notamment les États-Unis et le Canada. « Plusieurs années furent […] nécessaires pour déceler dans les réformes administratives contemporaines une nouvelle tendance que Hood [1991] nomma Nouveau management public en 1991 » (Charbonneau, 2011, p. 307). Il ne s'agit pas d'une révolution administrative, mais d'une adaptation des modes de gestion publique au néolibéralisme.

Deux principes caractérisent le NMP : 1) la séparation entre la formulation des politiques, sous la responsabilité des élus, et leur mise en œuvre assurée par les fonctionnaires ; 2) l'attention portée aux processus avec l'adoption de méthodes de gestion du secteur privé (Gow et Dufour, 2000). Le NMP vise à rendre performante l'administration publique, ce qui impose de revoir la culture bureaucratique dans une perspective

d'imputabilité, de flexibilité et de service à la clientèle. Une comparaison entre les deux modes d'organisation de l'administration publique permet de mieux cerner la nature du changement paradigmatique qui s'opère (tableau 8.1).

**Tableau 8.1**
Comparaison des administrations publiques traditionnelle et managériale

| | **Administration publique traditionnelle** | **Administration publique managériale** |
|---|---|---|
| Objectifs | Respecter les règles et les procédures | Atteindre les résultats, satisfaire les clients |
| Organisation | Centralisée (hiérarchie fonctionnelle, structure pyramidale) | Décentralisée (délégation, structuration en réseau, gouvernance) |
| Partage des responsabilités | Confus | Clair |
| Exécution des tâches | Division, parcellisation, spécialisation | Autonomie |
| Recrutement | Concours | Contrat |
| Promotion | Avancement à l'ancienneté, pas de favoritisme | Avancement au mérite, à la responsabilité et à la performance |
| Contrôle | Indicateurs de suivi | Indicateurs de performance |
| Type de budget | Axé sur les moyens | Axé sur les objectifs |

Source : Amar et Berthier, 2007.

Il s'agit de deux idéaux types ; aussi, la situation dans les administrations publiques correspond à différentes positions sur un continuum où le modèle managérial tend à surclasser le modèle traditionnel. Les actions mentionnées au tableau 8.2 caractérisent les fonctions de l'administration managériale.

Dufour (2012) rend compte de l'institutionnalisation du management public au Québec. En 1960, l'administration publique québécoise, marquée par le favoritisme et l'improvisation, est loin de l'idéal de la modernité administrative qui correspond à ce moment à la conception wébérienne. Aussi, les connaissances en gestion des administrateurs publics proviennent exclusivement de l'expérience, et cela nuit à la mise en œuvre des politiques. En 1961, le ministre René Lévesque mandate un professeur de l'École des hautes études commerciales, Roland Parenteau, pour créer un programme de formation pour les fonctionnaires. Mais avant de les former, il faut définir et uniformiser leurs tâches, ce qui est

fait en 1966 avec la création des corps d'emploi divisés en classes, puis en échelons. L'École nationale d'administration publique (ENAP) est créée en 1969, un hybride des *business schools* américaines et de l'École nationale d'administration de France. Elle est rattachée au réseau de l'Université du Québec et Parenteau en assure la direction. Dufour (2012) démontre que l'institutionnalisation du management public à l'ENAP est réalisée par l'École plutôt que par ses professeurs. Le corpus des connaissances (savoirs, savoir-faire) transmises est d'abord un choix institutionnel qui s'explique par la proximité entre l'ENAP et le gouvernement québécois.

**Tableau 8.2**
Fonctions et actions de l'administration publique managériale

| Fonctions | Actions |
|---|---|
| Stratégique | Gestion par résultats (indicateurs de performance, *benchmarking*), généralisation de l'évaluation, planification stratégique, privatisation et externalisation, partenariats public-privé, décentralisation, utilisation des technologies de l'information (TIC) en interne (Intranet) pour décloisonner les services. |
| Financière | Réduction des déficits, budgétisation par programme, adoption d'une comptabilité analytique pour comparer les résultats aux prévisions. |
| Marketing | Développement du marketing public (consultations, enquêtes, sondages, observatoires), utilisation des TIC en externe (Internet) pour une meilleure communication avec les « clients ». |
| Ressources humaines | Réduction des effectifs, responsabilisation et motivation des fonctionnaires (primes au rendement, individualisation des rémunérations), développement de la participation. |

Source : Adapté de Amar et Berthier, 2007.

En 1993, le gouvernement publie *Opération réalignement*, une déclaration gouvernementale qui s'inspire des principes de l'opération de modernisation de l'administration publique fédérale en cours aux États-Unis, et qui vise la recherche de la compétitivité, l'augmentation de la productivité, l'innovation, l'adaptation et le renforcement de l'efficacité. La Loi sur l'administration publique de 2000 consacre au Québec les principes et les modalités du NMP : gestion axée sur les résultats, performance, imputabilité et évaluation.

## De la volonté d'accès au système à la volonté d'accès au diplôme

Sur le plan de l'enseignement supérieur, le changement paradigmatique consacré par la Révolution tranquille s'amorce en 1959 avec le gouvernement de l'Union nationale, mais après la mort de Duplessis, avec l'augmentation des octrois aux universités et le règlement du contentieux provincial-fédéral sur le financement universitaire. C'est ensuite grâce à une série de lois regroupées dans la Grande charte de l'éducation que s'opèrent les changements inspirés par le rapport Parent, conçu comme un état de situation, un cadre normatif et un plan d'action. Le programme du gouvernement libéral de Jean Lesage, réalisé aussi par le gouvernement unioniste qui lui succède, mise sur le principe d'égalité des chances. Il se traduit par l'accessibilité au système d'enseignement supérieur, qui se décline sur le plan géographique et sur le plan financier.

En ce qui a trait à l'accessibilité géographique, le réseau des cégeps est mis en place à compter de 1967, à partir des anciens collèges classiques et des écoles techniques. La création de ce réseau vise à promouvoir l'accessibilité à l'enseignement supérieur dans les régions. C'est le cas aussi avec la création en 1968 de l'Université du Québec, une université en réseau devenue un réseau d'universités. Cette distinction traduit l'autonomie plus grande de ses constituantes, acquise graduellement et consacrée récemment. Traditionnellement, les conditions d'admission aux programmes de l'Université du Québec sont plus inclusives que celles des autres universités, afin de tenir compte des caractéristiques des populations étudiantes non traditionnelles. Ainsi, il est possible de coupler l'accessibilité géographique à l'accessibilité sociale. À cela s'ajoute la création de la Télé-université en 1972, conçue sur le modèle de l'Open University britannique. Elle a pour but d'accroître l'accessibilité aux études universitaires pour les personnes qui ne peuvent se déplacer. Sur le plan de l'accessibilité financière, la Loi sur les prêts et bourses, en vertu de laquelle l'aide accordée aux étudiants comprend une partie attribuée sous forme de prêt et une autre partie sous forme de bourse, est adoptée en 1966.

Le système d'enseignement supérieur est consolidé entre 1970 et 1985. Le Conseil des universités lance l'opération Objectifs généraux de l'enseignement supérieur, visant à jeter les bases de sa planification. L'université doit être accessible. Ses programmes doivent tendre vers la spécialisation. La recherche est un instrument de formation. Le service à la collectivité devient une mission de l'université. En 1978, le gouvernement crée la Commission d'étude sur les universités pour analyser les indicateurs qui permettent de mieux préciser certains choix. En 1981, le ministre de l'Éducation Camille Laurin soumet à la consultation les orientations préalables à la publication d'une politique des universités,

un projet qui n'aboutit qu'en 2000. Le Conseil des universités publie une série d'études sectorielles sur les programmes. Une volonté d'adéquation plus grande aux besoins socioéconomiques est le vecteur de l'opération.

Le retour au pouvoir des libéraux en 1985 annonce un réalignement des politiques dans le sens des préceptes néolibéraux, mais, misant sur la prudence, le premier ministre Bourassa ne s'engage pas très loin dans cette voie (Paquet, 1996). Les droits de scolarité sont cependant augmentés entre 1989 et 1994. L'adoption de la loi 198 en 1993 impose une réduction du personnel dans les organismes publics et l'imputabilité de leurs dirigeants. Par ailleurs, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) adopte au début des années 1990 sa politique qui oblige les universités à procéder au moins une fois tous les dix ans à l'évaluation de chacun de leurs programmes de formation selon des critères de qualité et de pertinence.

Sous la gouverne du Parti québécois (1994-2003), les États généraux sur l'éducation font le point sur l'ensemble du système d'éducation et annoncent des réformes importantes. Les universités réservent un accueil froid à l'opération, subodorant une volonté gouvernementale de restreindre leur autonomie. La Commission des États généraux invite les universités à procéder aux réorganisations nécessaires afin qu'elles puissent mieux répondre à la demande d'un enseignement supérieur de masse tout en maintenant les trois volets de leur mission. La Commission observe que le volet « enseignement » de la mission universitaire ne reçoit pas l'attention qu'il mérite. Le ministère de l'Éducation propose en 1997 un plan d'action orienté vers la réussite du plus grand nombre. La démocratisation de l'éducation n'implique plus seulement de favoriser l'accès au système. Il faut aussi permettre la réussite scolaire afin de démontrer l'efficacité du système, voire son efficience. Des objectifs opérationnels sont fixés. Les cibles retenues imposent qu'en 2010, 85 % des élèves obtiennent un diplôme d'études secondaires avant 20 ans, 60 % un diplôme d'études collégiales et 30 % un baccalauréat. Après avoir soumis un énoncé de politique (MEQ, 1999), le gouvernement rend publique la première politique des universités (MEQ, 2000). Trois orientations sont retenues : 1) l'accès aux études universitaires ; 2) la performance des universités au regard de la qualité de l'enseignement, de l'excellence de la recherche et de l'efficience du système ; et 3) la réponse aux besoins de la société et l'ouverture sur le monde.

La Commission sur les États généraux (MEQ, 1996) préconise qu'un examen de tous les programmes universitaires soit confié à une commission indépendante. Le gouvernement accorde plutôt son soutien à la CREPUQ, qui crée une Commission des universités sur les programmes. Le mandat de cette commission consiste à examiner la pertinence et la complémentarité des programmes et à recommander des modalités de

concertation. En trois ans, elle procède à l'examen de tous les programmes, publie 24 rapports sectoriels et un rapport final. Également, au cours de la période comprise entre 2000 et 2003, chaque université doit conclure avec le ministère de l'Éducation un contrat de performance. Le ministre François Legault tire cette idée des pratiques de gestion qui ont la cote dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et qui s'inscrivent dans le cadre du Nouveau management public. En mai 2003, au terme d'une opération qui ne sera pas reconduite, 250 millions de dollars sont octroyés dans ce contexte, soit 14 % des sommes versées aux universités par le gouvernement du Québec. L'octroi annuel des montants prévus aux contrats est conditionnel à la réalisation des engagements (Bernatchez, 2003 ; Bernatchez et Gendreau, 2005).

Le Parti libéral est de retour au pouvoir en 2003 avec le premier ministre Jean Charest. Il confie à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités le mandat d'examiner le financement des universités dans la perspective des exigences de qualité, de pertinence, d'efficience et d'accessibilité. La Commission formule 30 recommandations qui touchent, entre autres, l'accessibilité aux études universitaires : aide financière aux étudiants, droits de scolarité, frais afférents, étudiants internationaux et universités situées en région. Elle adhère à un constat de la CREPUQ fait quelques années plus tôt et estime à 350 millions de dollars par an le sous-financement des universités du Québec, si on les compare avec leurs homologues canadiennes. Selon la Commission, cet écart est attribuable à la politique des droits de scolarité, plus généreuse pour les étudiants que celles des autres provinces. Ce sous-financement constitue, selon elle, un frein à la compétitivité des universités québécoises dans un contexte de concurrence mondiale accrue. En 2005, un projet de réforme du régime de prêts et bourses implique une réduction de 30 % (103 millions de dollars) de l'enveloppe budgétaire destinée aux bourses. Ce projet suscite une telle grogne étudiante que le gouvernement doit reculer. L'année 2012 s'amorce aussi avec un bras de fer entre les étudiants et le gouvernement sur la question de l'augmentation des droits de scolarité. Au même moment, le Conseil supérieur de l'éducation publie un avis sur l'assurance qualité à l'université (CSE, 2012) qui suggère la création d'un organisme indépendant mandaté pour évaluer les programmes universitaires, une responsabilité jusqu'alors confiée à la CREPUQ.

## L'université managériale

L'État québécois est le principal pourvoyeur des universités ; aussi la Loi sur l'administration publique a-t-elle un impact direct sur la gestion et la gouvernance universitaires. D'ailleurs, la politique québécoise de

financement des universités se réfère nommément aux principes inhérents à cette loi qui fait obligation de rendre compte de l'utilisation des sommes mises à la disposition des ministères et autres organismes publics. Deux grands principes orientent la loi : 1) elle instaure un cadre de gestion axé sur les résultats, la transparence et la reddition de comptes ; 2) elle impose la convention de performance et d'imputabilité qui implique que les résultats soient « des paramètres mesurables et mesurés qui constituent de véritables moyens pour contrôler la gestion ». Dans ce contexte, l'université doit être performante, c'est-à-dire qu'elle doit offrir de manière efficiente des activités pertinentes et de qualité.

Ainsi énoncée, cette intention est louable. Hood (2000) attribue cependant la popularité du NMP à sa puissance rhétorique portée par des slogans séduisants. Giroux (2006) parle d'une *novlangue* qui rétrécit le champ de la pensée : « la procédure d'enfermement de la pensée commence par la création d'un discours qui devient dominant parce qu'il est uniformément repris à tous les échelons de l'organisation, qu'il présente les choses à partir d'un seul point de vue » (Giroux, 2006, p. 147). C'est par le biais du langage importé du monde des affaires que s'impose l'idéologie de la performance présentée comme une vertu : seuls ceux qui ne s'imposent pas cette rigueur la critiquent. Ce discours, repris partout dans l'université, exclut tout contre-argument.

Le NMP repose sur la théorie des choix publics (*public choice theory*), sur celle des coûts de transaction et sur la théorie de l'agence. Fortier (2010, p. 37) précise ce qu'elles ont en commun : « Dans ces courants théoriques, l'humain est conçu comme un être rationnel et calculateur, cherchant à maximiser ses intérêts personnels par un comportement opportuniste, stimulé par la compétition et l'appât du gain, lesquels deviennent des sources de performance et d'innovation. » Des méthodes d'évaluation des politiques publiques sont construites en s'inspirant de ces théories (analyse coût-efficacité, analyse coût-avantages) et elles sont versées dans le champ de pratique de l'administration publique québécoise sans remise en question épistémologique, si bien qu'elles deviennent la norme, la façon « scientifique » de rendre compte de l'impact d'une politique. Or, le NMP contribue à la production politique de l'indifférence : « Pourquoi un client s'intéresserait-il aux problèmes des autres clients, alors que, pour lui, ce sont surtout des rivaux ou des freins à sa consommation personnelle ? » (Piron, 2003, p. 67). La société n'est plus composée de citoyens, mais de clients dont les besoins doivent être satisfaits : « cette individualisation consumériste des citoyens par le pouvoir politique […] est sidérante, par son efficacité » (Piron, 2003, p. 67).

Cela s'observe dans les politiques de l'enseignement supérieur, alors que l'individualisme contemporain (Lipovetsky, 1983) devient la norme. « Pour les auteurs qui lui sont favorables, cette ''seconde modernité'' serait

caractérisée par de nouvelles marges de choix individuel, une réflexivité personnelle plus poussée (quête de soi) et l'apparition de nouvelles formes collectives. Pour les auteurs les plus critiques, cette phase développerait le narcissisme […] tout en défaisant le lien social » (Corcuff *et al.*, 2008). L'université n'est plus une institution vouée à la formation des personnes, mais une organisation responsable du développement et de la certification des compétences individuelles utiles à l'insertion professionnelle de ses « clients ».

Le concept d'université entrepreneuriale (Clark, 1998 et 2005) traduit ce mouvement. Il a comme fondement le développement de la culture entrepreneuriale à l'université : « l'administration et le personnel enseignant adoptent une culture du changement plutôt qu'une philosophie du respect des règles » (Gjerding *et al.*, 2006, p. 121). Cette nouvelle figure normative, promue par l'OCDE et par les auteurs de cette étude (Gjerding *et al.*, 2006), se caractérise par vingt pratiques, entre autres : la planification stratégique, le recours aux gestionnaires de profession, le caractère fort de l'équipe de direction en mesure de mieux répondre aux demandes de nature entrepreneuriale (rendant moins importantes les instances universitaires traditionnelles), la budgétisation globale, le transfert technologique, le développement des liens universités-entreprises, l'offre d'activités dont les résultats (*outputs*) sont mesurables, l'offre de services aux entreprises dérivées des technologies universitaires (incubateurs, technopôles, etc.). Le concept d'université managériale est aussi utilisé par les auteurs qui s'intéressent à la gouvernance des universités, pour critiquer le modèle ou pour le promouvoir : « … *managerial template* […] *has become the normative model of the organization of the university* » (Lea, 2011, p. 818).

Le NMP est le moyen permettant depuis 1999 de structurer l'espace européen d'enseignement supérieur pour en faire le lieu le plus compétitif du monde. Ce processus de Bologne est aussi un moyen de « mettre de l'ordre dans le marché de l'enseignement supérieur et d'en hiérarchiser les producteurs » (Charlier, 2009, p. 25). Lorenz (2008) a étudié l'impact du NMP sur les politiques d'enseignement supérieur en Europe et observe trois effets : 1) une détérioration du ratio étudiant-professeur explicable par le fait que le NMP mesure les ressources humaines en les associant à des coûts de travail ; 2) la décomposition du corps enseignant entre un noyau titulaire et une périphérie de vacataires ; 3) des droits de scolarité en augmentation constante. Vinokur (2008, p. 81) met en relation le NMP et l'autonomie des universités en Europe : « On note la disparition de pans entiers de la recherche et de l'enseignement insuffisamment ''efficaces'' au regard des objectifs retenus […] et le déclin de la recherche

fondamentale. » Elle conclut que les effets pervers du NMP sur l'enseignement supérieur sont suffisamment avérés. Elle s'étonne que la France monte à bord d'un train dont la locomotive a déjà déraillé.

Hood (2006), de l'Université d'Oxford, est l'expert consacré du NMP. Ses thèses reposent sur la recherche empirique. Il compare désormais le NMP à la planification soviétique par objectifs et croit que les mêmes causes produisent les mêmes effets : lorsque les objectifs et les moyens ne sont pas perçus par les agents comme étant légitimes, se manifestent alors, comme en URSS, des stratégies de contournement, des comportements de tricherie et de fraude. Sans les assimiler à la tricherie ou à la fraude, arrêtons-nous aux stratégies de contournement.

Prenons l'exemple des taux de réussite des études de baccalauréat dans les universités québécoises, estimés en moyenne à 71 % en 2000, à la veille de l'opération des contrats de performance. L'objectif opérationnel est d'atteindre 80 % à l'horizon 2010 (Bernatchez et Gendreau, 2005). Qu'est-ce que les acteurs peuvent faire pour atteindre la cible, considérant que les budgets dévolus aux universités n'augmentent pas au même rythme que les besoins ? La tentation peut être forte d'adopter certaines stratégies de contournement, comme revoir à la baisse les exigences des programmes, augmenter les notes (Côté et Allahar, 2007) ou réviser de façon complaisante les méthodes de calcul des taux de diplomation, comme l'a fait récemment le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sort pour le cas des études secondaires. Il n'y a pas de solutions universelles pouvant assurer à une université qu'elle verra grimper ses taux de diplomation à des niveaux records, concluent Bégin et Ringuette (2005) au terme d'un inventaire critique des actions de l'Université du Québec à ce chapitre, sinon de s'inspirer de Tinto (1993) et de faire en sorte que l'université mette « le bien-être et la réussite de l'étudiant qu'elle accueille en premier lieu, avant tous les autres objectifs qu'elle peut poursuivre » (Bégin et Ringuette, 2005, p. 238), et avant les cibles opérationnelles dictées dans le contexte du Nouveau management public.

## Conclusion

Dès la Révolution tranquille, le principe de l'égalité des chances est évoqué dans le contexte de la démocratisation de l'enseignement supérieur. Ce concept est polysémique et toujours d'actualité, comme en fait foi l'ouvrage récent de Dubet (2010) qui oppose deux conceptions de la justice sociale : l'égalité des places et l'égalité des chances. La première conception vise à réduire les inégalités entre les positions sociales, et la seconde, à promouvoir les chances de chacun d'accéder à toutes ces positions. L'égalité des places impose un projet politique orienté vers le

bien commun. L'égalité des chances repose sur le principe méritocratique, mais amendé d'une lutte contre les discriminations qui font obstacle au mérite. Selon Dubet, l'égalité des chances devient hégémonique à gauche comme à droite, mais du coup, elle justifie les inégalités et légitime le système puisque les places y seraient, théoriquement, ouvertes à tous.

Le Québec de la Révolution tranquille met en avant le principe de l'égalité des chances, mais il opte aussi pour une certaine forme d'égalité des places. La tendance des 35 dernières années va cependant à l'encontre de ce principe de l'égalité des places :

> Si l'on se réfère à deux points nodaux historiques – de 1976 à 1979, et de 2003 à 2006 – on apprend que la part des revenus totaux allant aux 30 % de familles les plus riches est passée de 53 % à 59 %, alors que la part dévolue aux 30 % de familles les plus pauvres a chuté de 10 % à 7 %. C'est dire que la majorité des familles québécoises – les 70 % les moins riches – ont dû s'accommoder d'une part réduite de l'assiette des revenus (Couturier et Schepper, 2010, p. 7).

Le Nouveau management public repose, entre autres, sur le principe de l'attention portée aux processus avec l'adoption de méthodes de gestion du secteur privé. L'adoption de la Loi sur l'administration publique en 2000 consacre le NMP, qui a une influence manifeste sur la gestion et la gouvernance universitaires. Les moyens tendent à surclasser les fins.

Selon l'UNESCO, le droit à l'éducation est un droit fondamental. Au Québec, l'accès à l'université et aux conditions associées à la réussite doit être possible pour toutes les personnes qui en ont la volonté et la capacité. La solution ne passe pas par l'administratif, mais par le politique, avec un projet de société qui fasse de l'enseignement supérieur une véritable priorité, et de la pauvreté, ennemie de l'éducation et de la santé, la cible à abattre. L'enseignement supérieur n'est pas un fardeau financier, mais le meilleur investissement qu'une société puisse faire pour obtenir une place enviable dans le concert des nations et assurer à tous ses citoyens une vie décente.

PARTIE

# 2 PROFILS ÉTUDIANTS ET PARCOURS D'ÉTUDES AU QUÉBEC ET AILLEURS

# 9 Les inégalités territoriales de la persévérance scolaire au Québec
## Du diagnostic à la mobilisation des acteurs

*Michel Perron*[1]

Depuis quelques années, les constats d'un allongement de la durée de la jeunesse dans les sociétés occidentales se déclinent sous différentes formes touchant la diversification à la fois des parcours de formation et de ceux de l'entrée dans la vie adulte. La question de la qualification des jeunes et de leur insertion socioprofessionnelle doit se poser à l'enseigne de cette diversité qui fait place à une certaine individualisation des parcours, faits de pas parfois incertains, tout en empruntant diverses bifurcations possibles au sein même du système scolaire. Désormais, la linéarité des parcours prédéterminés selon des séquences temporelles laisse place à un élargissement des possibles que la sociologie de l'éducation, dans le cadre de travaux sur la persévérance dans l'enseignement postsecondaire (Duru-Bellat et Kieffer, 2008 ; Tinto, 1987), essaie de comprendre en recourant au concept de **transition**. Au plan empirique cependant, le concept de **parcours scolaire** est plus opérationnel pour soutenir des analyses croisées sur les cheminements observables dès le secondaire à partir de fichiers scolaires et d'enquêtes directes auprès des élèves.

Ce chapitre propose d'examiner comment, cinquante ans après la Révolution tranquille, les effets de la massification de la scolarisation se déclinent à l'échelle des territoires. En adoptant une posture positiviste, il s'agit d'examiner les disparités régionales et locales qui caractérisent la persévérance scolaire à l'école secondaire (12 à 18 ans) dans l'ensemble des régions du Québec. Ainsi, le présent chapitre propose de nouvelles perspectives pour mieux appréhender l'effet du territoire sur les parcours

1. Michel Perron tient à remercier Suzanne Veillette, Ph. D., chercheuse à la Chaire VISAJ et à ÉCOBES Recherche et transfert, ainsi que toute l'équipe de VISAJ, en particulier Michaël Gaudreault et Isabelle Morin, pour leur précieuse collaboration aux travaux dont il est question dans ce chapitre.

scolaires des jeunes du secondaire. En scrutant en profondeur les inégalités au secondaire selon la région et le genre, la géographie contribue au débat sur l'accessibilité aux études postsecondaires, puisqu'elle met en lumière des barrières et des canalisations qui surviennent en amont des déterminants habituellement pris en compte dans les travaux portant sur les étudiants qui ont déjà franchi l'étape de la qualification pour les études supérieures.

Dans un premier temps, il s'agit de mettre en perspective les principales orientations théoriques et la programmation scientifique des études sociogéographiques des parcours scolaires qui ont été menées, lesquelles s'inscrivent principalement dans la tradition nord-américaine (Eccles *et al.*, 1999 ; Murtaugh, Burns et Schuster, 1999 ; Tinto, 1987) qui valorise à la fois les études populationnelles par cohorte et les enquêtes auprès des élèves. Plusieurs recherches menées aux États-Unis et au Canada ont en effet permis d'établir des liens entre le quartier de résidence ou les conditions de vie et la scolarisation des élèves (Leventhal et Brooks-Gunn, 2000), rendant plus explicites les interactions entre le lieu de résidence des parents, l'emplacement de l'école, le statut socioéconomique de la famille et la réussite scolaire des jeunes (Sirin, 2005). Par ailleurs, pareils travaux témoignent également d'une filiation manifeste avec les théories de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970) et de l'inégalité des chances (Boudon, 1973) de la sociologie française.

Dans un deuxième temps, en privilégiant une approche territoriale exploitant les fichiers administratifs scolaires du Québec, une analyse des disparités qui caractérisent la persévérance scolaire est proposée selon trois angles complémentaires : l'abandon des études secondaires, l'obtention du diplôme d'études secondaires (après cinq ou sept ans) et les résultats aux épreuves ministérielles. Cette seconde partie se veut descriptive des inégalités géographiques qui marquent les parcours scolaires, inégalités qui conditionnent les chances des jeunes en matière de qualification à l'emploi ou d'études postsecondaires tout autant qu'elles contraignent les efforts de développement des territoires eux-mêmes.

Dans le contexte où l'État québécois s'est donné des objectifs visant la diplomation du plus grand nombre de jeunes avant l'âge de 20 ans, il est pertinent d'analyser en profondeur les différences territoriales de la scolarisation des jeunes en formation initiale. Afin de mieux appréhender la pertinence du décryptage des inégalités sociogéographiques (à macro-échelle et à micro-échelle), c'est l'état de la mobilisation actuelle à l'échelle des régions du Québec quant à la persévérance scolaire qui est discuté dans la troisième partie. Ce sera l'occasion, d'une part, de rappeler l'essentiel de la stratégie « L'école, j'y tiens » adoptée en 2009 par le gouvernement du Québec, laquelle comporte une cible pour l'ensemble du Québec qui se décline maintenant à l'échelle des territoires (commissions scolaires),

et de soulever, d'autre part, divers enjeux relatifs à la gouvernance, étant donné la mobilisation actuelle de nombreux partenaires publics, privés et communautaires.

## Les travaux sur les parcours scolaires : orientations théoriques et principales étapes franchies

Dans le cas de grandes populations, une méthodologie répandue pour appréhender les parcours scolaires consiste à exploiter les données administratives compilées à l'échelle nationale, par exemple par le ministère de l'Éducation nationale en France ou par celui de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Québec. Dans le cas du Québec, les chercheurs peuvent ainsi mettre en corrélation, à diverses échelles géographiques, des indicateurs fiables des cheminements des élèves (taux de diplomation, taux de sortie sans diplôme, résultats aux épreuves ministérielles) avec les données issues du recensement de la population (information sur la composition socioéconomique des ménages, sur le lieu de résidence, etc.), et ce, pour différentes périodes d'observation. Le regard sociogéographique porté sur les inégalités de scolarisation permet de pallier, en partie du moins, l'absence de données sur l'origine sociale des parents dans les fichiers scolaires québécois.

### *Les principaux concepts en jeu*

Avant de discuter brièvement des principales orientations théoriques ayant guidé les analyses, une première définition s'impose. Le concept de **persévérance scolaire** renvoie à l'idée « du maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études » (Legendre, 2005, p. 1032). De façon plus opérationnelle, on parlera de la poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.). Les fichiers du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en permettant de suivre les cheminements scolaires de tous les élèves québécois, autorisent des analyses approfondies et fiables de la persévérance. La persévérance peut être entendue comme un processus plus ou moins continu ou linéaire dans le temps qui fait appel à la fois aux intentions et aux comportements des jeunes (Tinto, 1987), processus correspondant à un cheminement marqué de passages (par exemple d'un ordre à l'autre), de bifurcations, de retours en arrière et, phénomènes de plus en plus préoccupants, d'interruptions temporaires ou d'abandons. Si les fichiers scolaires se caractérisent par leur exhaustivité, ils ont des limites importantes. Afin de pouvoir identifier certains facteurs ou mécanismes potentiellement en

jeu dans la persévérance (ou l'abandon) scolaire, en particulier ceux ne relevant pas du milieu scolaire, il importe de scruter d'autres dimensions ou situations de la vie des jeunes qui ne peuvent être mesurées qu'à partir d'enquêtes réalisées auprès d'eux. Les résultats d'enquêtes, telles celles réalisées au Saguenay–Lac-Saint-Jean depuis quinze ans (Perron *et al.*, 1999 ; Gaudreault *et al.*, 2004), dans d'autres régions ou à l'échelle d'établissements scolaires, depuis les dernières années, constituent donc un corpus de connaissances qui s'ajoutent aux indicateurs produits par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Dans le but de mieux appréhender le concept de persévérance scolaire, il est utile de s'attarder à quelques autres notions (carrière scolaire, transition, parcours scolaire) qui ont jalonné la sociologie de l'éducation. Le concept de **carrière scolaire**, qui a inspiré les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) et d'autres chercheurs, renvoie à une suite d'événements relatifs au domaine de l'éducation et de l'apprentissage, lesquels surviennent dans un laps de temps relativement long et sont marqués par des engagements, des désengagements et des réengagements dans des situations de formation et d'apprentissage. L'utilisation de ce concept est toutefois apparue inappropriée dans le cadre d'analyses fondées sur des méthodes inspirées de l'**écologie sociale**. Née aux États-Unis autour de l'École de Chicago dans les années 1950, cette approche, rarement utilisée en éducation, l'est plus fréquemment en géographie de la santé (Pampalon et Raymond, 2003 ; Perron, 1997). Appliquée à l'éducation, elle permet de juxtaposer les données issues de fichiers scolaires à celles fournies par les recensements canadiens. Comme les fichiers du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ne consignent aucune information sur l'origine sociale, on ne peut examiner directement les effets de la position sociale sur la persévérance scolaire. On met plutôt en corrélation des variables sur la base des territoires, plus ou moins homogènes, en tirant profit de l'exhaustivité des fichiers scolaires pour appréhender les cheminements de cohortes successives d'élèves.

Pour sa part, le concept de **transition** est surtout utilisé dans les études sur l'enseignement supérieur. S'il correspond mieux aux préoccupations et aux méthodologies retenues, il renvoie à des visées plutôt systémiques tenant compte de diverses sphères du passage de l'adolescence à la vie adulte : la vie familiale, la vie scolaire, la vie professionnelle, la vie sociale. La sociologie de la jeunesse s'intéresse en particulier aux différents calendriers de vie qui se désynchronisent, se brouillent (Galland et Roudet, 2001), voire se télescopent (Bourdon *et al.*, 2007), du moins chez certains groupes de jeunes, alors que d'autres demeurent dans les sentiers prévus par les systèmes sociaux. Si les écrits inspirés des théories de la transition demeurent éclairants, certains auteurs (Doray *et al.*, 2010 ; Duru-Bellat et Kieffer, 2008 ; Bourdon *et al.*, 2007 ; Galland et Roudet, 2001) ont insisté récemment sur le fait que le concept de transition renvoie à

un ou à des événements déclencheurs pouvant affecter positivement ou négativement le cours de l'existence et, par le fait même, la scolarisation, ce qu'une étude sociogéographique ne peut évidemment considérer.

Enfin, le concept de **parcours scolaire** relève d'une vision différente et cadre plus adéquatement avec des analyses sociogéographiques basées sur l'exploitation de fichiers consignant les informations de tous les inscrits dans le système scolaire. De l'appréhension des calendriers hachurés et des événements fortuits propres au concept de transition, on se tourne plutôt vers des logiques conçues comme linéaires. Le parcours est alors associé à un cheminement, à une suite d'événements sur un continuum, ce qui met davantage l'accent sur les logiques individuelles, considérant les élèves comme des acteurs. De l'analyse de tels parcours dans le système scolaire, on parvient à élaborer une série d'indicateurs que l'on peut synthétiser ensuite en indice de persévérance et de réussite scolaires.

Voilà la perspective positiviste dans laquelle se sont inscrits les présents travaux en sociogéographie. Dans le labyrinthe complexe du système scolaire, il s'agit de décrire les parcours empruntés par les élèves des cohortes sélectionnées dès le moment où ils entreprennent leurs études secondaires, soit à 11 ou 12 ans. L'objet principal de l'analyse a donc trait aux divers parcours scolaires et aux diverses intersections ou bifurcations qui ponctuent les cheminements des élèves en essayant de les modéliser comme des trajectoires. Toutefois, si les fichiers scolaires mis en place au Québec permettent de suivre pas à pas tous les élèves dans leur cheminement scolaire, ils ne consignent que les faits relatifs aux inscriptions, changements de programme, attestations ou certifications, ce qui limite les possibilités d'analyse.

Or, l'un des constats à retenir de la recension des écrits sur le rendement scolaire au collégial (réseau québécois des cégeps) effectuée par Terrill et Ducharme (1994) est que les choix et les comportements associés au cheminement et au rendement scolaires sont influencés par la conjugaison d'une multitude de facteurs. Aux États-Unis, les travaux de Tinto (1987) s'intéressent aux diverses influences et aux événements vécus par les élèves au moment des transitions dans un autre ordre d'enseignement. Plus les facteurs sont récents, plus l'effet sur le cheminement scolaire est supposé manifeste. Comme l'ont souligné d'autres auteurs, et en particulier Terrill et Ducharme, de nombreuses expérimentations effectuées dans le cadre du modèle de Tinto ont plutôt insisté sur « l'importance des antécédents scolaires et familiaux dans le rendement scolaire des élèves du collégial » et sur « l'incidence de l'intégration sociale et scolaire dès les premières semaines de cours sur la persévérance et la diplomation » (1994, p. 24). Les facteurs considérés pour mesurer l'intégration peuvent être regroupés en différentes catégories : les intentions de réussite,

l'engagement dans les études, les ajustements à la nouvelle situation, les difficultés scolaires, les incompatibilités entre les buts personnels et les buts institutionnels, et, enfin, l'isolement.

Par ailleurs, les travaux d'Eccles et de ses collègues ont aussi généré un corpus de connaissances utiles à la compréhension des mécanismes responsables de la persévérance scolaire, plus particulièrement toutefois dans le domaine des sciences et des technologies (Eccles *et al.*, 1999). Le modèle des mécanismes qu'ils proposent met particulièrement l'accent sur deux déterminants. Il s'agit d'une part des attentes de succès et, d'autre part, de la valeur que l'élève accorde aux différentes options (scolaires ou professionnelles) qui se présentent à lui.

Après avoir inspiré les travaux en sociologie de l'éducation, la théorie de la reproduction met pour sa part l'accent sur la transmission intergénérationnelle du capital culturel et de la position sociale. Ainsi, la sociologie de la reproduction (Goux et Maurin, 1995 ; Bourdieu et Passeron, 1970) privilégie le poids du passé, c'est-à-dire les déterminants familiaux et socioculturels. Si la performance scolaire antérieure constitue un déterminant fondamental de la persévérance scolaire (Murtaugh, Burns et Schuster, 1999 ; Terrill et Ducharme, 1994), l'origine sociale et les rapports de classe représentent un complément essentiel pour expliquer la scolarisation. On s'intéresse alors aux formes et aux sources des dispositions culturelles à l'origine des aspirations scolaires et des choix de filières, de programmes ou d'établissements. L'étude réalisée au Saguenay–Lac-Saint-Jean sur les inégalités sociogéographiques de l'accès au collégial avait d'ailleurs confirmé l'influence notable du niveau socioéconomique du quartier de résidence de l'élève sur la transition secondaire-collège, de même que sur les choix de programmes et la diplomation (Veillette et *al.*, 1993).

## *Un regard sociogéographique sur les parcours scolaires*

Depuis l'approche dite de l'écologie sociale popularisée par l'École de Chicago dans les années 1950, de nombreux travaux scientifiques ont institutionnalisé aux États-Unis l'utilisation des données censitaires pour le repérage des inégalités sociales et économiques. Dans le champ scolaire, de telles méthodes ont permis bon nombre de publications sur les effets du lieu de résidence, notamment sur les liens entre défavorisation et rendement scolaire (Coleman, 1966 ; Jencks et Mayer, 1989 ; Leventhal et Brooks-Gunn, 2000). Au Québec, l'analyse des cheminements de plusieurs cohortes d'élèves fréquentant l'école secondaire est possible grâce à l'exploitation des banques publiques de données constituées à partir des registres scolaires du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2005-2010). Le présent chapitre s'intéresse aux disparités

régionales, en exploitant les données du site Internet Cartodiplôme (VISAJ, 2010). Un diagnostic de la réussite scolaire, de l'abandon et de la diplomation au Québec y est dressé à l'échelle des 17 régions administratives et des 103 MRC, de même qu'à l'échelle de quelque 1 100 municipalités.

Dans le présent texte, quatre indicateurs, soit les sorties sans diplôme[2], la diplomation après cinq ans, la diplomation après sept ans[3] et les résultats aux épreuves uniques en langue d'enseignement sont analysés pour élaborer un indice synthèse et comparer les régions (métropolitaines, centrales, éloignées) afin de repérer des logiques territoriales pouvant conditionner les parcours de scolarisation des jeunes en formation initiale et contraindre leurs choix de poursuite des études supérieures.

## Les disparités régionales de la scolarisation au Québec

Les données présentées ici sont issues d'analyses sociogéographiques couvrant la période 2006-2008. Le site Internet Cartodiplôme, qui présente des cartes pour chacune des régions du Québec, exploite systématiquement les quatre indicateurs de réussite et de persévérance scolaires pour comparer les parcours des filles et des garçons. La première section fournit une analyse comparative des disparités régionales, alors que la section suivante condense les résultats obtenus à la suite de l'utilisation d'un indice synthèse résultant de l'utilisation de radars, lesquels permettent de condenser en une seule figure quatre indicateurs des parcours scolaires.

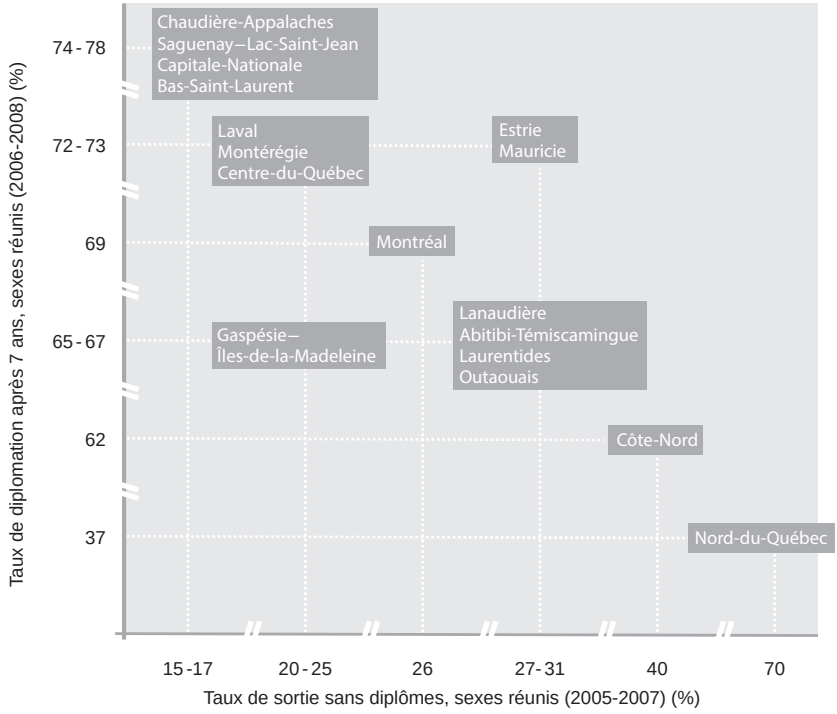
### *Des chances inégales d'obtenir un diplôme selon la région de résidence*

Les inégalités de scolarisation persistent au Québec selon le genre, la région, le réseau (public ou privé), le type de programme et le milieu d'origine. En matière de persévérance scolaire, en recourant à deux indicateurs particulièrement reconnus par les experts (taux de sortie sans diplôme pour la période 2005 à 2007 et taux de diplomation après sept ans pour la période 2006 à 2008), on constate des variations importantes à l'échelle des 17 régions du Québec (figure 9.1). On peut distinguer quatre groupes de régions. Le premier enregistre un net avantage sur les autres.

2. Le taux de sortie sans diplôme du secondaire s'applique aux élèves sortant du secondaire sans avoir obtenu, une année donnée, un premier diplôme d'études secondaires et qui n'étaient pas réinscrits au Québec pour l'année suivante.
3. Le taux de diplomation représente la proportion d'élèves ayant obtenu un premier diplôme du secondaire après sept années.

Il comprend quatre régions voisines qui forment un triangle situé au centre du Québec habité : Capitale-Nationale, Chaudière-Appalaches, Saguenay–Lac-Saint-Jean et Bas-Saint-Laurent.

**Figure 9.1**
Les inégalités de persévérance scolaire dans les régions du Québec[4]




Source : Chaire UQAC–Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ), 2010.

4. Cette figure résulte d'une exploitation de données administratives sur les cheminements des jeunes populations scolaires issues d'un site interactif d'indicateurs scolaires spatialisés (<http://www.cartodiplome.qc.ca>, consulté le 7 février 2013) développé par la chaire VISAJ et ÉCOBES Recherche et transfert en collaboration avec le MELS. Le portrait de l'abandon scolaire et de la diplomation au Québec peut y être dressé à l'échelle des 17 régions administratives et des quelque 1 100 municipalités (Perron *et al.*, 2005). Les taux de diplomation concernent trois cohortes d'élèves inscrits en 1re secondaire entre 1999 et 2001. Les taux de sortie sans diplôme sont calculés pour trois cohortes de 2005 à 2007.

Le second groupe présente des résultats légèrement supérieurs ou semblables à ceux de la moyenne québécoise. Il se compose de cinq régions situées au sud et à l'ouest de la région de la Capitale-Nationale : Mauricie, Centre-du-Québec, Estrie, Montérégie et Laval. Les résultats des régions du troisième groupe sont inférieurs à ceux de la moyenne québécoise. Il s'agit de la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine ainsi que des quatre régions situées à l'ouest de la Mauricie : Lanaudière, Laurentides, Outaouais et Abitibi-Témiscamingue. On retrouve aussi dans ce troisième groupe la région administrative de Montréal. Cette région, où vit un Québécois sur quatre, présente un bilan plutôt défavorable. Le taux de diplomation après sept ans au secondaire y est faible, et ce, aussi bien chez les garçons (60,9 %, comparativement à 63,3 % au Québec) que chez les filles (72,1 %, comparativement à 77,5 % au Québec). On peut estimer que le poids des quartiers défavorisés contribue pour beaucoup au positionnement moins avantageux de la région montréalaise en matière de persévérance scolaire. Un net clivage entre l'est de la ville (plus francophone et allophone) et l'ouest (plus anglophone) est également observé. Finalement, le quatrième groupe se compose des deux territoires les plus nordiques du Québec (Côte-Nord et Nord-du-Québec), deux régions en difficulté sur le plan de la persévérance et de la réussite scolaires.

Un regard plus approfondi à microéchelle (données non présentées, voir le site Cartodiplôme à cet effet) permet de constater que des clivages sociogéographiques sont prégnants dans chacune des régions (VISAJ, 2010). On doit souligner d'abord l'avance systématique des filles en matière de diplomation dans presque toutes les municipalités du Québec (95 %). Par ailleurs, une corrélation négative significative chez les garçons ($r = -0{,}46$ ; $p < 0{,}001$) a déjà été établie entre le taux de diplomation après sept ans au secondaire pour les cohortes de 2003-2005 et la proportion de la population qui n'a pas atteint la 9e année à l'échelle des MRC (Perron *et al.*, 2005). Chez les filles, cette corrélation n'est pas significative ($r = -0{,}17$ ; $p > 0{,}05$). Pareilles analyses à microéchelle, en considérant cette fois plus d'une cinquantaine de variables dans des modèles de prédiction, sont en cours.

## *Un indice synthèse de persévérance et de réussite scolaires pour la période 2006-2008*

Le tableau 9.1 fournit l'ensemble des données permettant une comparaison plus approfondie des réalités régionales en matière de persévérance scolaire. Quatre indicateurs reconnus (taux de sortie sans diplôme, taux de diplomation après cinq ans au secondaire, taux de diplomation après sept ans au secondaire et taux de réussite aux épreuves en langue d'enseignement) y sont présentés en distinguant les garçons et les filles,

**Tableau 9.1**
Indicateurs de persévérance et de réussite scolaires selon le sexe et la région du Québec, période 2006 à 2008

| Nº | Région administrative | Taux de sortie sans diplôme | | Taux de diplomation après 5 ans | | Taux de diplomation après 7 ans | | Taux de réussite aux épreuves en langue d'enseignement | | Indice de persévérance et de réussite scolaires (IPRS) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Garçons | Filles | Garçons | Filles | Garçons | Filles | Garçons | Filles | |
| 01 | Bas-Saint-Laurent | 24,4 | 9,3 | 49,4 | 70,9 | 65,5 | 83,5 | 89,1 | 95,9 | 49,8 |
| 02 | Saguenay–Lac-Saint-Jean | 20,4 | 11,3 | 52,6 | 67,9 | 69,8 | 82,2 | 87,3 | 95,6 | 49,1 |
| 03 | Capitale-Nationale | 21,7 | 13,0 | 59,4 | 73,1 | 70,3 | 82,6 | 93,3 | 97,4 | 59,0 |
| 04 | Mauricie | 33,6 | 20,5 | 51,8 | 68,8 | 64,8 | 79,1 | 90,0 | 96,7 | 44,4 |
| 05 | Estrie | 34,5 | 20,2 | 50,6 | 67,4 | 64,8 | 80,1 | 91,1 | 95,8 | 43,9 |
| 06 | Montréal | 30,4 | 21,6 | 53,0 | 64,5 | 63,9 | 74,3 | 92,6 | 96,4 | 43,3 |
| 07 | Outaouais | 35,7 | 23,5 | 49,3 | 61,1 | 59,7 | 71,8 | 88,8 | 94,8 | 34,6 |
| 08 | Abitibi-Témiscamingue | 36,8 | 24,6 | 44,6 | 60,5 | 59,9 | 74,0 | 90,1 | 95,5 | 34,2 |
| 09 | Côte-Nord | 47,3 | 34,1 | 42,6 | 55,4 | 55,3 | 68,7 | 84,1 | 92,7 | 22,0 |
| 10 | Nord-du-Québec | 72,2 | 67,0 | 23,8 | 30,6 | 32,9 | 42,5 | 68,8 | 84,2 | 0,7 |
| 11 | Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine | 33,6 | 17,1 | 45,0 | 63,0 | 57,8 | 76,1 | 88,3 | 96,3 | 37,2 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 12 | Chaudière-Appalaches | 23,5 | 11,1 | 56,6 | 71,9 | 69,6 | 84,2 | 93,3 | 97,6 | 58,0 |
| 13 | Laval | 24,7 | 15,3 | 53,8 | 67,9 | 66,2 | 79,1 | 89,8 | 95,5 | 47,4 |
| 14 | Lanaudière | 35,9 | 19,0 | 47,6 | 65,3 | 58,3 | 76,2 | 89,5 | 96,1 | 38,7 |
| 15 | Laurentides | 37,8 | 20,9 | 45,6 | 62,1 | 57,0 | 72,5 | 87,5 | 95,0 | 33,0 |
| 16 | Montérégie | 29,6 | 16,8 | 54,4 | 68,8 | 65,4 | 79,1 | 91,5 | 96,5 | 48,1 |
| 17 | Centre-du-Québec | 31,2 | 16,2 | 54,0 | 71,2 | 65,0 | 81,4 | 89,4 | 96,4 | 47,8 |
| | **Ensemble du Québec** | 30,9 | 18,7 | 52,0 | 66,5 | 63,9 | 77,4 | 90,8 | 96,2 | 44,0 |

Source : Chaire UQAC–Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ), 2010, *Cartodiplôme* (<http://www.cartodiplome.qc.ca>, consulté le 4 février 2013), à l'aide des données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

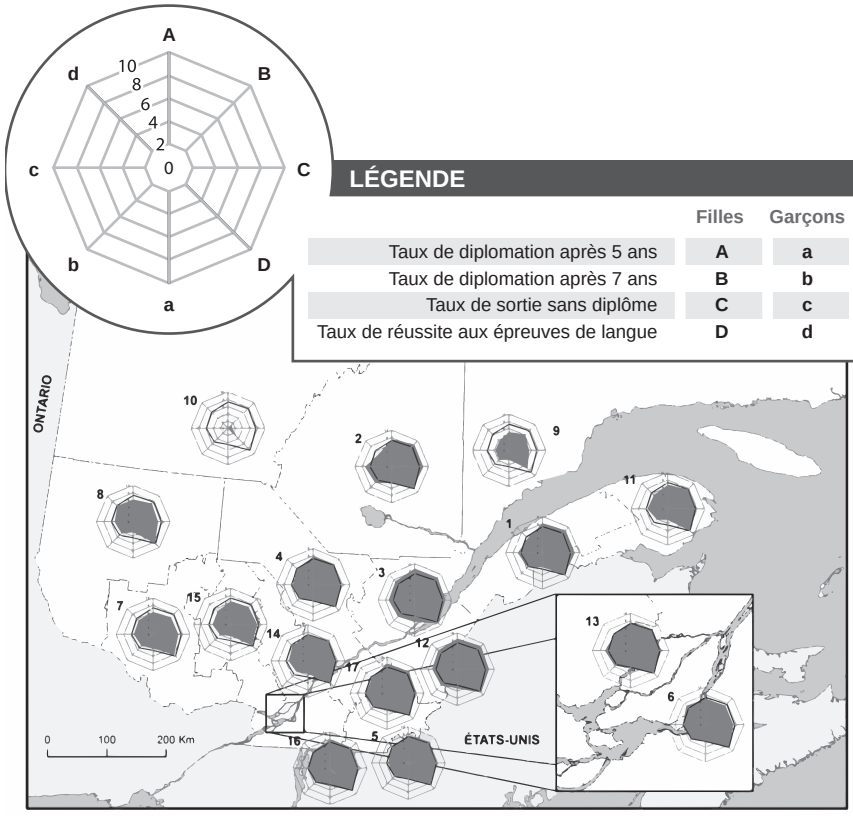
de même qu'une mesure synthèse basée sur l'aire du radar (figure 9.2) occupée par les quatre indicateurs. Les huit mesures disponibles (quatre pour les garçons et quatre pour les filles) à l'échelle des 103 municipalités régionales de comté (MRC) ont été soumises à une analyse factorielle en composantes principales qui a révélé qu'une seule dimension pouvait condenser l'information disponible. Cette mesure constitue l'indice de persévérance et de réussite scolaires (IPRS), utilisé comme variable synthèse.

L'IPRS permet de distinguer cinq groupes de régions. Le premier comprend les deux régions les plus performantes, situées de part et d'autre du fleuve Saint-Laurent à la hauteur de la ville de Québec : Capitale-Nationale (59,0) et Chaudière-Appalaches (58,0). À l'opposé, les deux régions les plus nordiques du Québec (Nord-du-Québec et Côte-Nord) présentent un IPRS très faible : respectivement 0,7 et 22,0. Un petit groupe de trois régions occupe une position centrale, près de la moyenne québécoise qui est de 44,0. Il s'agit de la Mauricie (44,4), de l'Estrie (43,9) et de Montréal (43,3). Un groupe de cinq régions, deux limitrophes à celle de la Capitale-Nationale, soit le Bas-Saint-Laurent (49,8) et le Saguenay–Lac-Saint-Jean (49,1), et trois situées non loin de celle de Montréal, soit la Montérégie (48,1), le Centre-du-Québec (47,8) et Laval (47,4), tirent bien leur épingle du jeu. Finalement, un dernier groupe de cinq régions se situe légèrement sous la moyenne québécoise. À part Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine (37,2), ces régions sont situées au nord et à l'ouest de Montréal : Lanaudière (38,7), Outaouais (34,6), Abitibi-Témiscamingue (34,2) et Laurentides (33,0).

## *Comment expliquer les disparités spatiales observées ?*

Si les écrits sont nombreux sur les approches théoriques et méthodologiques concernant les effets du lieu de résidence (des parents ou de l'école) sur le développement des enfants et plus spécifiquement sur la réussite scolaire, force est de constater que les travaux empiriques s'intéressent la plupart du temps aux quartiers urbains ou aux banlieues. Pour expliquer les différences observées quant aux chances de développement des jeunes, certains mécanismes concernant les caractéristiques des quartiers ont retenu particulièrement l'attention : la disponibilité de ressources institutionnelles, la qualité des relations sociales et l'efficacité des normes de conduite (Jencks et Mayer, 1990 ; Leventhal et Brooks-Gunn, 2000). Par ailleurs, au Canada, certaines enquêtes ont démontré l'effet défavorable de l'origine rurale sur les chances d'accéder à un diplôme secondaire et à l'enseignement supérieur (Litalien, 2008).

**Figure 9.2**
Diagrammes radars* de la persévérance et de la réussite scolaires selon la région du Québec, période de 2006 à 2008




* Une cote de 0 à 10 est attribuée à chaque indicateur et placée sur l'un des axes du diagramme radar. La ligne noir foncé représente la performance de l'ensemble du Québec. Lorsque le polygone se retrouve au-delà de cette ligne noire, c'est que la région performe mieux que l'ensemble du Québec pour cet indicateur. À l'opposé, une sous-performance par rapport au Québec se traduit par un retrait d'un axe ou du polygone à l'intérieur de cette même ligne noire.

Source : Chaire UQAC–Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ), 2010, *Cartodiplôme* (<http://www.cartodiplome.qc.ca>, consulté le 4 février 2013), à l'aide des données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

L'influence du territoire et de la communauté d'appartenance sur la scolarisation des élèves demeure au Québec une réalité prégnante en dépit des efforts consentis depuis la Révolution tranquille pour augmenter l'égalité des chances. Au Québec, comme en France (Broccolichi *et al.*, 2007),

les difficultés sont nombreuses dès lors qu'il s'agit d'interpréter les différenciations territoriales observées, celles-ci résultant d'une combinaison complexe de facteurs géographiques, historiques, économiques, démographiques et politiques. Il importe donc de s'interroger sur les causes et sur les conséquences à long terme de telles inégalités et de promouvoir la persévérance scolaire des jeunes générations, en soutenant d'autres formes d'innovations sociales ciblant les parcours scolaires.

S'il apparaît hasardeux, à ce stade d'avancement des travaux, de formuler des hypothèses explicatives sur les facteurs associés aux inégalités régionales de scolarisation, trois orientations de recherche peuvent être proposées. Premièrement, il faudra examiner l'effet réel de l'éloignement géographique sur les parcours scolaires, notamment en ce qui a trait aux choix et aux cartes de programmes (contingentement, exclusivité) dites régionales et nationales. Deuxièmement, la question de l'offre régionale doit être examinée en tenant compte des acquis actuels en matière d'accessibilité à l'éducation des adultes, au collège et à l'université. La relative autonomie de certaines régions, comme le Saguenay–Lac-Saint-Jean ou le Bas-Saint-Laurent (dont la performance est assez remarquable), eu égard aux infrastructures de qualité qui s'y trouvent, est-elle un facteur à retenir ? Troisièmement, on doit poursuivre la modélisation des indicateurs scolaires à différentes échelles, notamment celle des MRC, pour tenter de repérer des variables explicatives, la caractérisation du territoire et le repérage de facteurs extrascolaires devenant l'objet même des analyses.

## La mobilisation à l'échelle des territoires pour favoriser la persévérance scolaire

Les 19 et 20 octobre 2011, les 2es Rencontres interrégionales sur la persévérance et la réussite scolaires (2es RIPS) ont réuni plus de 900 acteurs de la persévérance scolaire de toutes les régions du Québec et de toutes les sphères d'activité. L'objectif principal de ce grand forum de citoyens était de poursuivre la mobilisation régionale et nationale autour de la persévérance et de la réussite scolaires afin que 80 % des jeunes Québécois de moins de 20 ans soient diplômés, et ce, d'ici à 2020. Quatre actions précises étaient ciblées : contribuer au développement d'un espace interrégional en matière de mobilisation, d'échange et de formation ; arrimer davantage les actions du monde scolaire avec celles des autres acteurs du territoire (la communauté, les élus et les gens d'affaires) ; susciter de nouvelles initiatives locales et régionales ; faire valoir la nécessité de l'ancrage territorial dans la prévention de l'abandon scolaire en fonction des particularités des milieux.

## *L'ancrage territorial de la mobilisation*

Un consensus ressort clairement de ces rencontres. Puisque le territoire est à la fois une construction sociale et un déterminant des dynamiques sociales et économiques, le soutien nécessaire à la réussite des jeunes doit venir de tous les acteurs (école, quartier, municipalité, région) du territoire où ils évoluent. Un bilan du chemin parcouru en matière de persévérance et de réussite scolaires au Québec entre 2008 et 2011, soit depuis les Journées interrégionales tenues en octobre 2008 au Mont-Sainte-Anne, a été proposé (Lamarre, Chamberland et Brodeur, 2011). Les auteurs y soulignent d'abord que le taux de diplomation avant 20 ans au Québec est passé de 68,6 % à 73,8 %. Quant au décrochage, il est en baisse chez l'ensemble des élèves du secondaire, passant de 20,7 % à 17,4 %. Chez les garçons, cette baisse est légèrement plus accentuée, les taux passant de 26,2 % à 22,5 % au cours de la même période.

Parmi les actions qui ont pu avoir un effet positif sur la baisse du taux de décrochage et l'augmentation du taux de diplomation des jeunes, on a noté l'établissement de cibles en cascade où chaque commission scolaire a convenu avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'une cible ajustée à sa réalité et à son contexte socioéconomique par l'intermédiaire d'une convention de partenariat. Par la suite, chaque école a convenu à son tour avec sa commission scolaire d'une cible propre précisée dans une convention de gestion et de réussite éducative. On a également souligné la constitution de l'organisme Réunir Réussir ($R^2$), doté d'un fonds de 50 millions de dollars pour soutenir des initiatives d'instances régionales mobilisées autour de la persévérance et de la réussite des jeunes afin d'améliorer l'impact de leurs actions sur leur territoire respectif. Finalement, plusieurs démarches ont ciblé plus spécifiquement les milieux défavorisés : l'ajout de 14 000 places dans les centres de la petite enfance ; la publication d'un guide des bonnes pratiques ; la réduction du nombre d'élèves par classe ; le renforcement de la stratégie d'intervention Agir autrement dans 133 écoles ; l'offre d'un accompagnement individualisé au secondaire ; l'investissement pour augmenter les activités parascolaires ; la réalisation de projets communautaires.

## *Les territoires et la persévérance scolaire : les défis*

Quels sont les défis qui se posent maintenant aux différentes régions dans la mise en œuvre de plans d'action régionaux en matière de persévérance et de réussite scolaires ? L'abandon scolaire constitue une problématique sociale qui ne relève pas uniquement du monde scolaire, mais bien de tous les acteurs d'un même territoire. Chaque région a ses propres dynamiques et fait face à d'importants défis : faire reconnaître la persévérance

scolaire comme une priorité qui va au-delà des discours ; ancrer l'action dans les paliers locaux et se donner une lecture adéquate des problématiques locales ; évaluer les actions et souligner les succès ; favoriser la mobilisation intersectorielle. Pour relever ces défis, quelques conditions doivent être remplies : établir de bons diagnostics afin de mieux comprendre le territoire, ses particularités, ses besoins ; identifier ce qu'on veut implanter à partir d'objectifs clairs et de résultats attendus mesurables ; avoir plus de cohésion et de cohérence dans les actions et œuvrer en continuité ; travailler en concertation et faire confiance aux expertises régionales ; ne pas oublier qu'on se mobilise pour l'avenir des jeunes.

Plusieurs solutions à visée territoriale ont été soulevées pendant les 2es RIPS d'octobre 2011 pour prévenir l'abandon scolaire et favoriser le retour aux études : se doter d'une carte de formation adaptée aux besoins de chaque région ; inscrire les instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative (IRC) dans les plans d'action de leur conférence régionale des élus respective ; adopter une approche de mobilisation régionale en partenariat avec le milieu scolaire, la communauté, les entreprises et les élus municipaux ; briser les silos en passant d'une approche verticale à une approche horizontale ; mieux informer les bailleurs de fonds des besoins spécifiques des régions.

## Conclusion

Le territoire est apparu ici au centre des préoccupations, autant comme grille de différenciation des comportements des adolescents que comme espace construit de leurs systèmes de relations sociales, ce qui permet de mieux appréhender les différences en matière de persévérance scolaire. De ce rapprochement de la sociologie et de la géographie au profit d'une meilleure appréhension de la dualité **éducation-territoire** émergent des tendances lourdes. Premièrement, les inégalités de persévérance et de réussite scolaires demeurent prégnantes au Québec à différentes échelles (régions, MRC, municipalités) et obéissent à des logiques tant territoriales que sociales. Deuxièmement, les inégalités de scolarisation doivent attirer l'attention, tellement sont apparentes, notamment, des différences entre la ville et la campagne (tout comme d'ailleurs entre les quartiers urbains favorisés et défavorisés), lesquelles se superposent systématiquement aux inégalités entre garçons et filles. Troisièmement, si les stratégies scolaires des uns et des autres contribuent largement à façonner et à différencier le vécu des adolescents, se profilent derrière elles des canalisations qui contraignent tout autant les parcours scolaires, lesquels façonnent à leur tour l'avenir des élèves eux-mêmes et celui de leur communauté d'appartenance.

Afin de poursuivre les travaux visant à appréhender les disparités territoriales de scolarisation au Québec, le pari est de procéder par effet de zoom, c'est-à-dire de considérer différentes échelles d'analyse qui permettent un emboîtement allant du local au national : le territoire municipal, les MRC, la région administrative et le Québec. En outre, les chercheurs disposent de données administratives exploitant les fichiers scolaires publics qui révèlent des tendances qui peuvent être mises à l'épreuve des résultats d'enquêtes directes auprès des élèves.

De façon plus générale, les résultats obtenus par le croisement des méthodes et la superposition des analyses illustrent les mêmes tendances. Des disparités sociogéographiques, voire certaines ruptures, marquent les parcours scolaires des filles et des garçons. Somme toute, la convergence tient bien au fait que le milieu de vie contribue à différencier les élèves entre eux, le territoire devenant ici le reflet de leurs comportements et aussi, bien sûr, de ceux des adultes qui ont la tâche de les accompagner et de les éduquer. Il apparaît par ailleurs que, parmi un grand nombre de mesures que l'on peut utiliser pour tenter de différencier les adolescents de 12 à 18 ans, celles relatives aux stratégies scolaires (leurs aspirations en particulier) semblent avoir un pouvoir particulièrement discriminant. En effet, les aspirations scolaires sont, d'une part, tributaires de l'appartenance des jeunes à leur milieu de vie et, d'autre part, prédictives de leurs décisions et de leur choix de carrière.

Pour contrer ou amoindrir l'**effet territorial**, il importe certes de d'interroger sur les disparités de l'offre scolaire, sur la diversification des programmes offerts à l'échelle locale et sur l'harmonisation des filières et des passages entre les ordres d'enseignement. On doit aussi adopter des approches interordres et intersectorielles, telles que celles promues par les tables interordres en place dans chaque région. L'approche globale mise en place au Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) au Saguenay–Lac-Saint-Jean est d'ailleurs exemplaire à ce chapitre. S'il est encore trop tôt pour porter un regard évaluatif approfondi sur les stratégies provinciales et régionales mises en place récemment au Québec pour augmenter les taux de diplomation, on peut déjà reconnaître que l'enjeu territorial constitue un nouveau paramètre d'intérêt.

Si la théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970) demeure d'actualité pour comprendre la spirale d'échec d'une génération à l'autre, on doit considérer aussi le fait que les enjeux éducatifs apparaissent désormais indexés à des préoccupations locales et régionales. Comme l'affirment à juste titre Broccolichi et ses collègues, « la territorialisation des politiques éducatives, notamment, fait coexister une multitude d'espaces de décision du national au local, et complexifie du même coup les processus de régulation » (2007, p. 32). Par ailleurs, on assiste présentement au Québec à un jeu de forces politiques, économiques,

scientifiques et citoyennes concernant cet enjeu de la persévérance scolaire, autour duquel les organismes publics (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Fédération des commissions scolaires du Québec, Secrétariat à la jeunesse, tables interordres), les organisations régionales (conférences régionales des élus, instances régionales de concertation), les grandes entreprises (BMO Groupe financier, Rio Tinto Alcan, Gaz Métro), les fondations privées (Fondation Lucie et André Chagnon, Fondation Mobilys) et de nombreux organismes locaux rassemblés au sein du Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD) tentent de négocier les normes, les arrangements et les compromis appropriés.

Comment, en effet, dans l'écheveau d'une problématique sociale déjà complexe et de variations sociospatiales notables, départager les responsabilités des processus de régulation qui sont liés à la fois à l'approche territoriale, à la mobilisation d'acteurs, à l'alliance de partenaires, à la performance d'établissements scolaires, à l'innovation ?

# 10 Les multiples parcours éducatifs au cégep[1]

*Pierre Doray*

Les cégeps ont maintenant plus de quarante ans d'existence et ils sont bien implantés dans leur milieu. Ils ont aussi largement participé à la démocratisation et à la massification de l'éducation supérieure. Au cours des années, la proportion de jeunes qui y ont poursuivi leurs études a augmenté, passant de 40 à 60 % (Bélanger et Robitaille, 2008). Le passage au cégep est entré en quelque sorte dans les mœurs de plusieurs générations de Québécois. De plus, les cégeps sont devenus des institutions importantes dans de nombreuses communautés, surtout celles qui sont peu ou pas desservies par des universités.

Notre attention se porte sur un aspect particulier de l'action éducative des cégeps : la nature des parcours scolaires des étudiants des collèges. Nous désirons donner une voix à ces acteurs éducatifs centraux afin de rendre compte de leur expérience éducative au cours de leurs études collégiales.

Leur parole a été captée dans le cadre d'une recherche portant sur l'enjeu de la production et de la reproduction de la main-d'œuvre en science et en technologie. Ce renouvellement tient pour une bonne part au développement économique, aux stratégies productives des entreprises et à leur mode de gestion de la main-d'œuvre. Une autre part, celle qui nous a intéressés, est le fait de l'action éducative qui forme cette main-d'œuvre. Deux dimensions de l'expérience éducative nous semblaient essentielles : l'orientation vers les sciences et la technologie (choix de programme) et la persévérance.

1. La réalisation de ce texte a été rendue possible grâce à des subventions du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).

Une autre option fondamentale du projet a été de réaliser une recherche longitudinale afin de saisir la parole des étudiants à plusieurs moments de leur carrière : à l'entrée au programme, en cours de route et au moment de quitter le programme d'études. Ce chapitre présente différents parcours étudiants qui sont autant de manières de vivre l'expérience éducative au cégep.

## Les repères théoriques

L'analyse des travaux sur l'orientation professionnelle, l'accès aux études, le décrochage scolaire ou la persévérance débouche sur un premier constat : ces aspects centraux de l'expérience scolaire sont influencés par de nombreux facteurs qui relèvent de diverses temporalités. Ainsi, les dispositions culturelles héritées de l'origine sociale et l'expérience scolaire antérieure ont un effet sur l'accès aux études postsecondaires et sur la persévérance, comme plusieurs volets de l'expérience en cours ont aussi un impact. Par exemple, les recherches soulignent combien la transition entre le secondaire et le postsecondaire ainsi que l'intégration sociale et intellectuelle sont des facteurs incontournables de la persévérance (Coulon, 1997 ; Tinto, 1993). D'autres travaux, enfin, insistent sur le rôle des anticipations et des projets comme facteur de modulation de l'expérience scolaire (Béret, 1986 et 2002 ; Montmarquette, Mahseredjian et Houle, 2001 ; Felouzis et Sembel, 1997). La recherche d'une conciliation entre les différentes perspectives nous invite à dépasser une approche « multifactorielle » pour penser l'expérience scolaire de manière longitudinale.

Plusieurs concepts ont été forgés pour rendre compte du rapport que les étudiants entretiennent avec l'école, comme celui de condition étudiante (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Grignon, 2000 ; Felouzis, 2001), d'expérience scolaire (Dubet et Martucelli, 1996), de métier d'étudiant et d'intégration sociale et intellectuelle. Ces concepts ont recours au temps, ne serait-ce que celui nécessaire à l'apprentissage des rouages institutionnels. Mais il reste que le temps considéré est un temps court, celui de l'apprentissage institutionnel, des transitions ou de l'intégration. Le temps de moyenne ou de longue durée n'est pas vraiment pris en compte. En parallèle, plusieurs concepts sont utilisés pour décrire la progression des élèves et des étudiants dans le système d'éducation, comme ceux de cheminement, d'itinéraire, de trajectoire, de carrière et de parcours.

Ainsi, les trajectoires d'apprentissage (*learning trajectories*), pour Gorard et ses collaborateurs, sont constituées de l'ensemble des activités de formation réalisées par un individu (Gorard *et al*., 1997). Sur le plan théorique, le concept de trajectoire « *may be summarised as a quasi-determinist view of an individual's participation in formal education and training*

*after initial schooling, based on the idea that the autonomy of the individual is bounded to a large extent by external structural and social constraints mediated by an internalised view of the value and availability of opportunities* » (p. 3). Bien que les auteurs reconnaissent la marge de jeu des individus, ils insistent sur les aspects structurels, dont l'origine de classe.

Un deuxième concept, celui de carrières d'apprentissage (*learning careers*), reprend les traits fondamentaux du concept de carrière chez les interactionnistes[2]. Chez Bloomer et Hodkinson (2000, p. 590), les carrières d'apprentissage sont « une suite d'événements, d'activités et de significations, et le modelage et le remodelage de ces significations par ces événements et activités ; c'est aussi une suite de relations sociales constamment modelées et remodelées, y compris les relations entre la position des individus et leur disposition » (traduction libre).

Les concepts de trajectoires et de carrières d'apprentissage sont relativement proches, avec toutefois des connotations quelque peu différentes. Gorard *et al.* revendiquent une posture plus structurelle, « quasi déterministe », en insistant sur l'origine sociale et les ancrages sociaux comme facteurs de modulation des cheminements éducatifs. Bloomer et Hodkinson reconnaissent aussi l'importance de la socialisation et de l'origine sociale en reprenant la théorie des habitus, mais, en même temps, ils insistent davantage sur la signification que peuvent prendre les diverses expériences éducatives et sur les changements qui peuvent se produire en cours de route.

En éducation, l'approche biographique connaît une double utilisation. La première part du constat qu'une désinstitutionnalisation du cours de la vie conduit à une nécessaire prise en charge individuelle de l'existence et, donc, à une recherche individuelle du sens de la vie. L'inscription en éducation des adultes est l'occasion pour les individus de reconstituer leur itinéraire de vie par le récit de vie et, ainsi, donner du sens à leur projet éducatif (Dominicé, 1999 ; Alheit, 1994 ; Alheit et Dausien, 2002), voire un sens à leur vie. Un second usage est plutôt d'ordre macrosocial. Antikainen (1998) et son équipe ont réalisé des entretiens auprès de Finlandais de différentes générations afin de connaître le sens qu'ils attribuaient à l'éducation. À cet égard, les visions de l'éducation diffèrent

2. Trois traits génériques délimitent le concept. Les carrières sont considérées comme une série d'étapes successives. Pour entrer dans un groupe déviant, il faut d'abord commettre des gestes déviants et être publiquement reconnu comme déviant. Les carrières ne recouvrent pas uniquement les événements, situations, incidents, elles articulent également ces derniers avec leur signification aux yeux des acteurs. Enfin, les carrières articulent le formel et l'informel.

selon les générations (l'éducation comme idéal pour la génération la plus âgée ; l'éducation comme outil de progression professionnelle pour la génération suivante ; l'éducation comme marchandise pour la troisième).

Les approches en termes de parcours « cherchent à saisir les diverses logiques qui les structurent, mais aussi à appréhender les interactions qui les lient aux contextes sociaux dans lesquels elles prennent place » (Spini et Widmer, 2009, p. 5). Elles permettent « de mesurer la part respective des facteurs personnels et contextuels dans la définition même [des] inégalités et de leurs effets sur les parcours scolaires » (Felouzis, 2009, p. 150). En éducation, le concept de parcours, même quand il est problématisé dans une perspective de parcours de vie, reste souvent collé à celui de cheminement scolaire, avec des variables comme le passage d'un ordre d'enseignement à un autre, la réussite aux cours, l'accès aux différents programmes, l'accès à l'université, etc. Un autre usage débouche sur le concept de parcours improbables (Bourdon, 2009), c'est-à-dire des parcours réalisés par des « personnes ayant débuté [*sic*] leur cheminement scolaire par des redoublements multiples ou des classes spéciales et qui, en toute improbabilité, ont fini par décrocher des diplômes universitaires » (Bourdon, 2009, p. 89) et qui, dans cette formulation, restent très proches des trajectoires éducatives.

Notre perspective se veut une synthèse raisonnée des différentes approches dans un cadre intégré qui permet de préciser les concepts de parcours éducatif et de parcours scolaire. Le premier fait référence aux expériences éducatives des individus, quel que soit le cadre où elles se déroulent, alors que le second se déroule dans le cadre formel de la formation scolaire.

Tous les concepts mentionnés plus haut servent à caractériser une succession de situations ou d'événements que vivent les individus, de décisions qu'ils prennent et de significations qu'ils construisent. Le terme de parcours nous évite de penser la succession des situations de la manière linéaire que les concepts de trajectoire et de carrière évoquent. Les parcours se construisent autour de quatre axes analytiques pour rendre compte de leur variabilité dans l'enseignement supérieur ainsi que de l'articulation dynamique des facteurs explicatifs dans ce type de parcours.

1. La transaction ou l'articulation individu-institution scolaire est au cœur même de la construction des parcours. Les dimensions institutionnelles et organisationnelles pèsent lourd sur les parcours étudiants et dans les choix scolaires et professionnels. Les systèmes d'éducation prescrivent un itinéraire officiel, normalisé et réglementé qui encadre le processus d'orientation scolaire et professionnelle. De plus, de nombreuses réformes scolaires ont introduit, à des

degrés divers, des éléments de flexibilité au sein des structures des systèmes scolaires. Finalement, les règles de transition d'un ordre d'enseignement ou d'admission aux programmes ont aussi une forte influence.

2. Le second axe reprend un fondement de la perspective interactionniste, selon laquelle les carrières comportent : *a*) une dimension objective constituée, dans le cas qui nous intéresse, par une organisation scolaire prédéfinie, des positions sociales identifiables, des statuts, des situations et des événements ; et *b*) une dimension subjective, constituée essentiellement du sens que les acteurs attribuent à leur expérience antérieure, en cours ou à leur anticipation.
3. Le troisième axe permet de tenir compte de l'effet des transactions entre les expériences scolaires et extrascolaires sur le déroulement des parcours, et ainsi de saisir les interdépendances entre les différentes sphères d'activité dans lesquelles les acteurs agissent.
4. En reprenant les orientations théoriques des approches biographiques et des parcours de vie, il est possible de donner du sens aux situations et événements scolaires et éducatifs en les resituant dans des temporalités plus larges et ainsi d'avoir un regard qui tient compte de la temporalité longue du parcours biographique. Plus spécifiquement, il s'agit de tenir compte des effets des héritages sociaux et des acquis scolaires antérieurs ainsi que de ceux relatifs à la nature des projets scolaires et professionnels.

## Les repères pratiques et méthodologiques

Nous avons retenu une approche méthodologique de type qualitatif et longitudinal (de septembre 2000 à juin 2005). L'utilisation d'entretiens semi-directifs, réalisés auprès d'étudiants du programme préuniversitaire de sciences de la nature et de trois programmes de formation technique (technique informatique, technique de laboratoire en biologie et chimie et technique de génie électrique) à différents moments de leur scolarité, nous a offert la possibilité de prendre en compte les différents événements et décisions liés à leur expérience, scolaire comme extrascolaire[3]. Les entretiens ont porté sur cinq thèmes : l'**expérience scolaire en cours** (les cours, les professeurs, les pairs et l'établissement tels que perçus par le répondant) ; le **choix de programme et de collège** (les motifs et les considérations invoqués par le répondant pour justifier ses choix) ; le **parcours scolaire antérieur** des étudiants, en particulier leur passage à

3. Ils étudient dans trois collèges publics de deux régions du Québec (Québec et Montréal).

l'école secondaire ou dans d'autres programmes de l'enseignement supérieur ; les **activités extrascolaires** (les loisirs, le travail rémunéré et les conditions de vie du répondant) ; et **les projets** (les intentions de l'étudiant à l'égard de la poursuite de ses études, de sa profession et de son style de vie à court, moyen et long terme).

Les données recueillies permettent de construire une typologie des parcours, même si nous ne prétendons pas que celle-ci inclue tous les parcours possibles, car notre échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble des étudiants de l'enseignement technique, ne serait-ce que parce que nous avons recruté des étudiants volontaires[4] dans des programmes qui conduisaient à des emplois de haute technologie.

L'analyse a consisté à lire l'ensemble des entretiens pour chaque participant à l'étude, à identifier les événements marquants et à repérer le sens qu'ils prenaient aux yeux du participant. Il a été possible d'établir le déroulement de l'expérience scolaire et d'en établir les différentes composantes objectives et subjectives. Globalement, les quatre axes analytiques que le travail théorique a dégagés nous ont servi à caractériser les principaux traits de chaque expérience. Cette lecture a été réalisée à plusieurs, de telle sorte que le point de vue de chaque chercheur a pu s'exprimer afin d'arriver à un consensus. Dans un second temps, nous avons comparé les différents parcours afin d'arriver à établir ce qui les différenciait. Nous en avons repéré 14, chacun se distinguant des autres sur une dimension ou une autre.

## Les parcours

Un peu plus de la moitié seulement des étudiants de notre échantillon ont obtenu leur diplôme dans le programme suivi ; c'est dire que les changements de programme et les échecs sont nombreux. Plusieurs motifs peuvent expliquer les départs : désenchantement face au programme choisi, mauvais résultats scolaires, changement de projet professionnel et changement dans l'équilibre (travail-)études-famille.

Nous avons identifié neuf parcours qui sont associés à la persévérance scolaire et à l'obtention du diplôme (figure 10.1) et six parcours de départ (figure 10.2). L'analyse a aussi permis d'identifier deux dimensions centrales d'ordonnancement des différents parcours : le rapport aux temporalités et la tension entre expérience scolaire et conditions extrascolaires. Il est possible de représenter ainsi, graphiquement, les spécificités de chaque parcours.

4. La Commission d'accès à l'information en a fait une exigence pour que nous communiquions en relation avec les étudiants.

**Figure 10.1**
Les parcours de persévérance

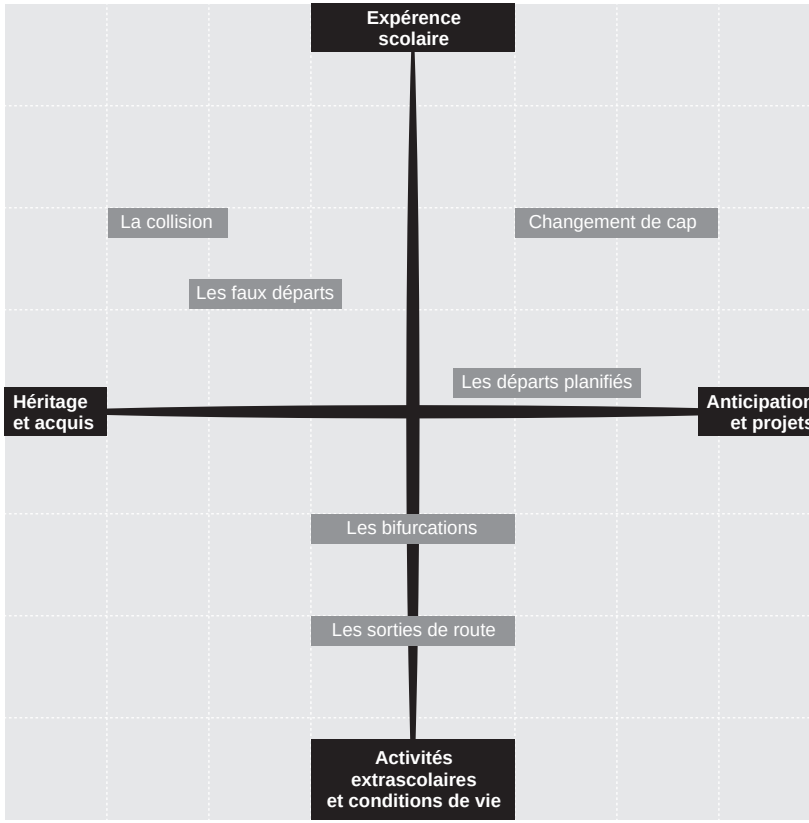
Le parcours du **chemin du plaisir** se retrouve au centre de la figure pour deux raisons. D'abord, les différentes temporalités interviennent dans sa réalisation : les parcours scolaires antérieurs, comme les projets, favorisent l'intégration intellectuelle et sociale des individus dans le programme. Ensuite, les étudiants qui suivent ce parcours sont engagés sur le plan scolaire sans pour autant délaisser les activités extrascolaires. Leurs conditions de vie favorisent aussi leur engagement dans les études. Les différentes dimensions se combinent en quelque sorte dans un cercle vertueux qui favorise les études et, surtout, qui permet d'y trouver du plaisir. Les **chemins accidentés** et la **course à la performance** sont des parcours où le stress est lourd, bien que la source en soit différente : les acquis scolaires antérieurs, pour le premier, rendent les études difficiles, et la réalisation du projet, pour le second, crée de l'anxiété. En comparaison, le **futur comme guide** se retrouve à droite de la figure, car les

projets apparaissent comme son moteur fondamental. Dans le parcours **avancer à petits pas,** les individus cherchent à repousser le plus longtemps possible la sortie du système éducatif. La **course à la performance** et le **double parcours** s'opposent, le ressort principal du premier parcours étant entièrement centré sur l'implication scolaire, et celui du second sur l'implication extrascolaire. Les étudiants qui **prennent leur temps** poursuivent leur expérience antérieure tout en faisant une grande place aux expériences extrascolaires (les relations de sociabilité), jusqu'à un moment de conversion qui les conduit à s'engager dans leurs études. Les **voies de l'autonomie** regroupent des étudiantes qui cherchent à créer une distance avec leur famille d'origine (et spécialement leur mère) dans une logique d'émancipation ou d'affranchissement des contraintes familiales. Le choix d'un collège éloigné du domicile familial participe de ce désir d'affirmation de soi, alors que le choix de programme est associé à une affinité avec la discipline. Des considérations extrascolaires président donc aux choix scolaires. Le dernier parcours, **même route – autre destination**, est propre aux étudiants du programme de sciences. Les étudiants vivent un désenchantement par rapport aux sciences et décident qu'ils ne feront pas carrière dans ces disciplines. Ils décident tout de même de poursuivre dans le programme pour ne pas allonger leurs études au cégep.

Parmi les parcours de non-persévérance, la **collision** se joue largement sur le plan de l'expérience scolaire, que ce soit par le biais d'échecs répétés ou d'une désillusion professionnelle. L'expérience scolaire est vécue sous le mode de l'épreuve. Les échecs scolaires nombreux – même très nombreux – conduisent à l'abandon, car les projets alternatifs sont absents. Pour d'autres, l'épreuve est plutôt celle du désenchantement professionnel produit par la confrontation entre les représentations personnelles du domaine professionnel et les perspectives proposées par les agents éducatifs. Globalement, il n'y a pas formulation d'un projet alternatif, de telle sorte que l'expérience se termine par un abandon.

Les **changements de cap** se jouent aussi sur le plan scolaire par un désenchantement professionnel face à la discipline étudiée. Toutefois, contrairement au parcours précédent, cette épreuve conduit à la formulation d'un projet alternatif et à une réorientation scolaire et professionnelle. Les **faux départs** sont relativement proches des changements de cap au sens où il y a réorientation scolaire et professionnelle et changement vers un autre programme déjà envisagé. Ces **faux départs** sont essentiellement le fait d'étudiants en sciences qui ont connu une bonne scolarité au secondaire, sont bien intégrés au cégep et dont les conditions extrascolaires devraient faciliter les études. Toutefois, ils ressentent une profonde désillusion scolaire face aux sciences. Ce parcours révèle en particulier les limites des choix antérieurs en matière d'orientation scolaire et professionnelle.

**Figure 10.2**
Les parcours avec départ




Les **départs planifiés** sont d'une tout autre nature. Le départ du programme ne rime pas avec échec, car il est prévu au moment de l'inscription ou dès le début des cours. Un étudiant a décidé de suivre des cours au cégep pour gagner du temps avant d'entrer à l'université. Le plus simple pour lui est bien de s'inscrire dans un programme, bien qu'il n'ait pas l'intention de le terminer. Pour un autre étudiant, le retour aux études n'est plus pertinent, car les conditions de travail ont changé et l'obtention d'un diplôme de technicien n'apparaît plus intéressante.

Les deux derniers parcours sont structurés par les conditions de vie et les expériences extrascolaires. Dans les **sorties de route**, la conciliation études-famille devient impossible à cause de changements dans l'organisation de la vie familiale. L'organisation du temps établie au moment du

retour aux études entre le temps consacré aux études, à la famille et au travail est chamboulée à la suite d'incidents familiaux. Devant la nécessité de choisir entre les différentes activités, c'est la famille qui prime.

La découverte de nouvelles sphères d'activité explique les **bifurcations (trouver sa voie)**. Une expérience de travail devient significative du point de vue du choix de carrière et modifie les projets professionnels. Dès lors, le changement de programme s'impose. L'expérience scolaire n'est pas une épreuve et le rapport à la discipline n'est pas problématique. C'est l'enchantement de la découverte d'un nouveau domaine d'activité qui rend compte du départ.

À la suite de la présentation des différents parcours, trois remarques s'imposent.

1. Il existe une grande variété de parcours, bien que la majorité des étudiants se retrouvent dans trois d'entre eux : les chemins du plaisir, le changement de cap et les sorties de route[5].
2. Il n'y a pas de différences entre les parcours de persévérance et les autres quand nous distinguons entre les étudiants de première génération et les étudiants dont les parents ont connu les études postsecondaires. Cela s'explique largement par le fait que l'enseignement technique recrute ses étudiants de manière large et que les étudiants de première génération qui sont admis dans les programmes en question ressemblent aux autres du point de vue des attributs scolaires et du métier d'étudiant. Nous nous retrouvons devant une situation déjà observée aux États-Unis.
3. Les filles se retrouvent plus que les garçons dans les parcours avec départ ; cela est en partie causé par les difficultés que connaissent les filles dans les programmes traditionnellement masculins. Par exemple, de nombreuses filles reviennent aux études, attirées par les possibilités de promotion professionnelle qu'offre l'informatique. Elles se retrouvent toutefois devant un désenchantement professionnel ou en échec scolaire, car elles n'ont pas les bases en informatique que les professeurs tiennent implicitement pour acquises dans leurs cours. Une autre raison des départs est que les femmes subissent de plein fouet les modifications dans l'équilibre travail-études-famille.

5. Rappelons qu'il faut interpréter ces chiffres de manière relative, notre échantillon n'étant pas représentatif des étudiants inscrits dans ces programmes, et encore moins des étudiants de l'enseignement technique.

## Les ressorts de l'action et la différenciation des parcours

Il est possible de dégager, avec la comparaison des parcours, cinq ressorts de l'action qui permettent de rapprocher certains parcours ou, au contraire, de les distinguer : le plaisir d'apprendre, la scolarité comme épreuve, l'entrée dans la vie adulte, les perspectives professionnelles et le poids de la vie extrascolaire.

Le premier est le **plaisir d'apprendre**, qui articule de manière vertueuse les facteurs relevant des différentes temporalités. Les acquis scolaires, c'est-à-dire les dispositions intellectuelles et les compétences propres au métier d'étudiant, composent un héritage mobilisé au cours du parcours. Les projets professionnels donnent du sens aux études, contribuant à renouveler la motivation et l'engagement tout au cours d'une scolarité ressentie comme une expérience sociale positive. Nous notons aussi la complémentarité des expériences scolaires et extrascolaires. Les conditions de vie sont favorables à la poursuite des études, et la présence d'activités extrascolaires – comme le travail salarié ou les activités parascolaires – n'interfère pas dans le déroulement des études. Ce ressort est fortement associé aux **chemins du plaisir**.

À l'opposé de ce premier ressort ou registre d'action, nous retrouvons l'**épreuve**. La scolarité est jalonnée de différentes difficultés, strictement scolaires ou non. Les résultats scolaires décevants, les échecs dans les cours et l'intégration au milieu sont autant de sources de difficultés. L'expérience peut aussi être éprouvante par l'incertitude associée au processus de validation professionnelle et par les désillusions professionnelles. Ce ressort est présent dans plusieurs parcours, bien qu'il ne conduise pas nécessairement à l'abandon des études ou à des changements de programme. C'est le cas du parcours des **chemins accidentés** : ceux et celles qui l'empruntent réussissent malgré tout à arriver à destination.

Il faut reconnaître également que le régime éducatif qui prévaut au collégial constitue aussi une source d'épreuves. Durant la période de transition entre le secondaire et le cégep, l'autonomie dans les études requise par l'enseignement collégial ne s'apprend pas toujours facilement. Parfois, cet apprentissage ne se fait pas et les étudiants ont des difficultés à exécuter le travail exigé d'eux ou à accorder du temps à autre chose qu'aux études ; les échecs se multiplient et, par la suite, les étudiants quittent le programme. C'est d'ailleurs parmi ces étudiants que les critiques du régime éducatif et des enseignants se font les plus vives.

Ainsi, l'expérience scolaire en cours peut être une épreuve à triple titre. Elle est scolaire quand elle pose l'enjeu de l'apprentissage du métier d'étudiant. Elle possède un volet professionnel par la remise en jeu des choix professionnels. Elle est aussi existentielle quand les études sont une source de stress.

Le troisième ressort est l'**entrée dans la vie adulte**. Pour les jeunes étudiants, l'entrée au cégep se réalise de manière concomitante au processus d'entrée dans l'âge adulte. Dans le parcours **prendre son temps**, les jeunes garçons refusent d'y entrer pour « profiter de leur jeunesse », disent-ils. Il s'agit d'arrêter le temps et de vivre à plein les relations de sociabilité. La jeunesse est associée aux activités hédonistes qui rythment la vie quotidienne mais introduisent de multiples difficultés scolaires. Dans le parcours **avancer à petits pas**, les étudiants cherchent aussi à repousser l'entrée dans la vie adulte quand celle-ci rime, d'une part, avec travail et responsabilité et, d'autre part, avec le départ de l'école, qui est considérée comme un milieu connu et rassurant. Par contre, plusieurs filles cherchent à obtenir davantage d'autonomie par rapport à leur famille d'origine dans les **voies de l'autonomie**. Dans ce cas, c'est plutôt le désir d'entrer dans la vie adulte qui motive les décisions éducatives, dont celle du choix de programme.

Un quatrième ressort fait appel à la **perspective professionnelle**. Celle-ci intervient directement en imposant sa logique aux choix éducatifs et scolaires, quand le parcours est essentiellement orienté par le projet professionnel. Le parcours **futur comme guide** et les **bifurcations prévues** en sont des exemples. Dans le premier cas, la scolarité est instrumentalisée au profit du projet professionnel. Dans le deuxième, la décision de quitter le programme est relative au projet professionnel. Ce ressort intervient aussi en introduisant de l'incertitude dans l'expérience scolaire quand l'orientation reste ouverte ou qu'elle est remise en question par l'expérience scolaire elle-même. Les choix en matière d'orientation ne sont pas définitifs, ils sont fréquemment remis en jeu au cours de l'expérience scolaire au cégep, à la suite d'échecs scolaires qui obligent souvent à revoir ces choix ou à la suite d'un désenchantement professionnel.

Les deux derniers parcours, les **sorties de route** et les **doubles parcours**, mettent en évidence un cinquième ressort : le poids des expériences extrascolaires. La dynamique scolaire est subordonnée aux conditions de vie des étudiants. Dans le premier cas, l'abandon du programme et souvent des études tient d'un changement dans l'articulation travail-famille-études. Cette articulation, qui avait permis de faire une place aux études dans la vie quotidienne, est chamboulée par des incidents biographiques. Dans le second cas, les activités parascolaires – comme les activités militantes – impriment au parcours sa morphologie particulière : l'allongement des études et la difficile conciliation quotidienne entre le temps consacré aux études et celui consacré aux activités extrascolaires.

## Conclusion

Le recours au concept de parcours et à l'analyse longitudinale avait pour objectif de mieux saisir l'influence des différents facteurs qui interviennent dans le choix professionnel et la poursuite des études en formation technique. Selon notre hypothèse de départ, nous pouvions mieux comprendre les enjeux liés aux phénomènes étudiés par une approche qui articule les différents aspects de la vie sociale des individus et ses différents moments. En d'autres mots, nous désirions saisir comment les héritages, les expériences présentes ou en cours et les projets s'articulaient les uns aux autres pour produire des destins scolaires différents.

À cet égard, notre démarche a effectivement permis de décrire les diverses manières d'être étudiant dans l'enseignement technique ainsi que les différents modes de persévérance et les différentes formes de bifurcations dans les parcours. Le regard longitudinal a permis de saisir l'influence des différentes temporalités selon les étudiants. Par exemple, le destin de certains est dominé par leur héritage, alors que d'autres ne vivent que pour le futur. Par contre, plusieurs étudiants ont de la difficulté à se projeter vers l'avenir. À cet égard, beaucoup d'étudiants en sciences de la nature vivent leur expérience scolaire au cégep comme une épreuve, parce qu'il s'agit de trouver sa voie professionnelle alors qu'ils sont incapables de construire leur identité future.

Notre analyse a aussi permis de produire une représentation différente de la réussite scolaire ou des départs. Par exemple, il peut y avoir des réussites difficiles comme des départs qui ne sont pas des échecs. Nous avons aussi mis en évidence les situations qui changent et les stratégies de réglage que les étudiants ont pu mettre en œuvre au cours de leurs études. À cet égard, certains parcours, comme les **chemins du plaisir**, apparaissent intemporels, car il y a une forte constante tout au long de la scolarité dans le programme. Une analyse transversale aurait permis de recenser ces parcours. D'autres parcours, toutefois, sont marqués par des bifurcations souvent importantes que seule l'analyse longitudinale a pu mettre en évidence.

Enfin, les articulations entre le scolaire et le non-scolaire dans le déroulement des parcours ont aussi été mises en évidence. Ainsi, la persévérance n'est pas uniquement une question scolaire, mais elle mobilise l'ensemble des aspects de la vie des individus, ce que les acteurs éducatifs doivent prendre en considération dans la planification de leurs actions.

# 11 Les étudiants universitaires au Québec
## Entre héritiers et nouveaux étudiants

*Pierre Chenard et Pierre Doray*

Depuis la mise en place de la réforme du système d'éducation québécois à la fin des années 1960, le visage des effectifs universitaires s'est radicalement transformé. On sait que les étudiants sont plus nombreux à avoir accès à une formation universitaire, qu'ils étudient dans un plus grand nombre de domaines d'études et à plusieurs niveaux, que leurs caractéristiques se sont diversifiées, qu'ils ont modifié leur relation aux études, qu'ils étudient plus longtemps, tout au long de leur vie, etc.

Avant la réforme des années 1960, l'université québécoise était largement une université d'héritiers, c'est-à-dire d'étudiants jeunes, à temps plein, en continuité d'études par rapport aux cycles antérieurs de formation et venant des fractions de la classe aisée : bourgeoisie, petite bourgeoisie commerçante et professionnels (Dandurand, 1986 et 1991 ; Dandurand, Fournier et Bernier, 1980 ; Sales *et al.*, 1996). Les francophones fréquentaient proportionnellement moins l'université que les Québécois anglophones.

La situation a changé depuis lors. L'université a connu une massification importante de ses effectifs, elle s'est ouverte à d'autres catégories sociales, de nouveaux étudiants font leur apparition et parcourent les différents campus. Les inégalités sociales devant et dans l'université n'ont pas disparu, mais le collectif étudiant est aujourd'hui plus diversifié. Les femmes sont plus nombreuses, les adultes ont largement investi les études universitaires, des jeunes et des adultes des différentes régions ont un accès plus facile, parce que des établissements d'enseignement y ont été créés et que des cours s'offrent en dehors des campus principaux. Au total, de nouvelles catégories sociales y sont présentes.

Toutefois, le portrait que nous pouvons tracer de ces changements est imparfait, car les données ne sont pas toutes disponibles sur une base historique et, dans le temps, elles sont de niveaux et de qualité fort variables. Voilà, dès le départ de notre exposé, une limite qu'il est nécessaire de souligner. Plus qu'une simple limite, il s'agit d'un constat qui nous amène tout de suite à formuler une première critique importante de notre capacité à bien connaître les étudiants qui fréquentent nos établissements d'enseignement. Et comment pouvons-nous transformer réellement et efficacement notre système d'enseignement pour bien répondre aux besoins de la population si nous ne savons pas avec précision qui sont les personnes qui en profitent et celles qui n'en profitent pas ?

Les caractéristiques des étudiants recueillies dans le cadre de la gestion académique des études universitaires sont les données les plus facilement disponibles, mais elles se limitent à l'établissement d'enseignement, au régime d'études, au programme et au sexe. Les données touchant à l'origine des étudiants sont plus difficiles à trouver, en particulier celles qui touchent à l'origine socioéconomique. Enfin, lorsqu'on veut décrire les conditions de poursuite des études, les données se font encore plus rares. Malgré ces limites, nous tenterons de dresser le portrait de ce qu'étaient et de ce que sont nos étudiants universitaires.

## Une massification de l'université

En quarante ans, soit de 1966 à 2006, la population étudiante s'est multipliée par plus de cinq au Québec, passant de 52 659 à 267 482 (tableau 11.1). Il faut dire qu'au cours de cette période, bien des choses ont changé. Le Québec s'est d'abord doté d'établissements, autant les collèges que les universités, qui ont largement contribué à accroître le nombre de places.

Ainsi, avec la création du réseau de l'Université du Québec, le nombre d'établissements universitaires a plus que doublé. Dès sa création en 1969, le réseau de l'Université du Québec, principalement avec l'Université du Québec à Montréal, a permis d'ajouter, à lui seul, 11 500 places dans le système universitaire (La Haye, 1989). Ces nouvelles places représentaient déjà 25 % de l'ensemble des places des universités francophones. Quarante ans plus tard, en 2006, le réseau de l'Université du Québec reçoit 41 % des inscriptions dans les universités de langue française au Québec. C'est dire à quel point la création de ce réseau aura été déterminante pour assurer une plus grande accessibilité aux études universitaires. Il est nécessaire d'ajouter cependant que, si l'offre a été le moteur de cette explosion, il ne faut pas négliger la réponse des étudiants à cette offre. En effet, ceux-ci ont franchi en grand nombre les portes de l'université qui s'offrait à eux.

**Tableau 11.1**
Évolution de la fréquentation à l'université

| | 1966 | 1969 | 1980 | 1990 | 2000 | 2006 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Universités francophones | 26 244 | 46 500 | 138 571 | 178 078 | 166 516 | 194 327 |
| % réseau UQ | | 24,8 | 41,0 | 40,3 | 41,1 | 41,5 |
| Universités anglophones | 26 415 | 36 237 | 50 498 | 53 862 | 54 360 | 73 155 |
| **TOTAL** | 52 659 | 82 737 | 189 069 | 231 940 | 220 876 | 267 482 |

Source : La Haye, 1989, p. 33-34, et données tirées du système Gestion des données sur les effectifs universitaires (GDEU) du MELS ; données traitées par Anne-Marie Huynh, octobre 2010.

Cette massification n'a pas été linéaire au cours du temps, comme le souligne la figure 11.1, décrivant la croissance des effectifs par cycle d'études. À cet égard, il faut noter que les années 1990 ont constitué une période de halte, la croissance se faisant même négative pendant plusieurs années. Cette période se caractérise par le dégel des frais de scolarité entre 1989 et 1993, ce qui a réduit le nombre d'étudiants entre 1992 et 1999. Ce n'est qu'à ce moment que les effectifs ont recommencé à augmenter. Au premier cycle, nous n'avons toujours pas atteint le nombre le plus élevé d'étudiants (214 856) qui avait été enregistré en 1992-1993. En fait, si, aujourd'hui, l'effectif étudiant est le plus élevé jamais atteint au Québec, c'est le résultat de la croissance des cycles supérieurs. Mais celle-ci a aussi connu une pause dans la décennie 1990 avant de reprendre avec plus de vigueur au début du présent siècle.

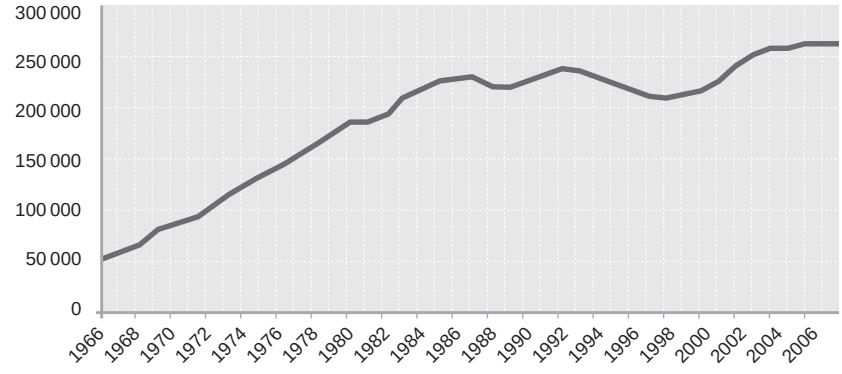
## De nouveaux étudiants

### *Une démocratisation géographique*

En créant les cégeps et le réseau de l'Université du Québec, on ne dotait pas uniquement le Québec d'établissements d'enseignement supérieur destinés à multiplier les places et à faciliter les parcours d'études. En effet, bien plus encore, on installait les infrastructures de formation à proximité des populations pour qui l'éducation supérieure était le moins accessible, en région. Avant la réforme amorcée en 1964, la population des moins grandes villes devait se déplacer pour étudier. En effet, il existait une université à Québec (Université Laval) et trois universités à Montréal, deux anglophones (Université Sir George Williams et Université McGill) et une francophone (Université de Montréal). Une exception existe : la

ville (ou l'archidiocèse !) de Sherbrooke avait obtenu le financement du gouvernement provincial pour construire une université. Il existait aussi une petite université anglophone, l'Université Bishop. La création de l'Université de Sherbrooke a d'ailleurs été à l'origine de revendications similaires dans d'autres capitales régionales comme Trois-Rivières et Chicoutimi (aujourd'hui ville de Saguenay).

**Figure 11.1**
Effectif étudiant régulier des universités québécoises, de 1966 à 2007




Source : La Haye, 1989, et données tirées du système Gestion des données sur les effectifs universitaires (GDEU) du MELS ; données traitées par Anne-Marie Huynh, octobre 2010.

Dès le début des années 1960, des centres d'études universitaires, qui deviendront des constituantes de l'Université du Québec, sont créés dans des capitales régionales (Rimouski en 1961, Trois-Rivières en 1962). Dès 1967, les cégeps s'installent dans toutes les régions du Québec. En 2007, 22 % des étudiants universitaires étudient ailleurs qu'à Montréal et Québec, alors qu'en 1966 ils étaient seulement 6 % à pouvoir le faire. En 1966, 78 % des étudiants universitaires étaient concentrés à Montréal ; cette proportion est égale à 65 % en 2007. Une étude du MELS (2007) démontre qu'une proportion significative de bacheliers obtiennent leur diplôme dans une université située près de leur région d'origine.

La contribution du réseau collégial à l'accroissement des effectifs universitaires est plus qu'importante. Bien sûr, la réorganisation du système éducatif en faisait la porte d'entrée de l'université, les jeunes devant y étudier deux ans avant d'entrer à l'université. Mais il y a plus. La présence des cégeps dans les différentes villes du Québec a contribué à réchauffer les aspirations scolaires – pour reprendre l'expression de Pierre W. Bélanger – de jeunes qui n'auraient pas envisagé de poursuivre

leurs études. Ainsi, des jeunes, même d'origine modeste ou des classes populaires, dont les résultats scolaires étaient bons, se sont inscrits dans cette mobilisation scolaire. Dès lors, le passage à l'université devenait plus tangible.

L'accès géographique aux études universitaires tient aussi dans la décentralisation des lieux de formation sur l'étendue du territoire québécois. En 2008, des programmes et des cours se dispensent dans 223 lieux différents, répartis dans 71 municipalités (CREPUQ, 2010b). Parmi ces lieux, 34 peuvent être considérés comme des campus[1].

Ainsi, plusieurs universités montréalaises offrent des activités dans des centres d'études universitaires sur plusieurs sites de la grande région métropolitaine. Elles n'interviennent que très peu ailleurs (seulement six sites sont sous leur responsabilité en dehors de cette région). Les universités situées en région ont déployé leurs activités bien au-delà de leur campus principal, jusque dans les régions éloignées. Toutefois, il reste que certaines d'entre elles sont toujours moins bien desservies, comme la Côte-Nord et le Nord-du-Québec[2].

## *La mobilisation scolaire des femmes*

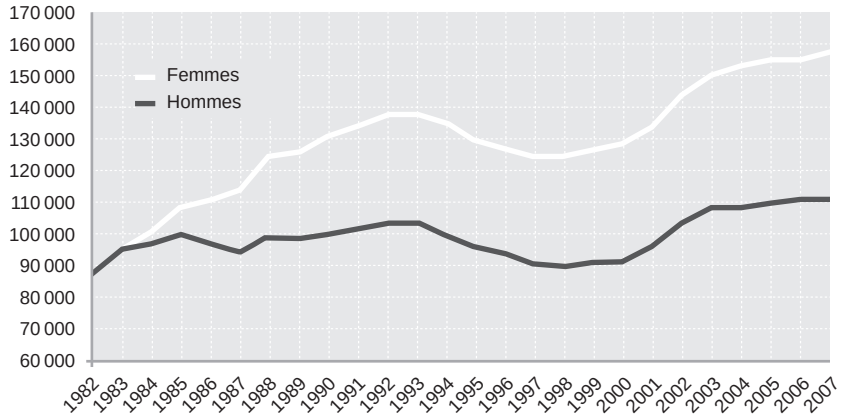
L'un des traits marquants de la démocratisation des études universitaires au Québec est sans contredit l'arrivée massive des femmes dans les universités. Longtemps minoritaires à l'université et venant largement des classes sociales aisées, les femmes sont devenues aussi nombreuses

1. « Un campus est une infrastructure permanente où l'établissement qui dispense de la formation offre un ensemble de services universitaires répondant à sa mission d'enseignement et [de] recherche, tels que les services aux étudiants, les services de placement, l'aide financière, l'aide à l'emploi, l'aide aux stages, l'aide au logement, etc. » (CREPUQ, 2010b, p. 13).

2. Signalons qu'une logique de concurrence explique le déploiement actuel. La grande région montréalaise devient manifestement attractive, car les universités y sont toutes présentes, à l'exception de deux. Dans un contexte de chasse à la clientèle et d'absence de carte scolaire régissant le développement des universités, on peut comprendre que les universités cherchent à se rapprocher de la clientèle. Uniquement dans la région administrative de Montréal, nous trouvons 38 sites de formation gérés par 13 différentes universités, dont les campus des neuf universités et écoles montréalaises (McGill, UQAM, Université de Montréal, Concordia, École Polytechnique, ENAP, TELUQ, HEC, ETS). Une autre conséquence de cette tendance est l'attractivité des régions de la couronne montréalaise. Par exemple, la Montérégie, qui n'est pas dotée d'université en propre, compte 12 universités différentes offrant des cours sur 32 sites.

que les hommes en 1982 ; elles sont aujourd'hui nettement majoritaires (figure 11.2), formant 60 % des effectifs de premier cycle. Les femmes sont aussi fortement représentées au deuxième cycle, où elles comptent en 2007 pour 56 % des inscriptions. Il ne reste plus que le troisième cycle où elles ne sont pas encore majoritaires, mais le mouvement est lancé et leur progression est nette[3]. Cette progression des femmes tient à la réorganisation du système éducatif qui a fait que les filles suivaient les mêmes cursus que les hommes. Cette transformation de l'offre s'est aussi réalisée en pleine mobilisation sociale des femmes qui revendiquaient l'égalité sociale.

**Figure 11.2**
Effectif étudiant régulier des universités québécoises selon le sexe, de 1982 à 2007




Source : 1982 à 1987 : La Haye, 1989 et données tirées des inscriptions provenant des fichiers RECU du MELS ; données traitées par Anne-Marie Huynh, octobre 2010.

La présence des femmes ne se réalise pas uniquement à l'entrée à l'université ; elle se manifeste aussi de façon exceptionnelle à la sortie : là encore, les femmes dépassent les hommes. Au premier cycle, les femmes sont proportionnellement plus nombreuses à accéder au diplôme (tableau 11.2). En 2008, parmi les hommes sortant des programmes d'études menant à l'obtention du baccalauréat, 64 % ont obtenu ce diplôme ; cette proportion est de 70 % pour les femmes (MELS, *Indicateurs de l'éducation*, édition 2010).

3. En 2007, les femmes représentent 48 % des étudiants inscrits au troisième cycle.

Toutefois, si elles occupent une place importante sur les bancs de l'université, les femmes ne sont pas présentes également dans toutes les disciplines. Ainsi, en 2007, elles sont très largement représentées dans les domaines des sciences de la santé (85 %) et de l'éducation (76 %), mais demeurent sous-représentées dans les domaines des sciences pures (42 %) et des sciences appliquées (24 %), en particulier en génie, où elles représentent moins de 20 % des effectifs[4].

**Tableau 11.2**
Taux d'obtention (%) du grade[5] selon le genre

| | 1976 | 1986 | 1996 | 2006 | 2009 |
|---|---|---|---|---|---|
| **Baccalauréat** | | | | | |
| Hommes | 16,7 | 18,1 | 23,0 | 23,6 | 25,4 |
| Femmes | 13,1 | 19,9 | 35,7 | 39,6 | 40,4 |
| **Maîtrise** | | | | | |
| Hommes | 3,5 | 4,4 | 5,8 | 9,3 | 8,8 |
| Femmes | 1,9 | 3,4 | 6,3 | 8,9 | 9,9 |
| **Doctorat** | | | | | |
| Hommes | 0,6 | 0,7 | 1,2 | 1,3 | 1,7 |
| Femmes | 0,2 | 0,3 | 0,6 | 1,0 | 1,4 |

Source : MELS, 2011.

Trois hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette situation de démocratisation ségrégative (Merle, 2000), c'est-à-dire d'une croissance de la présence des femmes à l'université concentrée dans des domaines d'études associés aux rôles féminins dans la division sociale du travail (Marry, 2000). La première tient à la socialisation différenciée des hommes et des femmes, qui fait que ces dernières sont globalement meilleures élèves et peuvent donc bénéficier des logiques méritocratiques du système éducatif qui se manifestent, entre autres, dans le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre, les établissements d'enseignement supérieur (collèges et universités) ayant le loisir de sélectionner les étudiants à l'entrée. Cette même socialisation conduit aussi les étudiantes à choisir des domaines avec lesquels elles ont des affinités.

4. Données tirées du système Gestion des données sur les effectifs universitaires (GDEU), MELS ; traitées par Anne-Marie Huynh, octobre 2010.

5. Le taux d'obtention du grade est « la mesure de la proportion d'une génération qui persévère jusqu'à l'obtention d'un diplôme » (MELS, 2011).

Une seconde hypothèse consiste à considérer que les choix des filles ne seraient pas des choix de dupes, mais plutôt des choix raisonnés et raisonnables. Le choix de programme se ferait sur la base d'une anticipation de la position sociale future. Ce choix serait le mieux « adapté à la place qui leur est socialement assignée dans leur future famille et sur le marché du travail » (Marry, 2000, p. 289).

Une troisième hypothèse consiste plutôt à réfléchir sur les conditions sociales qui font que des choix improbables deviennent des choix possibles. Il s'agit de s'interroger sur les conditions sociales qui conduisent des femmes à choisir des domaines masculins, ce qui suppose que les choix des femmes ne relèvent pas d'une socialisation passive aux rôles sexués, mais aussi d'une capacité de transgression qui pourrait tenir de l'origine sociale ou du parcours scolaire antérieur à l'entrée à l'université.

### *La mobilisation des adultes*

Une autre transformation importante de l'effectif étudiant a été la croissance du nombre des adultes à l'université. Il importe de souligner que près de la moitié des effectifs étudiants ont 25 ans et plus et peuvent être considérés comme des adultes.

L'offre de formation aux adultes existait déjà avant les années 1960. Par exemple, à l'Université de Montréal, le Service d'extension de l'enseignement permettait aux adultes d'obtenir le baccalauréat ès arts, la clé d'entrée pour les études universitaires à l'époque. Ces services ont élargi leur offre de formation pour accueillir des adultes dans les cours du soir ou de fin de semaine. Leur présence a rapidement augmenté. Des formations spécifiques ont alors été créées : les certificats.

Cette offre de programme d'une étendue de trente crédits s'adressait principalement à la clientèle des cours du soir. L'offre des programmes de certificat est devenue une particularité québécoise, pas tant par sa forme que par sa variété et son volume. En effet, nulle part ailleurs au Canada cette forme de programme d'études universitaires n'aura connu autant de succès. Conçu à l'origine comme un programme de perfectionnement, le certificat a aussi été une voie d'accès de la deuxième chance à l'enseignement supérieur. En proposant une formule de formation plus « digeste », le certificat aura permis à bon nombre d'étudiants de faire l'expérience des études universitaires et de confirmer leurs capacités à étudier à l'université. C'est ainsi que le certificat est graduellement devenu une voie commune d'accès au grade de bachelier par la formule du cumul des certificats. Au cours des dix dernières années, les universités québécoises ont décerné près de 14 000 diplômes de baccalauréat

par cumul de certificats[6]. Ce format pédagogique a certainement été un facteur favorable à la mobilisation éducative des adultes. Un autre facteur a été le régime d'études à temps partiel.

### *Des régimes d'études flexibles*

D'abord parce qu'on ne lui donnait pas vraiment le choix, l'étudiant québécois poursuivait, avant les années 1970, ses études à temps complet. Mais depuis, les universités ont permis aux étudiants de s'inscrire à temps partiel. Longtemps réservé aux étudiants inscrits dans les programmes dits pour adultes et de fait utilisé par eux, ce régime allait changer avec la création du réseau de l'Université du Québec, pour deux raisons principales : le régime des études et l'offre de programmes. Dans chacun des cas, il s'agit vraiment d'une œuvre de démocratisation des études supérieures. L'UQAM aura été la première constituante de l'Université du Québec à proposer un régime des études qui accueille dans tous ses programmes autant les étudiants à temps partiel que les étudiants à temps plein. À l'époque, la formule était originale, totalement ouverte : les étudiants à temps partiel ne forment pas un groupe distinct, mais se mêlent aux étudiants « traditionnels ». De plus, l'offre de programmes faite aux étudiants, quel que soit leur régime d'études, est globalement la même. À cet égard, on peut dire que l'Université du Québec est alors la plus accessible des universités québécoises.

Le parcours d'études à temps partiel est particulièrement fréquent dans les établissements du réseau de l'Université du Québec, en grande partie à cause d'une importante offre de programmes de certificats, mais aussi à cause de l'ouverture des programmes de baccalauréat aux étudiants à temps partiel. Ainsi, au milieu des années 1980, c'est 58 % des étudiants de l'Université du Québec qui poursuivent des études à temps partiel, comparativement à 42 % dans les autres établissements québécois. La proportion d'étudiants à temps partiel va cependant considérablement diminuer au fil des ans, pour se chiffrer en 2006 à 42 % dans le réseau de l'Université du Québec et à seulement 30 % dans les autres établissements. Ainsi, cette voie d'accès à l'université, tout en demeurant importante, aura contribué à diriger les étudiants à la fois vers les études à temps plein et les programmes de grade.

6. Source : MELS ; données compilées par Antoine Goutier.

## *Des zones d'ombre*

Malgré les changements importants, il reste des zones d'ombre dans le processus de démocratisation. Zones d'ombre parce que les données sont limitées pour donner une idée des processus. Zones d'ombre parce que la démocratisation semble aussi nettement moins forte. Parmi ces zones, nous retrouvons celles relatives à l'origine sociale. Dans un article datant de 1986, Dandurand soulignait que la scène universitaire était modelée par des « rapports sociaux multidimensionnels et qu'en conséquence il [fallait] situer les agents sociaux dans un champ de forces comprenant les grands axes des rapports de pouvoir, c'est-à-dire, dans une société comme le Québec, un champ de forces impliquant des rapports de classe, de sexe, et d'ethnie » (Dandurand, 1986, p. 76). L'inscription dans les études universitaires (choix de l'établissement, choix des programmes, etc.) variait selon les trois appartenances. Dans les années 1990, l'équipe d'Arnaud Sales (1996) arrivait à des conclusions similaires. Dans un autre chapitre de ce livre, nous montrons aussi que les rapports de classes ont toujours un effet sur l'accès aux études universitaires.

Pour avoir un éclairage différent, nous avons cherché à dégager la répartition des Québécois et des Québécoises de 20 ans et plus selon le niveau d'éducation le plus élevé atteint. La figure 11.3 montre cette répartition pour six générations, nées entre 1930 et 1990[7]. Pour cette figure, nous avons retenu les individus dont les parents n'avaient pas atteint un niveau scolaire supérieur au secondaire (figure 11.3A) et ceux dont au moins un parent avait fréquenté l'université.

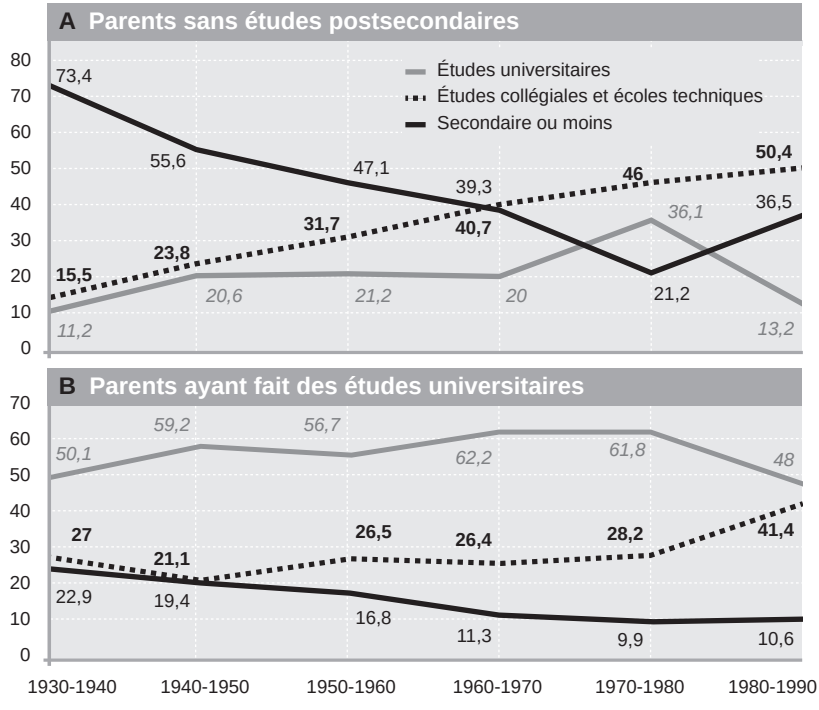
Dans la figure 11.3A, nous cherchions à dégager la part des étudiants dits de première génération (EPG) qui avait réalisé des études universitaires (Groleau *et al.*, 2010). Indiquons d'emblée que les résultats de la dernière génération sont provisoires, car de nombreux répondants n'ont pas terminé leurs études. La part d'EPG entre les générations augmente. Elle a connu un premier saut entre les deux premières générations. Par la suite, elle est restée stable jusqu'à la génération née dans les années 1970, alors que plus du tiers (36,1 %) des individus dont les parents avaient au mieux terminé leurs études secondaires se sont rendus à l'université. En parallèle, nous constatons l'attractivité croissante des écoles techniques et de l'enseignement collégial, qui tient aussi bien à la croissance de l'offre de formation au long des années qu'à une augmentation des aspirations scolaires. Finalement, les études secondaires comme niveau d'études

7. Ces informations proviennent de plusieurs cycles de collecte de données réalisés dans le cadre de l'Enquête sociale générale de Statistique Canada. En regroupant les répondants des différentes enquêtes, il est possible de constituer des cohortes et de les comparer.

le plus élevé perdent de leur attractivité chez les individus venant de familles au capital scolaire faible, la part des répondants n'ayant atteint que ce niveau diminuant de moitié entre 1930 et 1980.

En comparaison, que se passe-t-il dans les familles au capital scolaire élevé (figure 11.3B) ? Les études universitaires ont toujours été le niveau d'études ayant la plus forte attractivité, au moins la moitié des individus y accédant. Il ne semble pas que les changements dans le système éducatif aient modifié leurs choix scolaires, au moins depuis la génération née dans les années 1940. Le niveau collégial connaît une attractivité plus grande, mais toujours moindre que chez les étudiants nés de parents moins scolarisés. Le secondaire devient de moins en moins une option comme niveau terminal d'études.

**Figure 11.3**
Répartition par génération des Québécois selon le capital scolaire des parents et le plus haut niveau d'éducation atteint




Source : Statistique Canada, *Enquête sociale générale* ; données traitées par Nicolas Bastien, CIRST.

En examinant l'évolution des cheminements scolaires selon le capital scolaire des familles d'origine, on observe deux tendances, les logiques de reproduction côtoyant des logiques de mobilisation scolaire. En même temps, on peut souligner combien l'enseignement collégial a aussi été un facteur de démocratisation pour les familles au capital scolaire plus modeste.

D'autres études ont permis de préciser l'apport des différentes institutions dans la démocratisation des études universitaires. Ainsi, on a été en mesure d'établir que l'université québécoise s'était démocratisée selon l'origine sociale de ses étudiants (Chenard, 1980). Toutefois, cela a surtout été le résultat du recrutement par les établissements du réseau de l'Université du Québec et par l'Université de Sherbrooke. Les autres établissements québécois ont maintenu un recrutement relativement plus élitiste.

Quelques années plus tard, il a aussi été possible de mesurer l'effet du capital scolaire familial dans les établissements de l'Université du Québec par la présence très importante d'étudiants de première génération, c'est-à-dire d'étudiantes et d'étudiants dont les parents n'avaient jamais, avant eux, fréquenté l'université. En effet, à partir des données du projet ICOPE (Indicateurs des conditions de poursuite des études), on évalue que 70 % des étudiants nouvellement inscrits sont de première génération. Cette donnée impressionnante illustre bien l'impact énorme de la création du réseau de l'Université du Québec sur la démocratisation de l'accès aux études universitaires au Québec[8].

## De nouveaux rapports aux études

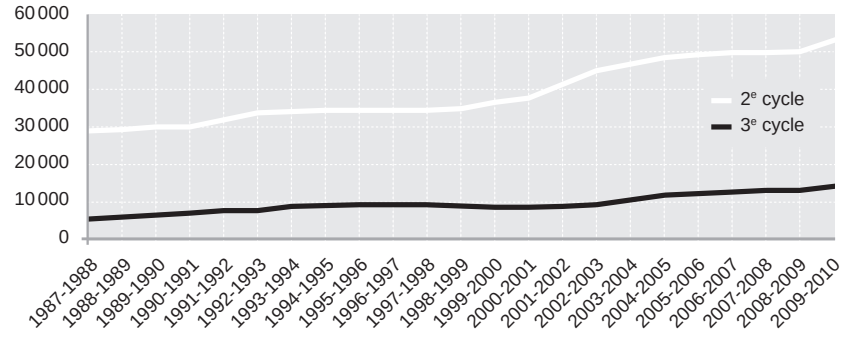
### *La croissance des études supérieures*

Depuis les quarante dernières années, il est clair que l'explosion de l'accès aux études de premier cycle a fortement contribué à l'accès aux programmes de deuxième cycle, qui sont eux-mêmes la voie d'accès aux programmes de troisième cycle. Ces phénomènes sont liés entre eux. Ainsi, l'accès aux cycles supérieurs s'est développé comme prolongement à l'accès aux études de premier cycle.

8. La comparaison avec les autres établissements universitaires est impossible. Ce type de données n'est pas disponible pour les autres établissements québécois.

Entre 1987 et 2010, la croissance globale des effectifs étudiants est largement la conséquence des études de premier cycle, les effectifs étant passés de 200 585 à 209 116, avec une pointe à près de 215 000 en 1992-1993. En maîtrise et au doctorat, les effectifs sont moindres : 28 634 et 5 840 respectivement en début de période, et 52 345 et 14 011 en fin de période. Cependant, la croissance y est nettement plus marquée (figure 11.4).

**Figure 11.4**
Effectifs scolaires à temps plein et à temps partiel de la maîtrise et du doctorat des universités du Québec, de 1987-1988 à 2009-2010

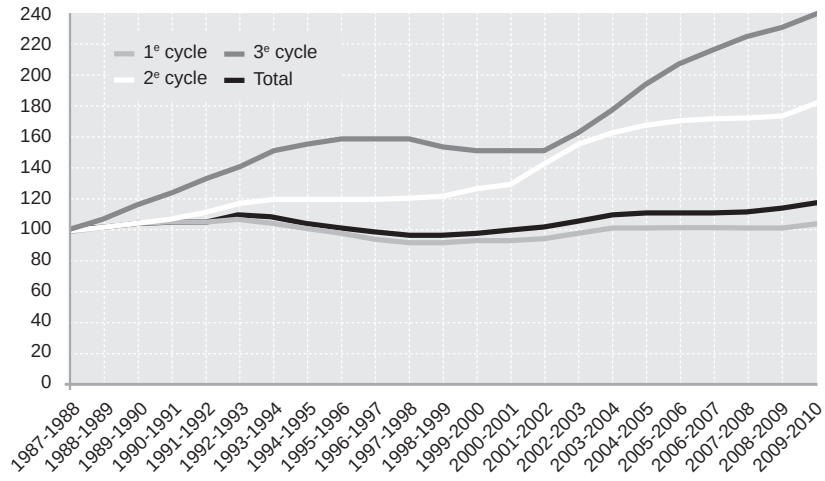



Source : MELS, système Gestion des données sur les effectifs universitaires (GDEU), Dictionnaire des programmes (productions de juin 2010 et de mars 2012) ; données traitées par Christine Doucet, Université de Montréal.

Par ailleurs, l'évolution de la croissance est fort différente selon les cycles (figure 11.5). Au cours de la période observée, le premier cycle connaît une croissance globale de 4,3 %, la maîtrise de 83 % et le doctorat de 140 %. Ainsi, l'effectif du premier cycle augmente entre 1987 et 1992. La croissance s'essouffle dès 1993, pour devenir négative entre 1995-1996 et 2003-2004, année où l'on renoue avec une augmentation des effectifs. Cet intermède est largement le résultat de la hausse des frais de scolarité entre 1989 et 1992. La croissance des effectifs en maîtrise suit une tendance quelque peu différente. Elle a connu une pente positive en début de période. Entre 1993 et 1999, elle fut nettement plus faible qu'au cours des premières années. Depuis le début du siècle, la croissance fut nettement plus forte. Au doctorat, la croissance s'estompe entre 1993 et 2001. Elle a même été négative pendant quelques années, ce qui peut s'expliquer par

la reprise économique, qui a permis à davantage d'étudiants d'intégrer le marché du travail. Depuis 2001, la croissance suit une pente ascendante nettement plus forte. Il reste que, globalement, les années 1990 apparaissent comme une période de ralentissement de la massification des études universitaires.

**Figure 11.5**
Croissance des effectifs universitaires par cycle, de 1987 à 2010 (1987 = 100)




Source : MELS, système Gestion des données sur les effectifs universitaires (GDEU), Dictionnaire des programmes (productions de juin 2010 et de mars 2012) ; données traitées par Christine Doucet, Université de Montréal.

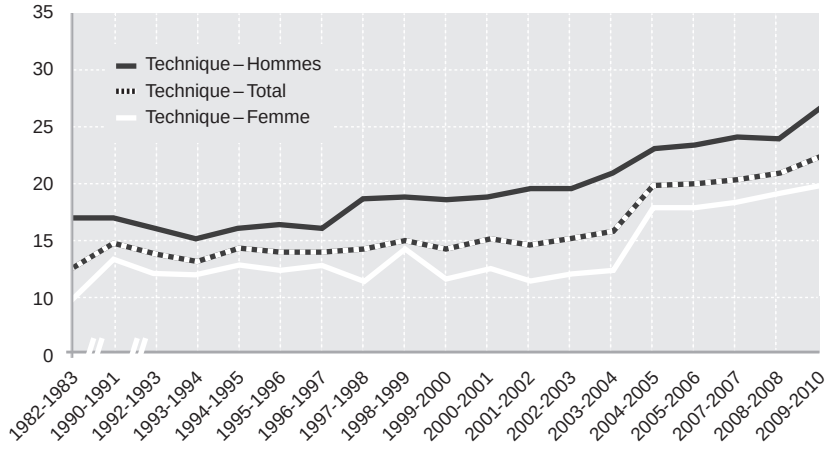
## *De nouvelles voies d'accès*

Au cours des années, nous notons des changements de stratégies d'accès aux études universitaires. L'une d'entre elles consiste à poursuivre des études universitaires après avoir terminé des études collégiales dans l'enseignement technique. La proportion de diplômés de l'enseignement technique de 24 ans et moins qui poursuivent leurs études à l'université sans interruption a progressé de 10 points depuis 1982, passant de 17 % à 27 %. C'est dire qu'un sortant de l'enseignement technique sur quatre se dirige immédiatement vers l'université. Cette progression est sensible chez les hommes comme chez les femmes, mais la proportion

des hommes dans cette situation est plus élevée que celle des femmes (figure 11.6). Mentionnons aussi que cet indicateur fournit des tendances conservatrices, car il ne prend pas en compte les diplômés de l'enseignement technique qui retournent aux études après quelques années sur le marché du travail.

**Figure 11.6**

Proportion (%) des sortantes et des sortants diplômés de l'enseignement technique collégial de 24 ans et moins qui ont poursuivi des études à l'université sans interruption, selon le type de formation et le sexe

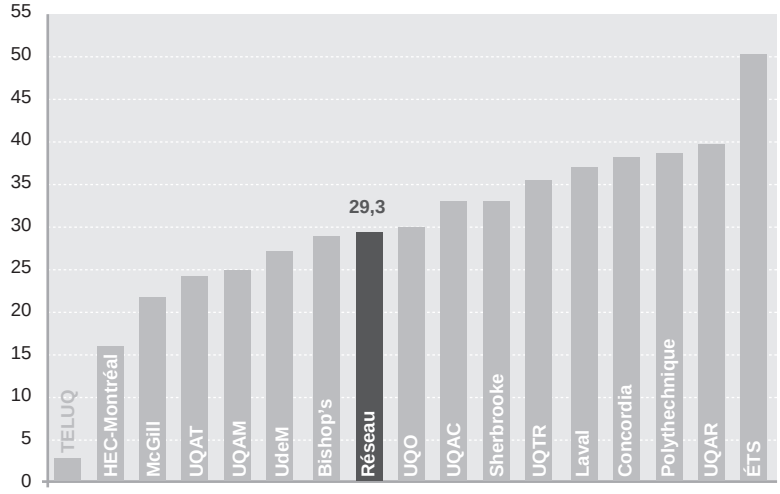



Source : MELS, *Indicateurs de l'éducation*, 1998 à 2011.

Parmi les nouveaux phénomènes qui affectent l'accès à l'université, on trouve le report du passage du collège à l'université. En effet, un grand nombre de finissants des collèges retardent leur entrée à l'université pour différentes raisons. En 2011, ce n'est que 30 % des finissants des collèges qui passent directement à l'université (figure 11.7). Cette proportion est très variable d'un établissement à l'autre[9]. Il peut être surprenant, par exemple, qu'elle soit la plus élevée (50 %) à l'École de technologie supérieure (ETS) de l'Université du Québec, qui recrute essentiellement des finissants du secteur professionnel « normalement » destinés au marché du travail. En contrepartie, elle est très faible (16 %) à HEC Montréal.

9. Elle varie de 3 % à 50 % selon l'établissement.

**Figure 11.7**
Sortants des collèges en passage direct au premier cycle (%), par université, Québec, automne 2011




Source : CREPUQ, s. d., *Données du système sur les admissions des universités*.

D'une part, cette croissance des passages directs et des retours aux études tient à la transformation de l'offre de formation. Par exemple, l'École de technologie supérieure (ETS) est une école d'ingénieurs qui accueille essentiellement des diplômés de l'enseignement technique. On a aussi vu se multiplier les passerelles entre l'enseignement technique et l'enseignement universitaire. Certaines sont « privées » au sens où elles sont établies entre un département universitaire et un département de cégep. Les diplômés d'un programme précis de ce cégep peuvent bénéficier d'un cheminement spécifique – habituellement une diminution du nombre de cours à suivre dans le programme universitaire – en s'inscrivant dans tel programme de baccalauréat. En parallèle, des passerelles « publiques » ont aussi été développées. L'ETS en est une, dans la mesure où les mêmes règles s'appliquent à tous les candidats à l'admission. Le programme de technique de soins infirmiers en est une autre. Il est possible de s'inscrire dans un programme de DEC-BAC dans ce domaine. Les étudiantes amorcent leur formation au cégep et bénéficient d'un cheminement particulier à l'université. Elles peuvent donc obtenir un baccalauréat en cinq ans – trois ans pour le DEC et deux ans de plus le baccalauréat – la même durée totale que pour une étudiante s'étant inscrite à un programme collégial de formation générale.

D'autre part, les étudiants qui choisissent les programmes techniques en sachant qu'ils désirent aller à l'université sont aussi plus nombreux. Certains y voient une sécurité (« au moins, j'aurai le DEC technique si j'ai des difficultés scolaires »), d'autres y perçoivent une manière d'étudier immédiatement dans leur domaine de prédilection tout en évitant des matières « inintéressantes ». Par exemple, aller en technique d'informatique permet d'étudier dans son domaine immédiatement, alors que deux ans s'écouleront s'il faut attendre d'être à l'université pour s'inscrire dans un programme en informatique. En plus, il faudra faire de la biologie, de la chimie, etc. En fait, les stratégies de plusieurs étudiants se fondent sur l'affinité disciplinaire.

## *Plus nombreux à cumuler études et travail*

Un des traits importants de l'évolution de la population étudiante qui a suivi la grande réforme de l'éducation des années 1960 est sans contredit le passage de l'étudiant de type « monolithique », dont le seul rôle était celui d'étudier, à l'étudiant dit « multifonction », qui cumule plusieurs rôles sociaux : étudiant, travailleur, personne engagée socialement, etc. Le cumul études-travail, en particulier, est un phénomène marquant de cette évolution.

Une des premières études québécoises qui se sont intéressées à cette réalité (Poirier, 1990) a mis en relief l'importance de la condition de cumul des études et du travail. Aujourd'hui, ce phénomène est devenu usuel, il s'inscrit comme une norme. On estime en effet qu'en 1990 le cumul études-travail était le fait de 60 % des étudiants ayant obtenu leur baccalauréat (Laplante *et al.*, 2010). Selon l'enquête de Bonin (2007), en 2006, 71 % des étudiants du premier cycle du réseau de l'Université du Québec occupaient un emploi durant leur premier trimestre d'études, contre 58 % dix années plus tôt. Travailler de manière concomitante aux études est presque devenu une norme sociale.

Si cette pratique est l'expression d'un nouveau rapport aux études qui s'observe aujourd'hui dès le milieu des études secondaires – exercer le métier d'étudiant n'est plus la seule activité sociale légitime –, elle est aussi l'indication de plusieurs phénomènes sociaux. Un premier concerne l'accessibilité financière aux études universitaires. Les étudiants doivent travailler à temps partiel au cours de leurs études pour payer les frais associés au coût des études.

Un second phénomène tient au rapport que les parents entretiennent avec l'éducation de leurs enfants, tant du point de vue des conditions de vie (soutien financier des parents aux études des enfants) que de celui des valeurs à transmettre (apprendre le sens de l'argent et développer

son autonomie, nécessaire à l'âge adulte). L'analyse des motifs du travail salarié montre une diversité de raisons, allant de la nécessité à la recherche d'un niveau de consommation plus élevé.

Un dernier phénomène est celui de la transformation du passage à l'âge adulte. Ce passage est composé de deux dimensions : la fin des études et l'intégration dans un emploi conduisant à une indépendance financière ainsi que le départ du foyer familial pour créer son propre foyer. Pendant une grande partie du XX$^{e}$ siècle, ces deux passages se déroulaient de manière linéaire. On finissait les études, on se trouvait un emploi, on se mariait et on fondait son propre ménage en l'espace de quelques années. Or nous avons assisté, au cours des cinquante dernières années, à une « désynchronisation » de ces passages. On quitte la famille d'origine pour aller étudier en ville, on vit avec des colocataires ou avec un conjoint, on travaille pour assurer ses frais de subsistance, etc. Les jeunes adultes sont porteurs de traits qui sont autant le fait de l'âge adulte que celui de l'adolescence tardive. Il y aurait brouillage des frontières entre les différentes étapes de la vie des acteurs sociaux.

L'analyse des conséquences possibles du travail salarié sur les parcours scolaires des Canadiens, et en particulier sur les départs du premier programme d'études à l'université (Laplante *et al.*, 2010), indique que plus les étudiants travaillent, plus le risque d'abandon augmente. Ce risque est variable dans le temps. Il est élevé en début de programme, il diminue par la suite et peut augmenter plus tard. Une première piste explicative est associée à l'expérience scolaire elle-même. L'entrée à l'université est un moment d'adaptation à un nouveau régime éducatif et souvent à de nouvelles disciplines. Le désenchantement professionnel peut conduire des étudiants à quitter le programme ou à changer d'orientation, processus qui se produirait en début de parcours universitaire. Une seconde piste peut être synthétisée avec deux situations archétypiques. Ainsi, plus les étudiants sont porteurs d'attributs associés à un « travailleur qui étudie », plus le risque d'abandon ou de départ augmente. Une troisième piste tient aux ancrages sociaux et aux différences entre hommes et femmes, entre les catégories socioprofessionnelles et les appartenances ethnoculturelles. Il est alors possible de constater des effets de reproduction sociale, alors que d'autres catégories sociales sont plutôt dans une logique de mobilisation scolaire. Une quatrième piste, enfin, tient aux conditions de vie, dont le fait de vivre chez ses parents, situation qui joue comme une police d'assurance quand la scolarité connaît des ratés. Il faut aussi compter avec l'endettement, qui a une influence sur la poursuite des études.

## Conclusion

Au cours des quarante dernières années, la transformation du système d'éducation québécois a été profonde et a largement contribué au développement de l'accès aux études supérieures, bien que des progrès soient encore à réaliser. Notre analyse a cherché à souligner les deux versants de cette réalité.

Toutefois, si les étudiants arrivent beaucoup plus nombreux à la porte des universités, le parcours à réaliser n'est plus aussi simple et uniforme qu'il l'était à la fin des années 1960. En effet, la population étudiante d'aujourd'hui est beaucoup plus hétérogène, les modalités et les conditions de poursuite des études sont multiples et complexes, les parcours possibles sont plus variés. Le passage à l'université n'est plus singulier. L'étudiant d'aujourd'hui vit de manière fort différente les chocs du passage à l'université selon ses conditions de vie et son parcours scolaire antérieur. Il lui faut souvent réapprendre le métier d'étudiant, car une proportion importante d'étudiants entrent à l'université avec d'autres expériences immédiates que celle des études.

Pour capitaliser et prolonger les efforts consentis à l'accès à l'entrée du système universitaire, il devient maintenant impératif de travailler à soutenir de plus en plus les étudiants vers la sortie réussie du système en les accompagnant jusqu'à l'accès au diplôme. Avec des taux moyens de changement de programme de 20% et une attrition de 35% au premier cycle, on comprend aisément qu'un travail s'impose pour compléter les efforts consentis pour favoriser l'accessibilité à l'entrée.

Au deuxième cycle, l'enjeu est davantage celui de la durée des études, beaucoup trop longue au Québec, en particulier lorsqu'on se compare aux autres universités canadiennes. Les mesures mises en place pour agir à ce niveau relèvent à la fois de l'encadrement et du soutien financier aux études. Au troisième cycle, quoique les défis soient de même nature, la situation demeure moins critique.

Après plus de quarante années à investir pour développer davantage d'accès à l'enseignement supérieur au Québec, il faut compléter ce travail en tenant réellement compte de la persévérance aux études et de l'accès au diplôme. Le sens même de la notion de justice scolaire s'en trouverait enrichi.

# 12

# Le poids de l'origine socioculturelle dans l'accès et la réussite à l'université

## Le cas belge comme contre-modèle méritocratique[1]

*Christian Maroy et Maud Van Campenhoudt*

L'enseignement supérieur (ES) en Communauté française de Belgique (CFB) se structure en deux sous-ensembles : d'un côté, des « écoles supérieures », devenues récemment des « Hautes écoles » (HE), de l'autre, des universités. Les premières forment l'enseignement supérieur « hors universités » (ESHU) et dispensent une formation scientifique et technique de haut niveau, plus directement orientée vers les applications des sciences et technologies, d'une durée de quatre ans et qu'il est d'usage d'appeler « de type long » (p. ex. une formation d'ingénieur industriel, de kinésithérapeute, de « logopède »). Les HE développent également un enseignement supérieur « de type court », d'une durée minimale de trois ans, qui est plus directement centré sur les besoins des professions (p. ex. infirmières, instituteurs, assistants sociaux, prothésistes, graphistes, comptables, etc.). Les universités constituent pour leur part l'enseignement supérieur universitaire (ESU), qui dispense des enseignements dans les domaines des sciences, des sciences humaines et des sciences de la santé. L'enseignement universitaire est axé sur la formation théorique, en liaison avec la recherche. Cependant, les différents programmes débouchent sur

1. Ce chapitre est issu de deux articles publiés antérieurement. Sur les processus d'accès à l'université : Maroy et Van Campenhoudt (2010). Sur les processus de réussite à l'université et dans la suite du parcours académique : Vermandele *et al.* (2012). Les analyses ont été menées dans le cadre d'une recherche interuniversitaire (UCL, ULB, ULg) coordonnée par V. Dupriez, intitulée « Les inégalités d'accès à l'université. Analyse et état des lieux en Communauté française de Belgique » et financée avec le soutien du Fonds de la recherche fondamentale et collective (convention FRFC n° 2.4581.07).

des titres valorisables sur le marché du travail, quoique de façon inégale selon qu'il s'agisse d'un diplôme en médecine, en ingénierie, en philologie classique ou en histoire de l'art, par exemple.

Au sein de l'enseignement supérieur, l'université belge n'est donc qu'une voie, parmi d'autres, de formation des individus et de préparation à une profession, mais elle a tendance à être socialement valorisée autant en raison des débouchés professionnels qu'elle assure qu'en fonction du statut relativement prestigieux associé aux établissements universitaires. Si l'université constitue un « bien éducatif » valorisé, existe-t-il pour autant une égalité des chances d'accès et de réussite des jeunes à l'université ? Tous les jeunes ayant obtenu le diplôme de fin de secondaire donnant accès à l'université ont-ils les mêmes chances de s'inscrire et de réussir au sein de cette institution ? À l'opposé, existe-t-il des obstacles, notamment socioculturels, qui tendent à les orienter vers d'autres types d'études dans l'ESHU ou qui constituent un frein à leur réussite en cas d'inscription à l'université ?

Notre chapitre répondra à ces questions en deux temps : la première section concernera les processus d'accès à l'ES ; la seconde considérera les processus de réussite à l'université. D'une part, sur base d'une enquête réalisée en 2008 auprès de 2147 « finissants » de l'enseignement secondaire, nous montrerons que, dans un contexte où il n'y a pratiquement pas de sélection formelle à l'entrée par les établissements d'ES[2], les orientations des étudiants sont déterminées par leur parcours scolaire antérieur dans le secondaire, mais aussi par leur capital culturel et celui de leur famille. Il y a donc assez largement des processus d'autosélection de la part des jeunes et des familles qui permettent d'avancer que l'augmentation de l'accès à l'enseignement supérieur ne signifie pas que tous aient accès aux mêmes segments de celui-ci. Il s'agit plutôt d'une démocratisation ségrégative (Merle, 2000) entre ESU et ESHU. Par-delà le rôle du parcours scolaire antérieur, le choix du segment universitaire tient fort au poids des familles dans la construction des projets d'études des jeunes.

D'autre part, alors que le phénomène de l'échec à l'université interpelle par son ampleur (autour de 40 % à la fin de la première année), nous montrerons dans une seconde section que l'incidence du poids du capital culturel de la famille sur la réussite de la première année universitaire persiste même lorsqu'on contrôle l'incidence du parcours scolaire antérieur du jeune.

L'accès à l'université ne s'opère donc pas seulement en fonction des « talents » et des « efforts » qu'un jeune aurait démontrés au cours de sa scolarité antérieure, comme le supposerait un modèle « méritocratique »

2. Un examen d'entrée est exigé dans les facultés d'ingénieurs civils à l'université et dans les formations artistiques de l'ESHU. Ailleurs, le CESS suffit.

de justice scolaire. L'origine socioculturelle continue de plus à agir sur les chances de réussite à l'université. Par rapport à l'idéal de justice scolaire méritocratique (Duru-Bellat, 2009), l'enseignement universitaire belge francophone, formellement ouvert, est en fait une sorte de contre-modèle.

Avant de présenter nos propres données et analyses, nous présenterons la structure de l'enseignement secondaire, les modalités d'accès à l'enseignement supérieur et les principaux résultats des recherches nationales antérieures en matière d'accès et de réussite au sein de l'ES.

## Le contexte et les recherches antérieures en Belgique francophone

La fréquentation à temps plein de l'enseignement secondaire est obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans. Les six années d'études de l'enseignement secondaire, auquel accèdent normalement les élèves à l'âge de 12 ans, se subdivisent en trois degrés de deux ans. Au 1er degré, la très grande majorité des élèves suit une formation commune. Dès le 2e degré, les élèves se répartissent dans quatre filières principales : l'enseignement général de transition, l'enseignement technique (ou artistique) de transition, l'enseignement technique (ou artistique) de qualification et enfin l'enseignement professionnel. Les trois premières filières donnent lieu, en cas de réussite, à l'attribution d'un certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) qui ouvre l'accès à l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire. Cependant, les filières de « qualification », comme leur nom l'indique, sont théoriquement supposées préparer au marché du travail, alors que les filières de « transition » sont supposées préparer à l'enseignement supérieur. Malgré ces finalités différenciées, toutes les filières délivrent formellement le CESS. Enfin, l'enseignement professionnel permet d'obtenir un certificat de qualification (CQ) et/ou un certificat d'études (CE), qui ne permettent pas de s'inscrire dans l'enseignement supérieur.

L'accès à l'ESHU a connu une augmentation de 79 % du nombre d'étudiants entre 1984-1985 et 2005-2006 (de 46 371 à 83 268 étudiants) ; dans le seul enseignement universitaire, cette démocratisation quantitative (Merle, 2000) est aussi perceptible, mais est beaucoup moins forte : croissance de 34 % au cours des mêmes années (de 49 918 à 66 964 étudiants)[3]. En 2004-2005, un peu moins de 60 % des jeunes d'un groupe d'âge (56 % pour les jeunes nés en 1984, 57,2 % pour les jeunes nés en 1985) accèdent donc à l'ES en Belgique francophone (ETNIC, 2008 et 2009). Ce taux d'accès

3. Communauté française, ETNIC, *Statistiques rapides, Effectifs scolaires de plein exercice*, 2006-2007 ; nos calculs.

à l'ES est significativement inférieur à ce qui est observé en moyenne dans les pays de l'OCDE (72 %) ou à la moyenne des taux d'accès dans l'Union européenne (67 %) (OCDE, 2010). La génération 1984 se répartissait entre les trois filières de l'ES de la façon suivante : 21 % à l'université, 5,6 % dans l'ESHU de type long et 29,4 % dans l'ESHU de type court.

Les taux d'accès varient par ailleurs très fortement en fonction du type de CESS obtenu : parmi les élèves ayant obtenu leur CESS en 2005, ceux qui l'ont obtenu dans le secondaire général sont 100 % à accéder à l'ES ; ces taux sont de 75,6 % pour le technique de transition, de 50,4 % pour le technique de qualification et de 11,7 % pour la filière professionnelle (ETNIC, 2009). Ces différences révèlent, au-delà de l'égalité formelle d'accès à l'ES, que les différents parcours de formation dans l'enseignement secondaire ne favorisent pas de la même façon l'accès à l'ES.

Les différences sont plus fortes si l'on s'intéresse à l'université, dont moins de 5 % des étudiants de première année sont issus de l'enseignement secondaire technique et artistique (de qualification ou de transition) (Vermandele *et al.*, 2010). De manière plus large, l'université demeure en Belgique francophone une institution relativement fermée à laquelle n'accèdent qu'un peu plus de 20 % des jeunes d'un groupe d'âge considéré.

Les recherches antérieures ont par ailleurs mis en évidence que les enfants d'ouvriers sont clairement sous-représentés (par rapport à leur proportion dans l'ensemble de la population) parmi les étudiants de l'ES. Inversement, les enfants de cadres et de membres de professions libérales sont clairement surreprésentés. Cette tendance est particulièrement notable si l'on isole l'enseignement universitaire des autres formes d'ES (Donni et Pestiau, 1995 ; de Kerchove et Lambert, 1996). D'autres recherches (De Meulemeester, 2001 ; Alaluf *et al.*, 2003) ont fait apparaître le même phénomène en prenant en considération un autre indicateur, le diplôme le plus élevé obtenu par les parents.

Les recherches de notre équipe (Vermandele *et al.*, 2010), à partir de données collectées dans les trois principaux établissements universitaires[4], ont récemment confirmé ces tendances. Nous avons ainsi pu montrer une surreprésentation massive des diplômés de l'ES et en particulier de l'enseignement universitaire chez les parents des étudiants de ces trois établissements. Inversement, alors que 20,1 % des femmes de 40 à 64 ans ont au maximum un diplôme du primaire dans la population des régions wallonne et bruxelloise de Belgique, seules 2,4 % des mères des étudiants de première année dans ces établissements ont au plus ce niveau de diplôme.

4. L'Université catholique de Louvain, l'Université libre de Bruxelles et l'Université de Liège.

Les comparaisons diachroniques ont par ailleurs révélé qu'entre 1997-1998 et 2008-2009 la surreprésentation d'étudiants issus de familles fortement diplômées a eu tendance à s'accroître légèrement. Enfin, il apparaît que tant à l'Université catholique de Louvain (De Meulemeester, 2001) qu'à l'Université libre de Bruxelles (Arias Ortiz et Dehon, 2008), la réussite en fin de première année universitaire est également significativement influencée par le diplôme des parents au bénéfice des familles les plus diplômées.

Dans ce contexte, le présent texte vise d'abord à identifier de manière plus fine les déterminants de l'accès à l'université et à constater si, après le contrôle de variables relatives à la trajectoire scolaire, l'origine socioculturelle des jeunes a encore un impact sur l'accès à cette institution. En effet, les recherches antérieures rendent compte du fait que le milieu socioculturel des familles a de l'influence sur l'accès à l'université. Mais est-ce que cette influence est toujours présente lorsqu'on contrôle statistiquement la trajectoire scolaire antérieure ?

Notre analyse vise ensuite à vérifier – en cas d'accès à l'université – si l'origine socioculturelle pèse sur la réussite universitaire en première année, une fois contrôlée l'influence du parcours scolaire antérieur. On pourrait en effet raisonnablement penser que les jeunes moins dotés en capital culturel ayant réussi à accéder à l'université vont y réussir au moins aussi bien que les autres, à parcours scolaire identique. En effet, comme le suggère Duru-Bellat (2002) en référence à la situation des universités en France, l'essentiel de l'effet de l'origine sociale aurait été « absorbé » et médiatisé par des mécanismes scolaires antérieurs, qui les défavorisent sur le plan des acquis scolaires (des niveaux d'apprentissage plus bas, un retard scolaire plus important et des orientations vers des filières moins valorisées). Autrement dit, l'influence de l'origine sociale ne serait plus à ce stade de scolarité qu'indirecte.

L'origine socioculturelle sera appréhendée au sein de ces deux approches par une mesure du capital culturel institutionnalisé des familles, à savoir par le dernier diplôme obtenu par les parents du jeune. Dans la première étude, nous utiliserons également des variables relatives à la valorisation de l'université par la famille et à son jugement sur les capacités scolaires du jeune.

## Les processus d'accès à l'université

### *Les données*

L'analyse des projets d'études des jeunes sortant de l'enseignement secondaire belge s'est faite sur base des données récoltées par un questionnaire soumis en mai 2008 à 2 147 élèves de 6e année secondaire[5]. Ces données ont fait l'objet d'analyses descriptives, mais aussi d'une analyse multivariée basée sur des régressions logistiques visant à comprendre les déterminants de l'aspiration à s'inscrire dans le supérieur hors universités (de type court ou de type long) *versus* entamer des études universitaires.

Notre échantillon est composé de 52,8 % de filles et 47,2 % de garçons. Ces jeunes sont majoritairement issus de l'enseignement général (72,2 %). Concernant le projet d'avenir, 41,1 % des jeunes de notre échantillon désirent entamer des études universitaires. Près de 59 % des jeunes ont donc répondu qu'ils désiraient faire un autre choix pour l'avenir : entreprendre des études supérieures hors universitaires de type court (41,6 %) ou entreprendre des études supérieures hors universitaires de type long (17,3 %).

### *Une analyse des déterminants des projets d'études*

Notre variable dépendante (« Choix d'avenir le plus probable ») a été recodée en deux modalités : 1 = « l'année prochaine, je pense entamer des études universitaires » et 0 = « l'année prochaine, je pense entamer des études supérieures hors universitaires (longues ou courtes) ».

Nous ne présenterons ici qu'un seul modèle. Cependant, des modèles effectués antérieurement nous permettront d'ajouter plusieurs commentaires à notre présentation. Un peu plus loin, le tableau 12.1 expose donc les rapports de cotes – exp (B) – du modèle pour chaque modalité des variables explicatives.

5. L'échantillon a été stratifié selon plusieurs critères et tiré au sort en deux temps : 1) tirage de 105 écoles en se basant sur le réseau d'enseignement (enseignement public ou catholique), la localisation géographique et le type de filière organisée (enseignement « général », « technique de transition » ou « technique de qualification ») ; 2) tirage de deux classes dans chaque école en fonction de la taille des écoles et du pourcentage d'élèves présentant un retard scolaire au sein des écoles.

**Tableau 12.1**
Rapports de cotes du modèle retenu

| **$R^2$ de Nagelkerke : 0,518** | **Exp (B)** | | |
|---|---|---|---|
| **Constante** | 2,979** | | |
| **Filière d'enseignement en dernière année secondaire** | | **Dernier diplôme de la mère** | |
| Technique/artistique de qualification | 0,129** | NSP ou sans diplôme ou primaire | 0,378** |
| Technique/artistique de transition | 0,515* | Secondaire | 0,414** |
| Générale | Référence | Supérieur hors universitaire | 0,651* |
| | | Université | Référence |
| **Filière d'enseignement en 3e secondaire** | | **Dernier diplôme du père** | |
| Technique/artistique de qualification | 0,263* | NSP ou sans diplôme ou primaire | 0,551* |
| Technique/artistique de transition | 0,427* | Secondaire | 0,645* |
| Générale | Référence | Supérieur hors universitaire | 0,540** |
| | | Université | Référence |
| **Nombre de redoublements secondaire** | | **Pour ma famille, il est important que j'aille à l'université** | |
| Plus de deux | 0,194* | Pas du tout d'accord | 0,077** |
| Deux | 0,365** | Plutôt pas d'accord | 0,222** |
| Un | 0,576** | Plutôt d'accord | 0,662 |
| Aucun | Référence | Tout à fait d'accord | Référence |
| **Ma famille m'estime capable de réussir à l'université** | | | |
| Pas du tout d'accord | 0,258* | | |
| Plutôt pas d'accord | 0,144** | | |
| Plutôt d'accord | 0,592** | | |
| Tout à fait d'accord | Référence | | |

* Significatif au seuil de 0,05 ; ** Significatif au seuil de 0,01

Nous avons introduit trois types de variables (qui s'avèrent toutes significatives) dans notre modèle : des variables relatives au parcours scolaire antérieur du jeune, au capital culturel institutionnalisé de sa famille (dernier diplôme des parents) et aux représentations ou attitudes

de la famille (rapport à l'enseignement universitaire et jugement sur les capacités du jeune à suivre des études universitaires)[6]. Interprétons l'incidence de ces variables sur les projets d'études des jeunes, à partir des rapports de cotes.

### *La trajectoire scolaire antérieure*

Les orientations que les jeunes prennent vers l'âge de 14 ans ont une forte influence sur leurs aspirations futures. Toutes les autres variables explicatives introduites dans l'analyse étant contrôlées, les chances d'un jeune qui se trouvait en général en 3e secondaire d'affirmer que l'université est son choix d'avenir le plus probable après les secondaires (plutôt que le SHU) sont près de 4 fois (1/0,263) plus élevées que celles d'un jeune de technique/artistique de qualification. De même, les chances d'un jeune qui se trouve en général en dernière année secondaire sont près de 8 fois (1/0,129) plus élevées que celles d'un jeune de technique/artistique de qualification et près de 2 fois (1/0,515) plus élevées que celles d'un jeune de technique/artistique de transition (en contrôlant la filière d'enseignement suivie en 3e secondaire). Les élèves tendent donc à se différencier dans leurs aspirations à l'égard de leurs études supérieures en faisant leurs les finalités des filières qu'ils ont fréquentées à l'intérieur de l'enseignement secondaire belge. Ainsi, l'égalité formelle que donne le titre sanctionnant la fin de l'enseignement secondaire, titre suffisant pour accéder à l'université, n'est en rien une égalité réelle.

De même, les chances pour un jeune qui n'a jamais redoublé d'affirmer que l'université est son choix d'avenir le plus probable sont de 1,7 fois (1/0,576) plus élevées que celles d'un jeune qui a redoublé une fois en secondaire. Là encore, même en l'absence d'exigences formelles à l'entrée des établissements d'enseignement supérieur, les jeunes tendent à anticiper des avenirs d'études qui leur semblent ajustés à ce qu'ils pensent être leurs « performances scolaires ».

6. Il est important de souligner que dans un modèle testé précédemment nous avions ajouté la variable « Sexe », associée significativement au choix d'avenir probable du jeune dans une analyse univariée, mais qui ne l'est plus dès lors que nous introduisons dans l'analyse multivariée des variables associées à la trajectoire scolaire antérieure des jeunes. L'influence du sexe correspond en fait à une influence du parcours scolaire antérieur, parcours qui est donc différencié selon les filles et les garçons.

### *Le capital scolaire des parents*

Le fait que les variables associées au capital scolaire des parents soient significatives alors que sont également introduites dans l'analyse des variables relatives à la trajectoire scolaire antérieure signifie qu'il y a encore une influence propre du capital culturel sur les aspirations d'études universitaires à parcours scolaire relativement équivalent (forme d'enseignement en 3e et en 5e secondaire et nombre de redoublements en secondaire contrôlés). Des processus d'autosélection[7] d'origine sociale sont donc encore présents dans les aspirations d'études des jeunes de dernière année secondaire. *Ceteris paribus*, les chances pour un enfant de mère universitaire d'affirmer que l'université (plutôt que le SHU) est son choix le plus probable pour l'avenir sont plus de 2,5 fois plus élevées que celles d'un jeune dont la mère n'a pas de diplôme ou a au maximum un diplôme du primaire (1/0,378) et 2,4 fois plus élevées que celles d'un jeune dont la mère est diplômée du secondaire (1/0,414). De manière similaire, les chances pour un jeune de père universitaire d'affirmer que l'université est son choix d'avenir le plus probable sont 1,8 fois (1/0,540) plus élevées que celles d'un jeune dont le père a un diplôme du supérieur hors universitaire.

### *La valorisation de l'université par la famille et son jugement sur les compétences scolaires du jeune*

À diplôme des parents similaire et à parcours scolaire équivalent, il y a encore une influence forte et directe des attentes familiales en matière d'enseignement universitaire et du jugement que la famille se forge sur la capacité du jeune à entamer des études universitaires. Toutes choses étant égales par ailleurs, le projet d'aller à l'université (plutôt que de s'inscrire dans le supérieur hors universitaire) est près de 13 fois (1/0,077) plus fréquent pour un jeune qui considère que « pour sa famille, il est tout à fait important qu'il aille à l'université », par rapport à un jeune qui considère que « pour sa famille, il n'est pas du tout important d'aller à l'université ». Ce résultat peut s'interpréter d'au moins deux façons. D'une part, nous pouvons considérer que cette variable témoigne du capital culturel incorporé de la famille (Bourdieu, 1979) : généralement, plus une famille est favorisée culturellement, plus elle tendra à valoriser la filière universitaire pour l'intérêt culturel des savoirs qu'elle transmet ainsi que pour le prestige social qu'elle représente. Cette perspective permet de souligner

7. Comme il est d'usage dans la littérature scientifique (voir Duru-Bellat, 2002), nous considérons qu'il y a autosélection lorsqu'à parcours scolaire similaire, les projets d'études postsecondaires des jeunes diffèrent selon certains critères tels que l'origine socioculturelle ou le sexe.

que l'indicateur du diplôme des parents est loin de capter à lui seul l'influence du capital culturel familial sur les aspirations d'études. En effet, il y a, à diplôme de la mère et du père équivalent, une influence propre de la valorisation culturelle (et sociale) des études universitaires par les parents sur les aspirations d'études du jeune, que cernerait la variable « Pour ma famille, il est important d'aller à l'université ». D'autre part, nous pouvons interpréter ce résultat en considérant que cette variable est un indicateur des stratégies des familles, qui évalueraient positivement les études universitaires en raison des bénéfices ultérieurs qu'elles sont susceptibles de générer en termes d'accès au marché du travail et de carrière (Boudon, 1973). Ces deux interprétations restent toutes les deux envisageables, puisque nos données ne nous permettent pas d'arbitrer entre elles.

En outre, toutes les autres variables introduites dans l'analyse étant contrôlées, les chances pour un jeune qui considère que sa famille l'estime tout à fait capable de réussir à l'université d'affirmer que l'université (plutôt que le SHU) est son choix d'avenir le plus probable sont près de 4 fois plus élevées que celles d'un jeune qui considère, au contraire, que sa famille ne l'estime pas du tout capable de réussir à l'université. L'interprétation de ces résultats semble plus complexe. En effet, la variable « Ma famille m'estime capable de réussir des études universitaires » pourrait être considérée comme témoignant du capital culturel incorporé de la famille : généralement, à parcours scolaire du jeune équivalent, plus une famille est favorisée culturellement, plus les parents sont confiants par rapport à la capacité de leurs enfants à réussir à l'université, par comparaison avec d'autres familles moins familières des établissements universitaires. Cette interprétation nous amènerait à nouveau à souligner que le capital culturel institutionnalisé est loin de résumer à lui seul l'influence du capital culturel sur les aspirations d'études. En effet, il y a, à diplôme de la mère et du père équivalent, une influence propre de l'estime que la famille a des compétences scolaires du jeune sur ses aspirations d'études. Toutefois, ce n'est pas la seule interprétation possible des résultats obtenus pour cette variable. Celle-ci pourrait être aussi interprétée comme une « autre » mesure, plus subjective cette fois, du parcours scolaire antérieur du jeune (que la forme d'enseignement suivie en 3e ou en 5e secondaire ou que le nombre de redoublements en secondaire). Cela nous amènerait dès lors à insister de nouveau sur le fait que la trajectoire scolaire antérieure a une influence directe et forte sur les aspirations d'études universitaires des jeunes.

Quoi qu'il en soit, nous constatons que l'aspiration à poursuivre des études universitaires est loin de se résumer à l'effet de la scolarité antérieure, même si cette variable est évidemment centrale dans l'explication. En effet, outre cette variable, on assiste à une influence considérable de la famille et de son capital culturel. Le choix d'aller à l'université n'est donc pas une décision « purement » basée sur les seuls critères scolaires et sur

les seules « capacités académiques » des jeunes. Une partie de l'inégalité des chances d'accès à l'université provient des décisions socialement conditionnées des jeunes (et de leurs familles) dans lesquelles jouent, de façon sans doute assez inextricable, de la stratégie (on « s'autoexclut », car le risque est trop grand ou en raison d'une appréciation différenciée selon les milieux sociaux des capacités du jeune ou des exigences des études), mais aussi une valorisation plus ou moins grande de l'université, valorisation liée au capital culturel de la famille d'origine.

## Les processus de réussite à l'université et la suite du parcours d'études

Quelle est l'influence de l'origine socioculturelle sur la réussite de ceux qui accèdent à l'université ? Nous proposons, après la présentation des données, une autre analyse de régression logistique.

### *Les données*

Les données sont issues des fichiers administratifs des deux principales universités belges francophones, l'Université catholique de Louvain et l'Université libre de Bruxelles. Elles correspondent aux étudiants qui ont entamé pour la première fois des études universitaires en septembre 2001. Les données de nature académique sont des données collectées de manière systématique par les universités et sont dès lors, sauf exception, disponibles pour tous les étudiants. Les données de nature sociologique, indispensables à notre analyse, sont collectées par voie d'enquête lors de l'inscription des étudiants. La base de données que nous avons élaborée avec ces deux types d'informations couvre 4 445 étudiants qui ont commencé leurs études en 2001 dans un de ces deux établissements, ce qui représente 54,4 % de l'ensemble des « nouveaux étudiants » de ces deux établissements et 40 % du total des « nouveaux étudiants » dans l'ensemble des universités belges francophones.

Toutefois, au regard des analyses statistiques multivariées qui vont être menées, nous n'avons gardé dans notre base de données que les 2 927 individus pour lesquels nous disposons des informations complètes relatives à leur sexe, au domaine d'études universitaires dans lequel ils se sont inscrits, au nombre d'heures de mathématiques[8] et de langues

8. Nous avons considéré les catégories suivantes : pas plus de 3 heures de maths, 4 ou 5 heures de maths et 6 heures de maths ou plus. Pour certaines analyses, les deux premières catégories ont été regroupées pour éviter de se retrouver avec un nombre trop faible d'étudiants.

anciennes[9] suivies par semaine dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire, au diplôme de leur père et à celui de leur mère[10], à leur « retard scolaire » éventuel dans l'enseignement secondaire[11], à leur résultat au terme de la première année à l'université et à leur parcours académique dans le même établissement durant l'année suivante pour ceux qui choisissent de recommencer leur première année. Au final, ces 2 927 individus représentent 35,8 % des nouveaux étudiants dans ces deux établissements[12].

### *Une analyse des déterminants de la réussite*

Parmi les étudiants de l'échantillon, 38,5 % (soit 1 126 étudiants) ont réussi leur première année passée à l'université, tandis que 61,5 % (soit 1 801 étudiants) ont terminé cette première année sur un échec. Le tableau 12.2 présente, à travers trois modèles considérés successivement, les résultats des analyses de régression logistique faites sur la variable dépendante « Échec ou réussite en fin de première année ». Le premier modèle, dans lequel seule la variable binaire « Diplôme des parents[13] » est introduite comme variable explicative, confirme que les étudiants dont au moins un des parents a un diplôme universitaire ont une probabilité de réussite significativement plus élevée. Plus précisément, la « chance » de réussir leur première année à l'université (plutôt que d'échouer) est près de 1,7 fois plus élevée pour ces étudiants que pour les autres.

---

9. Nous avons distingué les étudiants selon que la section qu'ils fréquentaient en dernière année du secondaire comportait ou non des cours de langues anciennes.
10. Trois modalités de niveau de diplôme ont été considérées : pas de diplôme du supérieur, diplôme du supérieur hors universités (SHU) et diplôme universitaire. Mais les deux premières modalités ont été regroupées en une seule (pas de diplôme universitaire) au sein du tableau 12.2 pour faciliter la lecture et l'interprétation des résultats.
11. La variable prise en compte indique si l'étudiant a obtenu son CESS « à l'heure » (à 18 ans ou moins) ou en retard (à 19 ans ou plus).
12. Au vu des données existantes, nous n'avons pas de moyen permettant de contrôler la représentativité de cet échantillon par rapport à la population étudiante de référence, en particulier du point de vue des ressources culturelles ou économiques de la famille. Par exemple, les données sur les proportions de boursiers ne sont pas disponibles par université (pour plus de détails, voir Vermandele *et al.*, 2012).
13. Les deux modalités prises en compte sont « aucun parent universitaire » (pas de parent universitaire) et « au moins un parent universitaire » (parent universitaire > ou = 1).

**Tableau 12.2**
Facteurs associés à la réussite en fin de première année

| Référence | Modalités | Modèle 1 | | | Modèle 2 | | | Modèle 3 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Coeff. | Sig. | OR | Coeff. | Sig. | OR | Coeff. | Sig. | OR |
| Garçon | Fille | | | | | | | 0,499* | 0,000 | 1,647 |
| CESS à l'heure | Retard CESS | | | | –1,740* | 0,000 | 0,176 | –1,654* | 0,000 | 0,191 |
| Maths [0-5] | Maths [6+] | | | | 0,636* | 0,000 | 1,888 | 0,726* | 0,000 | 2,067 |
| Pas de langues anc. | Langues anc. | | | | 0,924* | 0,000 | 2,518 | 0,870* | 0,000 | 2,386 |
| Pas de parent univ. | Parent univ.> = 1 | 0,520* | 0,000 | 1,682 | 0,396* | 0,000 | 1,486 | 0,439* | 0,000 | 1,550 |
| | | R2 = 0,021 | | | R2 = 0,136 | | | R2 = 0,151 | | |

* Significatif à 0,001

Dans le deuxième modèle, l'introduction des trois caractéristiques du parcours scolaire antérieur comme variables explicatives provoque une forte augmentation du pouvoir explicatif du modèle ($R^2$ passe de 0,021 à 0,136). Chacune de ces trois caractéristiques ressort comme étant fortement significative. Toutes autres choses étant égales par ailleurs, la « chance » de réussir la première année universitaire est 5,7 (=1/0,176) fois plus élevée lorsqu'on a obtenu son CESS « à l'heure », 1,9 fois plus élevée pour un étudiant sortant de « maths fortes » et 2,5 fois plus élevée pour un étudiant issu d'une section du secondaire avec des langues anciennes. Mais il est aussi particulièrement intéressant de constater que, même en contrôlant ces caractéristiques du parcours scolaire, le niveau d'études des parents continue à avoir un effet positif significatif sur la probabilité de réussite ; à même situation en ce qui concerne l'âge d'obtention du CESS, à même formation en mathématiques et en langues anciennes, les étudiants dont le père et/ou la mère sont universitaires ont davantage de « chances » de réussir leur première année à l'université que ceux dont les parents ne sont pas universitaires.

Mais comment interpréter ce poids persistant du diplôme des parents s'agissant de la réussite à l'université, alors que, nous l'avons vu, c'est beaucoup moins vrai ailleurs (notamment en France), où l'influence est davantage médiatisée et « absorbée » par le passé scolaire ? Plusieurs hypothèses, mutuellement compatibles, peuvent être avancées à ce propos.

- Une première hypothèse serait que les étudiants « de première génération » n'ont pas la même familiarité et socialisation anticipée au métier d'étudiant que les enfants de diplômés universitaires (Coulon, 2005).
- Il est également possible que le diplôme des parents masque en fait un effet du parcours scolaire antérieur, qui n'est pas pris en compte dans notre base de données (par exemple, un effet établissement). Si cette hypothèse est valide, cela signifierait donc que le poids du capital culturel familial ne s'exerce pas uniquement au sein de la famille, mais aussi par la médiation des choix d'établissements fréquentés et leurs effets d'apprentissage différenciés.
- Une troisième hypothèse serait que le diplôme universitaire des parents pourrait avoir une influence moins importante si on **pouvait** tenir compte de la condition de l'étudiant (vie matérielle, ressources socioéconomiques, conciliation travail-études-famille ; Chenard, Francœur et Doray, 2007) et de son incidence sur la réussite. En effet, dans la mesure où nous ne disposons pas d'indicateurs des conditions socioéconomiques des étudiants et de leurs familles, nous ne pouvons pas exclure que le diplôme des parents traduise,

en partie du moins, une influence de paramètres socioéconomiques non documentés dans la base de données qui pourrait agir, indépendamment du diplôme.

– Enfin, il se pourrait aussi qu'une des hypothèses de Bourdieu dans *Les Héritiers* (1964) soit encore valide. Les enfants d'universitaires auraient un habitus qui favorise leur reconnaissance, notamment lors des évaluations par des professeurs d'université : par exemple, le goût pour le travail universitaire et le savoir comme forme de réalisation de soi et d'intérêt intellectuel (plutôt que pour son utilité ou par obligation morale). Autrement dit, si, à l'université, les professeurs sont dans leur majorité des « héritiers », il se pourrait qu'ils aient tendance à reconnaître et valoriser ceux qui leur ressemblent, en raison de leur passé autant social que scolaire. Une telle hypothèse, que les chercheurs français ou québécois, par exemple, considèreraient comme dépassée au moins partiellement, vu le mode de recrutement de leurs enseignants universitaires, serait-elle encore valide en Belgique francophone ?

Pour terminer, le troisième modèle fait apparaître que l'introduction de la variable « Sexe » comme variable supplémentaire permet d'améliorer encore quelque peu le pouvoir explicatif du modèle (ce qui n'était pas le cas dans les analyses faites précédemment sur l'accès à l'université) et ne modifie pas l'influence des autres variables explicatives. Toutes choses étant égales par ailleurs, la « chance » de réussir la première année à l'université est 1,6 fois plus élevée pour une fille que pour un garçon.

## Conclusion

Nos résultats montrent ainsi que nous sommes loin, en CFB, d'un système éducatif méritocratique, que ce soit en termes d'accès ou de réussite à l'université. Le fait de vouloir se diriger vers l'université n'est en effet pas seulement dû aux capacités scolaires et au mérite des élèves, mais bien aussi à la famille, à ses diplômes, à ses attentes en termes d'études et à son jugement quant à la compétence du jeune à réussir à l'université. Il y a donc encore, aux portes de l'université, de l'autosélection de la part de jeunes issus de milieux socioculturels plus défavorisés. Et pourtant, au cours des dernières décennies, l'ES (supérieur hors universitaire et, dans une moindre mesure, l'enseignement universitaire) s'est ouvert à des parts croissantes de jeunes issus de l'enseignement secondaire. Mais il semblerait que cela ait eu lieu sans trop affecter l'université, car les mécanismes d'autosélection des familles la protègent relativement. Le terme *démocratisation ségrégative*, utilisé par Merle (2000) pour décrire la démocratisation de l'ES en France, très contrastée selon qu'on parle de l'université ou des « grandes écoles », nous semble dès lors également approprié

lorsque l'on évoque la situation de la CFB (Maroy et Van Campenhoudt, 2010). En effet, si aujourd'hui davantage de jeunes accèdent à l'ES qu'il y a trente ans, notamment en Belgique, des inégalités apparaissent au niveau de la différenciation des populations étudiantes du point de vue de leur trajectoire scolaire antérieure et de leur origine socioculturelle selon le type d'ES choisi (enseignement SHU de type court, enseignement SHU de type long et université). D'autre part, le milieu socioculturel du jeune continue également à avoir une influence directe sur son parcours à l'université (sa réussite en première année universitaire, son choix de redoubler ou de se réorienter après un échec, sa réussite en première année universitaire après avoir échoué une première fois).

On est en droit, dès lors, de se demander si cette situation n'appellerait pas à renforcer les épreuves scolaires, de nature à renforcer le « mérite scolaire » plutôt que l'origine sociale dans l'accès et la réussite en première année. Ainsi, ne serait-ce pas l'absence de « standards proprement scolaires » et d'épreuves d'évaluation certificatives communes à la fin de l'enseignement secondaire général en Belgique (absence d'épreuve de type bac, ou de cote R comme au Québec) qui favorise une telle situation ? Notre étude ne permet évidemment pas de trancher une telle question. Néanmoins, la situation de la France, où une « logique méritocratique » affichée de l'école et de l'accès à l'enseignement supérieur rime aussi avec une démocratisation ségrégative très forte entre grandes écoles et universités, laisse penser que le problème n'est pas aussi simple (Duru-Bellat et Kieffer, 2008).

Par ailleurs, il convient de ne pas donner au principe de la justice méritocratique un poids exclusif dans la discussion sur la justice scolaire. Tout parcours scolaire qui ne conduit pas à la faculté universitaire la plus prestigieuse n'est pas forcément le reflet d'une inégalité, mais peut être aussi l'expression d'autres valeurs et d'autres critères d'excellence que ceux valorisés par exemple par Polytechnique. Autrement dit, avec Marie Duru-Bellat, il convient de ne pas absolutiser ce principe méritocratique, qui peut au final se retourner contre la justice (Duru-Bellat, 2009). Néanmoins, dans le domaine de l'enseignement supérieur, il reste un des principes de justice essentiels, non seulement aux yeux des étudiants et des parents, mais aussi à ceux des professeurs et des administrateurs scolaires, contrairement à ce qui est le cas dans d'autres segments du système éducatif, l'enseignement obligatoire par exemple, où l'égalité des acquis de base peut prendre le dessus (Maroy, 2012). De ce fait, il nous semble urgent de ne pas laisser le jeu des origines et des atouts sociofamiliaux prendre un espace aussi grand dans les mécanismes d'accès et de réussite aux études supérieures, qui sont de plus en plus un enjeu social crucial.

# 13 L'accessibilité aux études postsecondaires au Canada

## L'influence des facteurs sociaux et scolaires

*Jake Murdoch et Abderrahim Madi*

Au Canada, l'éducation postsecondaire est de compétence provinciale. Chacune des dix provinces possède son propre système, avec ses propres particularités en termes de structure et d'organisation. Afin de favoriser l'accessibilité, les différentes provinces ont mis en avant, à partir des années 1960, des politiques visant à augmenter l'accessibilité, par exemple à travers l'offre (création de nouveaux établissements ou développement de structures existantes) ou par la réduction des barrières financières (p. ex. gel des frais de scolarité, systèmes de prêts et bourses) (Diallo *et al.*, 2009). Pendant cette période, certains groupes jusque-là sous-représentés dans les études postsecondaires, tels que les femmes, les francophones et les groupes ethniques, se sont aussi mobilisés à travers différents mouvements sociaux (Kamanzi *et al.*, 2009). Si nous dressons ici, avant tout, un portrait canadien de la situation de l'accessibilité et des facteurs associés, il peut exister, comme nous le verrons dans le texte, des variantes entre les provinces (Looker, 2010), qui peuvent être dues à différentes réalités tant sur le plan des politiques mises en place que de l'organisation des systèmes et des caractéristiques sociales et économiques de chaque province.

Si depuis plusieurs décennies la participation aux études postsecondaires (EPS) a augmenté de façon considérable au Canada, plusieurs inégalités d'accès demeurent néanmoins. On a tendance à associer l'augmentation des frais de scolarité à l'accessibilité. Les analyses sur la question ne convergent pas toujours dans ce sens (Mueller, 2008), d'autant plus que la problématique de la situation financière des étudiants est étroitement liée à leurs caractéristiques sociodémographiques, particulièrement à leur origine sociale. L'objet de notre chapitre est de présenter la question des inégalités d'accès en fonction du profil des étudiants. Ce chapitre consiste principalement en une revue descriptive de la littérature canadienne sur

les facteurs sociaux et scolaires. Nous présentons les résultats de travaux en soulignant également des zones d'ombre que des recherches futures pourront éclairer. En effet, on peut identifier deux sources d'inégalités d'accès. La première a trait aux caractéristiques sociales des étudiants : genre, origine sociale et culturelle (langue maternelle, appartenance à une minorité) et origine géographique (lieu de résidence, province d'origine). La seconde se rapporte à l'expérience scolaire antérieure à leur inscription dans un établissement d'EPS (résultats scolaires au primaire et au secondaire, type d'école fréquentée, publique ou privée, participation en classe et à des activités parascolaires, et aspirations des parents et amis quant à la poursuite des EPS). On peut imaginer qu'outre le parcours scolaire, le métier d'étudiant se construit sur les bancs d'école, mais aussi à la table familiale.

## Les ancrages sociaux des étudiants

### *Le genre*

Les femmes ne cessent de réaliser des progrès dans l'accès aux EPS. D'ailleurs, le taux d'accès aux EPS, qui était de 20 % environ dans les années 1960, a dépassé le seuil des 50 % à l'aube du XXIe siècle. On note que le taux de diplomation des filles au baccalauréat a dépassé celui des garçons dans les années 1980. Les filles sont devenues majoritaires au collégial, au niveau du baccalauréat aussi, mais elles sont encore minoritaires dans les études doctorales et dans les spécialités de génie (Diallo *et al.*, 2009). En effet, dans le Canada d'aujourd'hui, les femmes sont environ 15 % plus nombreuses que les hommes à accéder aux EPS (mais l'écart se situe presque exclusivement au niveau de l'accès aux études universitaires [EU]). Si nous considérons l'ensemble des facteurs, notamment scolaires (par exemple les notes du secondaire, et les scores PISA en littératie), les femmes sont plus présentes que les hommes dans les universités, mais la différence, bien que toujours significative, est un peu moins importante. De même, il est intéressant de noter que la différence n'est plus significative dans les Prairies, par exemple en Alberta (Looker, 2010). Ceci mérite une analyse plus approfondie du rôle de l'économie locale (le pétrole) sur la participation aux EU selon le sexe. Enfin, selon Frenette et Zeman (2008), les trois quarts de cet écart en faveur des femmes peuvent effectivement être dus à des différences de profils (par exemple le passé scolaire, les aspirations, etc.) entre les femmes et les hommes. En effet, cette différence d'accès aux EU peut s'expliquer dans 60 % des cas par le passé scolaire des filles, qui ont souvent obtenu de meilleurs résultats au secondaire et aux scores PISA, et ont consacré plus de temps aux devoirs. Cet écart peut aussi être attribué aux attentes des parents par rapport

aux EU, qui sont élevées envers les filles, et à des rendements salariaux des EU plus grands pour ces dernières par rapport au secondaire. L'analyse des aspects psychosociaux (motivation, goût pour les études et aspirations postsecondaires plus précoces des femmes) pourrait nous aider à mieux comprendre l'écart qui n'est pas expliqué par les recherches existantes.

## *L'origine sociale*

### Le capital économique

#### *Revenu des parents*

La politique menée dans les années 1960 en vue d'augmenter les effectifs dans les établissements postsecondaires a permis aux enfants de parents à faible revenu d'accéder aux EPS. Il a été mentionné qu'en 1975 les jeunes issus de familles dont le revenu est situé dans le quintile supérieur avaient trois fois plus de chances d'entamer des EPS que ceux issus du quintile inférieur. Cet écart a toutefois diminué pour atteindre 1,6 fois en 1993. Au début des années 2000, un tiers seulement des jeunes de 19 ans issus de familles à faible revenu accédaient aux EU, alors que la moitié s'y rendaient chez les jeunes issus de familles à revenu dit élevé (Diallo *et al.*, 2009). Les données récentes indiquent que ces mêmes écarts persistent aujourd'hui. Par ailleurs, des travaux récents (Finnie et Mueller, 2008 ; Frenette, 2008) montrent que l'influence du revenu des parents sur l'accès aux EU diminue fortement lorsque l'on tient compte des autres facteurs (scolaires et sociaux, notamment le niveau d'éducation des parents). Seuls les enfants des parents à revenu élevé (plus de 100 000 $ par année) continuent d'avoir une plus forte probabilité d'accès que les autres, surtout chez les femmes (Finnie et Mueller, 2008). De même, comme pour le sexe, le revenu n'a pas d'effet significatif dans les Prairies (Looker, 2010). Selon Frenette (2008), 30 % de l'influence du revenu peut être attribuable, effectivement, à un niveau d'éducation plus élevé chez ceux qui ont des revenus importants, et un autre tiers peut être associé aux différences d'antécédents scolaires (les scores PISA et les notes, qui sont aussi à l'avantage des familles à revenu élevé). Enfin, les différences dans les aspirations des parents quant aux EU (plus élevées chez les plus riches) ainsi que des contraintes financières (plus grandes chez les familles à plus faible revenu) pourraient expliquer l'écart résiduel.

#### *Profession des parents*

On constate aussi, dans les travaux récents, qu'outre le revenu, le statut professionnel des parents joue sur l'accès. Les enfants de parents qui sont cadres supérieurs, directeurs ou professionnels ont 20 % plus de chances d'accéder à des EPS que les enfants de parents cols blancs, cols bleus

ou artisans ; cela est valable particulièrement pour les EU. Tout comme leur revenu, la profession des parents perd de son influence sur l'accès aux EPS avec la prise en compte d'autres facteurs sociaux (le revenu et le niveau d'éducation des parents) et scolaires (voir Kamanzi *et al*., 2009). Plusieurs travaux de recherche font aussi état du fait que la profession du père reste significative dans les analyses multivariées, alors que celle de la mère ne l'est plus.

### *Biens matériels*

Si le revenu ou la profession des parents peuvent influencer l'accès aux EPS, d'autres mesures du capital économique des familles peuvent avoir aussi un effet (Childs *et al*., 2010). La possession de biens matériels (lave-vaisselle, chambres individuelles, jeux d'ordinateurs éducatifs, Internet, nombre de cellulaires, télévisions, ordinateurs, voitures et salles de bain) semble avoir une influence supplémentaire à celle des revenus des parents, de leur niveau d'éducation et d'autres mesures du capital culturel de la famille (les activités sociales et culturelles et les ressources éducatives et culturelles), surtout pour l'accès des femmes aux EU.

Même si les travaux montrent qu'une grande partie de l'effet du revenu des parents s'explique par leur niveau d'éducation, nous devons mieux comprendre les effets directs et indirects des revenus. Comme le soulignent Childs *et al.* (2010), le capital économique d'une famille permet de financer les EPS, mais aussi de donner de l'importance à celles-ci. Les familles aisées peuvent mettre en place un contexte favorable afin que leurs enfants atteignent un niveau de vie semblable au leur. En fait, si les revenus des familles et leurs professions sont fortement corrélés, les travaux semblent indiquer des effets indépendants des deux facteurs avec un peu plus d'importance pour le premier. On a besoin de connaître davantage la manière dont les professions des parents peuvent façonner le choix de poursuivre des EPS (notamment les EU) et le choix des programmes. Ainsi, on pourrait voir le rôle spécifique des professions des parents (économiquement, mais aussi en termes d'attentes et de modèles). Enfin, sachant que la profession du père a plus d'influence que celle de la mère, on pourrait éclaircir ce point à la lumière des niveaux d'éducation de chaque parent (ce que nous allons voir par la suite).

## Le capital culturel

### *Niveau d'éducation des parents*

À la fin des années 1990, les jeunes dont les parents avaient fait des EU avaient 3,5 fois plus de chances d'accéder aux EPS que ceux dont les parents avaient au maximum un diplôme d'études secondaires. Les jeunes dont les parents avaient un diplôme collégial, quant à eux, avaient 2,2 fois

plus de chances d'y parvenir (Diallo *et al.*, 2009). Selon les travaux récents, il y a 30% d'écart d'accès aux EPS entre les enfants dont les parents ont poursuivi des EU et ceux dont les parents ne possèdent qu'une formation de niveau secondaire. Lorsque l'on tient compte des autres facteurs sociaux (par exemple le capital économique, dont le niveau de revenu et la profession des parents) et scolaires, les travaux montrent que le niveau d'éducation des parents demeure très significatif, notamment pour l'accès aux EU, à la fois pour les femmes et pour les hommes (voir Finnie et Mueller, 2008), et cela, à travers le Canada (Looker, 2010). L'influence du niveau d'éducation reste particulièrement dominante lorsque les parents détiennent un diplôme universitaire de premier ou de deuxième cycle. Enfin, à l'inverse du revenu, le niveau d'éducation de la mère a un plus grand effet que celui du père.

*Activités sociales et culturelles*

Outre le niveau d'éducation des parents, le capital culturel peut se mesurer par les activités sociales et culturelles de la famille et les ressources éducatives ou culturelles à la maison (Childs *et al.*, 2010). Childs *et al.* indiquent que ces facteurs demeurent significatifs même dans les analyses multivariées, notamment pour l'accès aux EU. Dans l'ordre croissant d'importance, la communication générale avec les parents (discussions sur les études, repas pris ensemble, discussions en famille), la communication culturelle avec les parents (discussions sur l'actualité, des films, des livres ou des émissions de télévision, écoute de musique classique), les ressources éducatives à la maison (dictionnaire, pièce calme pour étudier, bureau, livres de cours, calculatrice) et les activités de culture classique (visites au musée, concerts classiques ou pièces de théâtre) influencent l'accès aux EU, au-delà du niveau d'éducation des parents, de leurs revenus et des biens matériels. On note que les activités sociales et culturelles de la famille ont plus d'influence que les possessions éducatives (dictionnaire, par exemple) ou culturelles (romans classiques, poésie ou tableaux de peintres). Il est donc plus important de faire que d'avoir. De plus, les activités culturelles ont davantage d'effet sur les femmes, alors que pour les activités sociales les résultats sont similaires pour les deux sexes. Enfin, il est intéressant de souligner que les niveaux élevés de ces types de capital culturel sont plutôt le fruit d'un haut niveau de revenu que du niveau d'éducation parental.

Bien qu'on puisse identifier le niveau d'éducation comme un des facteurs les plus importants quant à l'accès aux EPS, il reste certaines pistes à explorer. Il semble pertinent de mieux comprendre le rôle de l'éducation de chaque parent. On peut se demander pourquoi celle de la mère a plus d'effet. On peut aussi s'interroger sur la façon dont s'articulent l'influence du niveau d'éducation de chaque parent et celle de leurs

professions ou revenus respectifs (particulièrement le capital économique du père et le capital culturel de la mère). Une des explications pourrait se trouver dans une analyse plus fine des liens entre les activités et les ressources sociales et culturelles, les biens matériels et le capital économique (les revenus et la profession de chaque parent) et, enfin, le niveau d'éducation des parents.

#### La structure familiale

Selon plusieurs études antérieures, vivre dans une famille biparentale offre un léger avantage sur le fait de vivre dans une famille monoparentale. Il semble que le fait qu'un garçon vive avec son père ou d'autres personnes que ses parents ait un effet positif. Par contre, habiter avec sa mère n'a pas d'effet significatif pour un garçon. En ce qui concerne les filles, vivre dans un contexte familial autre que celui constitué de ses parents a un effet positif et significatif. Toujours d'après ces études, les chances d'accéder aux EPS pour les jeunes ayant des enfants à charge sont minimes (Diallo *et al.*, 2009). Selon les travaux récents, il existe 15 % d'écart d'accès aux EPS entre les enfants de familles monoparentales et biparentales ; l'écart est surtout sensible au niveau des EU. Si d'autres facteurs sociaux (revenus, niveau d'éducation des parents) et scolaires sont considérés, l'effet négatif de la monoparentalité et de la séparation reste significatif pour l'accès aux EU, à la fois pour les hommes et pour les femmes (Lefebvre et Merrigan, 2010). Enfin, on peut noter que le nombre de frères et sœurs n'est plus significatif en termes d'accès aux EPS.

### *L'origine culturelle*

#### La langue maternelle (anglais ou français)

Les études précédentes ont révélé l'existence d'une différence entre les anglophones et les francophones. En effet, ces derniers accèdent moins aux EPS que les anglophones, quel que soit leur statut (sexe, situation socioéconomique, résultats scolaires) (Diallo *et al.*, 2009). Cela est confirmé par les travaux récents, qui concluent que l'accès aux EPS à travers le Canada est plus élevé (plus de 80 %) chez les anglophones au Québec que chez les francophones (moins de 70 %). Lorsque l'on tient compte des autres facteurs sociaux (revenus et niveau de scolarité des parents), scolaires et géographiques (province de scolarisation), les francophones hors Québec et les anglophones du Québec accèdent davantage aux EU. Il n'existe pas de différence par rapport aux anglophones hors Québec (groupe majoritaire) pour les francophones du Québec (Kamanzi *et al.*, 2009). Toutefois, la relation entre langue et province est plus complexe qu'elle n'y paraît, car l'introduction de la province de résidence et des

variables de scolarité inverse l'effet des facteurs linguistiques. L'accès moindre des jeunes francophones du Québec à l'université n'est pas dû au facteur linguistique, mais davantage à des effets contextuels associés au lieu de résidence. Des effets similaires agissent aussi dans le cas des anglophones du Québec, suggérant que la province de résidence a une influence plus forte que les caractéristiques sociales et culturelles des différents groupes linguistiques.

### L'origine ethnique (immigrants, membres d'une minorité visible, allophones)

L'origine ethnique influence l'accès aux EPS. En effet, des travaux plus anciens ont montré que 53 % des jeunes nés à l'extérieur du Canada accédaient à l'université, comparativement à 41 % des jeunes nés au Canada. Par contre, au collégial, on a remarqué l'inverse (25 % contre 29 %) (Diallo *et al.*, 2009). Dans cette lignée, les travaux actuels mentionnent que le taux d'accès aux EPS est supérieur de 15 % chez les jeunes issus de l'immigration (nés en dehors du Canada, membres d'une minorité visible ou allophones) par rapport aux jeunes nés au Canada. Cet écart s'explique spécifiquement par des différences au niveau des EU. Ces différences en faveur des immigrants et des minorités visibles sont particulièrement marquées dans les provinces de l'Ouest du Canada (p. ex. la Colombie-Britannique) et en Ontario (Looker, 2010). Cela semble logique, sachant que ces deux régions accueillent une partie importante des immigrants du Canada ; cela dit, selon le même auteur, au Québec (une autre région d'accueil importante), il n'existe pas de différence significative en matière d'accès aux EU. La question se pose de savoir si, au Québec, les immigrants ne ressembleraient pas davantage aux jeunes natifs de la province par leur niveau socioéconomique, scolaire et, surtout, leur niveau d'aspirations que dans l'Ouest ou en Ontario (McAndrew, *et al.*, 2009). De plus, il faut aussi noter qu'il existe beaucoup de variations entre les différents groupes issus de l'immigration. Si la situation des première et deuxième générations est très similaire dans l'ensemble, il existe en revanche une différence considérable liée aux diverses régions d'origine, particulièrement pour l'accès aux EU. En tenant compte des autres facteurs sociaux (revenus et niveau d'éducation des parents) et scolaires (y compris les aspirations scolaires des parents), les jeunes de première génération d'origine chinoise et les jeunes de deuxième génération d'origine africaine et d'origine chinoise continuent d'accéder davantage aux EU que ceux d'autres origines (Finnie et Mueller, 2010). Selon Finnie et Mueller, même avec la prise en compte d'une grande variété de facteurs sociaux et scolaires, il existe encore plus de 30 points d'écart entre les jeunes Chinois et les Canadiens de naissance quant à l'accès aux EU. Il est donc difficile d'expliquer la plus forte participation de certains groupes avec

les facteurs habituels. Des analyses sur les stratégies éducatives (capital culturel et social), les attitudes et les valeurs des familles issues de l'immigration, notamment chinoises, pourraient nous éclairer davantage.

### Les Autochtones

Les Autochtones ont toujours été le groupe ayant le plus faible taux d'accès aux EPS à cause des obstacles financiers et géographiques ainsi que des responsabilités familiales (le fait d'avoir été mariés à un jeune âge ou d'avoir des enfants à charge). En 2006, les statistiques ont révélé que 35 % des Autochtones ont obtenu un diplôme professionnel, collégial ou universitaire, contre 51 % chez les autres Canadiens, et que les hommes autochtones accèdent plus que les femmes aux EPS (Diallo *et al.*, 2009). De surcroît, les données récentes montrent que l'accès aux EPS est inférieur de presque 20 % à la moyenne pour les Autochtones. Il est à souligner que cet écart est uniquement expliqué par une différence d'accès aux EU. Selon Frenette (2010), 90 % de cet écart serait dû au profil socialement et scolairement plus défavorable des Autochtones. Presque 60 % des différences prennent leur origine dans le passé scolaire moins favorable du groupe en question (surtout les notes inférieures, y compris les scores PISA en lecture, et le peu de temps consacré aux devoirs). Une partie importante de l'écart viendrait aussi d'un environnement familial plus défavorable (dont le niveau de scolarité de la mère, qui est le plus souvent inférieur à dernière année du secondaire). Avoir déjà un enfant et vivre loin d'une université sont aussi des facteurs handicapants pour les Autochtones.

## *L'origine géographique*

### Le lieu de résidence

L'éloignement du lieu de résidence par rapport à l'établissement, particulièrement en milieu rural, est l'une des raisons pour lesquelles l'accès aux études est difficile. Ainsi, résider dans un milieu urbain a toujours eu une incidence positive sur l'accès aux EPS du fait de la proximité des établissements postsecondaires. On a constaté que les jeunes qui ont grandi à 40 kilomètres ou moins d'un établissement universitaire ont plus de chances de faire des études que ceux habitant plus loin (à une distance de plus de 80 kilomètres ou même de 40 à 80 kilomètres). Aussi, la présence d'une université fait augmenter de 28,1 % le taux de fréquentation de la population locale, et permet aux filles d'y participer de façon plus marquée (une augmentation de 9,5 %) (Diallo *et al.*, 2009). Au demeurant, les derniers travaux sur le sujet indiquent que l'accès aux EPS est plus important de 10 points dans les milieux urbains que dans

les milieux ruraux. Il est important de noter que cet écart s'explique par des différences d'accès aux EU, alors que le pourcentage est légèrement supérieur pour les études collégiales dans les milieux ruraux. Ces résultats persistent lorsque l'on tient compte des facteurs sociaux, des facteurs scolaires et des différences entre les provinces (Kamanzi *et al.*, 2009). Cela dit, ces différences demeurent significatives à travers le Canada, sauf au Québec (Looker, 2010). On peut se demander si c'est l'existence du réseau de l'Université du Québec qui peut avoir réduit les écarts urbain/rural quant à l'accès aux EU. Enfin, il faut également garder à l'esprit le fait que, généralement, les familles sont en moyenne moins riches (effet du revenu des parents plutôt que celui de la situation géographique) dans les milieux ruraux.

#### La province d'origine

L'accès aux EPS a toujours été parmi les priorités des politiques provinciales, et ce, depuis les années 1960. On a observé, cependant, une certaine disparité du taux d'accès aux EPS entre les différentes provinces canadiennes (Diallo *et al.*, 2009). Les données récentes sur la question nous indiquent que la participation aux EPS est plus grande en Ontario (plus de 80 % de participation) et plus faible dans les provinces des Prairies (Alberta, Manitoba et Saskatchewan, moins de 70 %). Ces différences seraient en partie dues à l'importance relative des formations collégiales à travers le Canada (plus présentes, par exemple, en Ontario). Cependant, on peut aussi noter de grands écarts entre les provinces par rapport à l'importance des EU, ce qui est particulièrement le cas dans les provinces maritimes (Kamanzi *et al.*, 2009). Ces résultats ne changent pas avec la prise en compte des facteurs sociaux et scolaires.

## L'expérience scolaire antérieure à l'inscription dans un établissement d'EPS

### *Les antécédents scolaires*

#### Les résultats scolaires au primaire et au secondaire

Les résultats scolaires au primaire et au secondaire ont un effet positif sur l'accès aux EPS. Ainsi, les élèves dont les notes au secondaire sont basses ont moins de chances d'accéder à l'université. De surcroît, échouer à un cours de français a un effet négatif important sur l'accès aux EPS, mais un effet qui n'est pas significatif sur l'accès à la formation collégiale. À l'inverse, avoir des difficultés en cours de mathématiques et de français seulement, sans y avoir échoué, n'est généralement pas significatif (Diallo

*et al.*, 2009). Par ailleurs, les données récentes confirment que les notes au secondaire influencent très fortement l'accès aux EPS. La participation aux EPS est de 40 à 50 points plus élevée si le jeune obtient des notes de 80 % et plus, par rapport à un jeune ayant 60 % et moins. Si l'on tient compte de l'ensemble des facteurs sociaux et des scores PISA en littératie, les notes continuent d'avoir une forte influence sur l'accès aux EPS, notamment les EU (Finnie et Mueller, 2008), et cela, dans l'ensemble du Canada (Looker, 2010). Cela dit, les notes générales ont plus d'influence pour les EU, à la fois pour les femmes et pour les hommes, que les notes dans les différentes matières (surtout en mathématiques).

### La littératie et la numératie

Outre les notes au secondaire, les enquêtes canadiennes telles que l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) et l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) contiennent des informations sur les performances des jeunes à des tests de compétences cognitives autour de 15 ans (par exemple en littératie ou en numératie). De manière générale, on observe un lien linéaire entre le niveau des scores et l'accès aux EPS. Les travaux récents (Finnie et Mueller, 2008 ; Lefebvre et Merrigan, 2010) montrent que, lorsque l'on tient compte de l'ensemble des facteurs sociaux et des notes au secondaire, les scores en littératie et en numératie continuent d'avoir une forte influence sur l'accès aux EPS, particulièrement les EU. Par ailleurs, l'influence de la numératie sur l'accès aux EU est plus forte que celle de la littératie, à la fois pour les hommes et pour les femmes. Enfin, les travaux indiquent que l'influence des scores PISA en littératie sur l'accès aux EU est au moins aussi importante que les notes au secondaire, surtout en langues.

Il serait intéressant d'analyser davantage les liens directs et indirects des notes au secondaire et des scores aux tests cognitifs sur l'accès aux études. On peut se demander dans quelle proportion les deux facteurs mesurent des habiletés différentes. Les tests cognitifs évaluent-ils des compétences qui vont au-delà de la salle de classe ? Une des limites des données de l'enquête EJET est que les notes y sont autodéclarées, alors que les scores PISA sont mesurés. Cela pourrait expliquer pourquoi l'influence de ces derniers est plus forte, y compris en relation avec un facteur clé comme le niveau d'éducation des parents. La possibilité d'analyser les notes réelles et des tests mesurés permettrait de mieux éclaircir leurs influences mutuelles et respectives.

### *Le type d'école fréquenté et ses ressources*

Des analyses antérieures soulignent que le type d'école (publique ou privée) a une influence sur l'accès aux EPS. À cet égard, les statistiques de ces études révélaient que 79 % des garçons provenant d'une école privée accédaient aux EPS, comparativement à 67 % de ceux provenant d'une école publique. Chez les filles, les proportions sont de 89 % pour l'école privée contre 75 % pour l'école publique (Diallo *et al.*, 2009). Par ailleurs, les données récentes indiquent que l'accès aux EPS est plus élevé de 20 % chez les jeunes ayant fréquenté une école privée plutôt qu'une école publique, et cela, spécifiquement au niveau de l'accès aux EU. Après la prise en compte des facteurs sociaux et scolaires, l'impact de la fréquentation d'une école privée demeure très significatif (Kamanzi *et al.*, 2009). On ne dit pas, dans la littérature existante, si cet avantage de l'école privée se trouve dans chaque province. Or la part de la fréquentation des écoles privées est plus importante au Québec (environ un quart) et moins marquée en Ontario ou en Colombie-Britannique (McAndrew *et al.*, 2009). Quant aux contextes scolaires, Lefebvre et Merrigan (2010) nous informent que les caractéristiques des enseignants, les pratiques pédagogiques liées aux devoirs, la discipline et le climat éducatif ont peu d'influence sur l'accès aux EPS. Par contre, il est intéressant de noter que le plaisir de la lecture (peu importe sa diversité) a également un effet significatif, autant chez les femmes que chez les hommes, sur l'accès aux EU (Childs *et al.*, 2010).

### *La participation en classe et les activités parascolaires*

Les études existantes mentionnent que les élèves qui déclarent une grande participation en classe ont plus de chances de poursuivre leurs EPS. Ces analyses dévoilent qu'à cet égard les élèves qui participent en classe ont 1,7 fois plus de chances d'accéder à l'université et 1,6 fois plus de chances d'accéder aux études collégiales que ceux qui déclarent ne pas avoir une participation notable en classe. De plus, on a 2,5 fois plus de chances d'accéder à l'université si on a participé à des activités parascolaires (Diallo *et al.*, 2009).

### *Les opinions ou aspirations des parents et amis sur la poursuite d'EPS*

Il existe une corrélation positive forte entre l'accès aux EPS et les aspirations des parents et amis des élèves. Les études citées dans Diallo *et al.* (2009) relatent ce fait et concluent que les jeunes ayant des amis qui

envisagent d'accéder aux EPS ont plus de chances d'y accéder que ceux des autres groupes. De plus, les enfants qui sont encouragés par leurs parents à poursuivre des EPS, notamment des EU, ont une probabilité élevée d'y accéder.

## Conclusion

Nos résultats montrent que, malgré une forte démocratisation de l'enseignement postsecondaire depuis quarante ans au Canada, des inégalités sociales d'accès demeurent, notamment dans le type d'établissement fréquenté. Si certains facteurs comme le niveau d'éducation des parents ou les notes au secondaire ont des effets très forts sur l'accès, il reste encore des zones d'ombre, particulièrement en ce qui concerne la manière dont les différents facteurs sociaux et scolaires s'articulent entre eux. Certaines approches méthodologiques sous-exploitées, telles que la modélisation par équation structurale, permettraient de mieux isoler les effets directs et indirects des facteurs comme le revenu des parents (Diallo *et al.*, 2009). Une meilleure compréhension du rôle de chaque facteur permettrait une mise en place plus efficace de politiques cherchant à réduire les inégalités d'accès, surtout celles qui sont associées à l'origine sociale. Enfin, les données utilisées dans les travaux (par exemple l'enquête EJET) ne portent souvent que sur les jeunes. Des analyses sur des populations plus âgées sont nécessaires, car leur accès peut être influencé différemment par les facteurs sociaux et scolaires. De même, à cause de la nature de plus en plus diversifiée des parcours individuels et des étudiants eux-mêmes (Doray et Murdoch, 2010), il est nécessaire de développer des approches longitudinales et biographiques à la fois théoriquement et méthodologiquement afin de comprendre comment les facteurs scolaires et sociaux qui influencent l'accessibilité sont construits et reconstruits à travers le parcours de l'individu et les contextes institutionnels (Diallo *et al.*, 2009 ; Doray et Murdoch, 2010).

# 14 Les femmes et l'université au Québec
## Une conquête inachevée

*Claudie Solar*

Depuis des siècles, nombre de femmes sont éprises de savoir et de liberté. Pensons à Hypatie (± 370-415), à Christine de Pisan (1364-1430), à Olympe de Gouges (1748-1793) ou à Mary Wollstonecraft (1759-1797), pour n'en nommer que quatre. Des livres, tel *Quand Dieu était femme* (Stone, 1979), ouvrent sur une époque où les savoirs étaient source de pouvoir pour les femmes et montrent comment les religions monothéistes ont réussi à bannir les femmes tant du savoir que du pouvoir : une réclusion encore d'actualité (Fourest et Venner, 2003) et qui se manifeste dans plusieurs professions, telles celles des infirmières et des sages-femmes (Ehrenreich et English, 1976 et 1982).

Dans ce chapitre, nous ne remonterons pas aussi loin dans le courant de l'histoire ni ne débattrons de cette perspective. Nous nous contenterons de traiter des femmes et de l'université, haut lieu du savoir, de sa création et de sa transmission. Dans la lignée de ce qui précède, nous examinerons la conquête de l'université par les femmes, car il ne fait pas de doute que leur présence était au départ malvenue, sinon totalement interdite :

> Et puisque la femme est la raison première du péché, l'arme du démon, la cause de l'expulsion de l'homme du Paradis et de la destruction de l'ancienne Loi et puisqu'en conséquence il faut éviter soigneusement tout commerce avec elle, nous défendons et interdisons expressément que quiconque se permette d'introduire quelque femme que ce soit, fût-ce la plus honnête, dans ladite université (*Décret de l'Université de Bologne*, 1937, cité dans Duché, 1972, p. 375).

Nous examinerons ensuite l'inachèvement de cette conquête, car il y a encore des différences marquées selon les champs d'études, dans l'accès au marché du travail, dans les salaires… et la conquête du savoir se poursuit. Nous conclurons sur une perception partagée d'une conquête usurpée.

## La conquête

Au Québec, « l'histoire de l'instruction féminine est l'histoire d'une longue bataille pour avoir accès au savoir » (Solar, 1985, p. 281). Il s'agit d'une longue marche… qui conduit vers la conquête de l'enseignement supérieur.

### *Une longue marche…*

Cette bataille a connu plusieurs étapes. D'abord, celle de l'accès, franchie à une époque où l'éducation n'était pas gratuite, se déployait surtout en milieu urbain, et où celle des filles se concevait sous le mode de l'enseignement ménager, l'instruction étant pensée pour une élite masculine.

C'est dans ce cadre qu'Irma Levasseur se rend aux États-Unis en 1900 et devient la première Québécoise médecin. La médecine ne deviendra accessible aux femmes qu'en 1918 à l'Université McGill, soit l'année de l'obtention du droit de vote des femmes au Canada. L'Université de Montréal suivra en 1925, et Marthe Pelland deviendra la première femme admise dans une université francophone. C'est encore McGill qui, en 1922, admettra en premier des femmes en art dentaire (St-Denis, 2004). Malgré ces ouvertures dans l'enseignement supérieur, la montée de l'enseignement ménager dans l'enseignement primaire et secondaire culmine dans la création d'une section « ménagère » au Département de l'instruction publique en 1923 (Fahmy-Eid, 1989 ; Thivierge, 1983 ; Turgeon, 2004).

L'étape de l'accès à l'éducation s'entrecroise avec celle de la revendication d'une éducation identique à celle des garçons, « car les femmes redoutaient [la] dévalorisation » de leurs études (Perrot, 2006, p. 127). Cette deuxième étape se joue d'abord au niveau des collèges classiques (Dumont, 1990 ; Dumont et Fahmy-Eid, 1986 ; Fahmy-Eid et Dumont, 1983). En 1908 est créé ce qui deviendra en 1926 le collège Marguerite-Bourgeois. Il faudra 17 ans avant qu'un autre collège classique féminin ouvre ses portes, soit le collège Jésus-Marie, en 1925 (Pérusse, 1979). C'est dire la résistance que rencontre la volonté des femmes d'accéder au savoir. D'ailleurs, la première femme à obtenir un baccalauréat ès arts en 1911, Marie Gérin-Lajoie, de surcroît première de sa promotion, ne se verra pas offrir les prix et la bourse d'études universitaires convenus, car les

femmes ne sont pas admises à l'université. Soulignons que ces deux étapes de la bataille des femmes en éducation sont franchies par le biais d'établissements privés et que, de ce fait, l'éducation est réservée à une infime partie de la population féminine, celle de la bourgeoisie et de la petite bourgeoisie.

> La conquête du droit à l'éducation pour les filles ne se réalisa réellement qu'à partir des années 1940. C'est d'ailleurs en 1940 que les Québécoises reçurent leur statut de citoyennes à part entière avec l'obtention du droit de vote. En 1943, la loi sur l'instruction publique obligatoire est adoptée. Suivent, en 1944, celle sur la gratuité de l'enseignement et des livres de classe et, en 1945, celle qui rend gratuit et public l'enseignement secondaire du cours classique (Bouchard *et al*., 1981, p. 11).
>
> Les effets de cette réforme scolaire ont été de rendre les études secondaires plus accessibles notamment aux filles. Les débats sur l'éducation facilitent une évolution de l'opinion publique quant à l'instruction des filles (Solar, 1985, p. 281-282).

Les collèges classiques féminins se multiplient alors. On en dénombre plus de quinze en 1950 (Pérusse, 1979). Les femmes ont progressivement accès aux professions libérales : en 1930, c'est la comptabilité ; en 1941, le droit ; en 1956, le notariat. Le génie s'ouvre aussi et Mary Jackson-Fowler obtient son diplôme de McGill en 1946 et devient la première ingénieure au Québec (Turgeon, 2004).

En fait, l'ouverture à une éducation similaire à celle des garçons sonne le glas d'une éducation typiquement féminine et familiale. « Dès 1956, le réseau des écoles ménagères moyennes se disloque » (Clio, 1982, p. 406) et « le taux de persévérance des élèves de l'Institut familial est inférieur à celui du réseau secondaire » (Thivierge, 1983, p. 138). Le gouvernement mettra fin au financement de l'enseignement ménager en 1969-1970, il y a donc moins de 45 ans.

L'étape suivante est celle de la mixité. Ce sont les écoles normales qui deviennent mixtes en 1959 (Clio, 1982), puis tout le système éducatif dans les suites du rapport Parent. La mixité induit une égalité des contenus qui ouvre l'accès à l'enseignement supérieur. Dorénavant, on ne peut plus s'appuyer sur la faiblesse des cours destinés aux femmes pour leur en interdire l'accès.

Après l'accès, l'égalité de contenu et la mixité, la dernière étape, encore en cours, est sans doute celle du droit de créer du savoir. Car un des lieux par excellence de cette création est l'université. Pour cela, encore faut-il que des femmes y soient recrutées à titre de professeures. McGill le fera pour enseigner la botanique en engageant Carrie Derick, la première femme professeure du Canada, une bachelière ès arts de 1890.

Du côté francophone, il faudra attendre 1937, alors que l'Université Laval octroie un poste à Agathe Lacoursière-Lacerte, titulaire d'une maîtrise en lettres de la Sorbonne et d'un doctorat ès lettres de l'Université de Madrid. Rappelons qu'elle fut engagée à une époque où l'employeur devait obtenir l'autorisation du mari pour embaucher une femme mariée (St-Denis, 2004) et que les femmes n'avaient pas encore obtenu le droit de voter au Québec. Il faudra attendre 1985 pour voir une première femme francophone être nommée doyenne : Thérèse Rousseau-Houle, à Laval, comme doyenne de la faculté de droit (St-Denis, 2004) ; 1991 pour une première chancelière : Gretta Chambers, à McGill ; 1995 et 1996 pour les premières rectrices : Janyne Hodder à l'Université Bishop et Paule Leduc à l'UQAM.

La situation au Québec, on le voit, se différencie selon que l'on appartient à la communauté anglophone ou francophone : question de philosophie et de religion, mais aussi de politique et d'économie en raison du clivage qui s'instaure entre les deux communautés dans les suites de la conquête de la Nouvelle-France.

## *… vers la conquête de l'enseignement supérieur*

Dès le moment où les femmes ont eu accès à l'université, tant comme étudiantes qu'à titre de professeures, leur nombre a augmenté et leur présence s'est affirmée.

### Les étudiantes

« Moins de la moitié (41,7 %) des personnes nées avant 1925 ont étudié au-delà de la 9e année » (41,4 % pour les femmes ; CSF, 1999, p. 10). Ce n'est qu'après le milieu du siècle que l'inscription des femmes s'est accrue et qu'elles ont de plus en plus réussi leurs études et obtenu leur diplôme. Le tableau 14.1 témoigne de cette croissante continue (CSF, 2005a), quasi linéaire ; croissance dans laquelle les femmes et les hommes passent le point de l'égalité de diplomation entre 1996 et 2001.

**Tableau 14.1**

Diplômés de l'université dans la population de 15 ans et plus au Québec : ratio du nombre de femmes et d'hommes, de 1981 à 2001

| | **1981** | **1986** | **1991** | **1996** | **2001** |
|---|---|---|---|---|---|
| Ratio du nombre de diplômés (f/h) | 0,71 | 0,80 | 0,88 | 0,97 | 1,05 |

Source : CSF, 2005a.

De fait, en 2010-2011, les femmes constituent 58 % des étudiants du niveau collégial et 57,9 % de ceux du niveau universitaire, une légère baisse par rapport aux données de 2004 (CSF, 2005a). Le tableau 14.2 présente le taux de diplomation au collégial et au premier cycle universitaire pour les années 2003 et 2009, révélant une augmentation respective de 8,5 et de 6 points pour les femmes, et de 9,6 et de 4 points pour les hommes. De plus, au Canada, les femmes constituent 56,3 % des étudiants inscrits à temps plein et 61,5 % des étudiants inscrits à temps partiel (ACPPU, 2011a, p. 24).

**Tableau 14.2**
Proportion (%) de diplômés du collège et de l'université au Québec, en 2003 et en 2009, et accroissement de la diplomation selon le sexe

| | 2003 | | 2009 | | Variation | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | F | H | F | H | F | H |
| DEC | 49,9 | 28,7 | 58,4 | 38,3 | +8,5 | +9,6 |
| Baccalauréat | 34,4 | 21,4 | 40,4 | 25,4 | +6,0 | +4,0 |

Source : CSF, 2005a et 2012.

Aux études supérieures, en 2010, les femmes sont aussi de plus en plus nombreuses : elles constituent 52,3 % des diplômés à la maîtrise et la parité est presque atteinte au doctorat (44,3 % en 2009 et 46,4 % en 2010) (CSF, 2012), ce qui correspond à une augmentation de 3,8 et de 5,2 points par rapport aux données de 2003 (CSF, 2005a). Rappelons qu'en 1974 le pourcentage de femmes diplômées était de 40 % au baccalauréat et de 28 % à la maîtrise (CSF, 2002).

Ces données sont éloquentes, mais, à notre avis, trompeuses, car elles tronquent la réalité en « camouflant » les secteurs d'études où il y a sous-représentation des femmes dans ceux où elles sont majoritaires ; ces données ne tiennent pas compte non plus de la diversité des clientèles. Nous y reviendrons.

### Les professeures

Nous avons vu que ce n'est qu'en 1937 qu'une première femme a été embauchée dans une université francophone, presque un demi-siècle après le premier poste obtenu dans une université anglophone. Or, un des débouchés principaux des études de cycles supérieurs, du doctorat aujourd'hui, mais de la maîtrise auparavant, est l'enseignement universitaire.

Le tableau 14.3 révèle qu'en six ans (1999-2005), le pourcentage de femmes professeures, au Québec, a augmenté de 4,5 points. À ce rythme plutôt lent (Bertrand, 2004), il faudra encore près de 30 ans pour atteindre la parité ; pourtant, dans les années 1980, les universités adoptaient des programmes d'accès à l'égalité pour les femmes (Baudoux, 2005), et la loi 143 de 2002 modifiait les normes du travail et obligeait « les organisations publiques, parapubliques et municipales à se doter [de tels programmes] pour les groupes historiquement désavantagés » (Lee-Gosselin, 2006, p. 4).

**Tableau 14.3**
Pourcentage de femmes professeures dans les universités québécoises, en 1998-1999 et en 2004-2005

| Université | 1998-1999 | 2004-2005 |
|---|---|---|
| Concordia | 30,5 | 32,9 |
| UQAM | 27,9 | 32,1 |
| Université du Québec (sauf UQAM) | 23,6 | 28,8 |
| Sherbrooke | 21,8 | 28,7 |
| Montréal | 24,5 | 28,4 |
| McGill | 23,1 | 27,5 |
| Laval | 21,0 | 27,3 |
| **MOYENNE** | **24,1** | **28,6** |

Source : Lee-Gosselin, 2006, p. 3.

La proportion de professeures au Québec est passée de 9 % à 23 % entre 1961 et 1996 (Baudoux, 2005, p. 74). Au Canada, en 2004, 18,6 % des professeures sont titulaires, 33,5 % agrégées et 38,9 % adjointes (ACPPU, 2008, p. 4), tandis que les femmes sont majoritaires comme chargées de cours. Et, en 2006, l'écart salarial entre les hommes et les femmes professeurs est d'un peu moins de 11 %, ce qui représente près de 8 000 $ par an (ACPPU, 2011, p. 7). En 2008, les femmes représentent le tiers (33 %) de l'ensemble des professeurs universitaires possédant un doctorat (Statistique Canada, 2011a, p. 6).

L'enquête sur le corps professoral québécois rapportée par Dyke et Descheneaux (2008) révèle que femmes et hommes épousent une même perspective centrée sur la recherche ; que les femmes s'orientent plus souvent vers l'amélioration de la société ; qu'elles sont moins financées ou encore non financées (53,9 % contre 46,3 %) ; qu'elles s'autofinancent davantage ; qu'elles ont moins confiance d'obtenir la permanence ou la titularisation ; que ce sont les femmes célibataires sans enfant qui

affichent la plus grande confiance à cet égard ; qu'elles ont davantage d'expérience de travail avant l'embauche ; que le travail professoral a pour effet de remettre en cause le choix d'avoir des enfants : 33 % des femmes ont décidé d'en avoir moins ou pas du tout (p. 25). Dyke et Descheneaux (2008, p. 38) concluent que « la plus grande iniquité se retrouve entre les hommes et les femmes ».

En bout de piste, « la sous-représentation et la sous-rémunération des femmes se poursuivent », comme le titre une des sections du dossier en éducation de l'ACPPU (2010, p. 3). Et les chaires de recherche du Canada, qui déstabilisent les conditions de sélection des professeurs, accentuent ce déséquilibre.

## Une conquête inachevée

Nous venons de le voir, les femmes conquièrent le monde universitaire, surtout comme étudiantes. Cette conquête demeure toutefois inachevée. C'est ce que nous allons regarder sous quelques angles : les champs d'études, le savoir, le coût des études, les débouchés et la diversité.

### *Les champs d'études*

Les femmes ont conquis leur place à l'université, mais « les femmes et les hommes s'orientent dans des professions et des métiers différents » (CSF, 2012, p. 6) :

> À l'université, les sciences humaines et les sciences de l'éducation regroupent, en 2010, 59,7 % des étudiantes et 40,9 % des étudiants inscrits au premier cycle. Les hommes dominent en sciences appliquées où ils constituent 74,8 % des effectifs étudiants alors que les femmes représentent 75,5 % en sciences de la santé. À l'automne 2010, la majorité des personnes inscrites dans les domaines suivants étaient des femmes : sciences de l'éducation (76,2 %), lettres (71 %), sciences humaines (65,5 %), sciences de la santé (75,5 %), droit (62,7 %) et arts (64,2 %).

Ces données montrent que les filles, mais aussi les garçons, font souvent des « choix sous liberté conditionnée » (Morgade et Bonder, 1995, p. 133), une liberté qui inhibe le développement d'aspirations professionnelles dans des domaines d'études non traditionnels. Ces derniers, selon l'étude de Murdoch *et al.* (2010), sont dans la dizaine pour les deux sexes ; le plus ségrégué du côté des femmes étant « science de la famille et nutrition » et, du côté des hommes, « métier de la construction, mécanique, réparation » (tableau 14.4).

**Tableau 14.4**
Programmes traditionnellement masculins et féminins

| Programmes traditionnellement masculins | Hommes (%) | Femmes (%) |
|---|---|---|
| Sciences de l'information | 81 | 19 |
| Informatique | 88 | 12 |
| Techniques de l'informatique | 82 | 18 |
| Génie général | 92 | 8 |
| Génie civil | 86 | 14 |
| Génie informatique, génie électronique ou électrique | 92 | 8 |
| Techniques en génie | 92 | 8 |
| Physique | 83 | 17 |
| Métier de la construction, mécanique, réparation | 99 | 1 |
| Travail de précision, transport | 94 | 6 |
| **Programmes traditionnellement féminins** | | |
| Sociologie | 19 | 81 |
| Droit et soutien juridique | 9 | 91 |
| Service de soutien administratif | 20 | 80 |
| Linguistique, langue et littérature | 20 | 80 |
| Science de la famille et nutrition | 3 | 97 |
| Éducation générale, perfectionnement | 11 | 89 |
| Professionnels de l'éducation | 11 | 89 |
| Services sociaux et communautaires | 15 | 85 |
| Sciences infirmières | 5 | 95 |
| Service de soutien à la communauté | 7 | 93 |
| Autres professions du domaine de la santé | 16 | 84 |

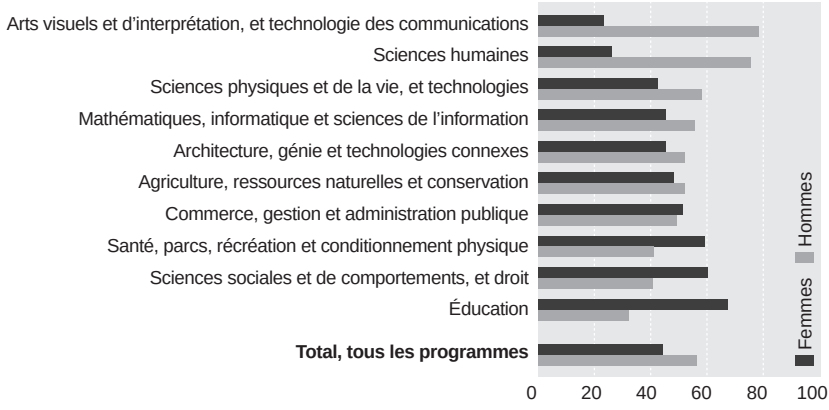
Source : Murdoch *et al.*, 2010, p. 41.

Au niveau des titulaires de doctorat, le seul niveau d'études où les femmes n'ont pas atteint la parité, un clivage similaire se dessine, comme en atteste la figure 14.1.

Les données du CSF, le tableau 14.4 et la figure 14.1 montrent que les programmes traditionnellement féminins et masculins sont marqués par les stéréotypes de genre et invitent à penser que la démocratisation de l'enseignement supérieur au Québec demeure de type ségrégatif et non égalisateur ou uniforme (Merle, 2000) : la démocratisation ségrégative accentue les clivages sociaux, alors que l'égalisatrice tend à les diminuer et l'uniforme, à les maintenir. Cette interprétation, si elle a l'avantage

d'insister sur l'influence des stéréotypes sexués, ne nous satisfait pas entièrement, car si, tout comme les hommes, les femmes font un choix encore limité d'études, elles transgressent davantage leur identité de genre (Vouillot, 2007). « Plus elles s'instruisent, plus elles diversifient leurs domaines d'études » (CSF, 2002, p. 28), et ce, même si elles sont d'origine socioéconomique modeste, là où les stéréotypes sont les plus prégnants, surtout du côté masculin (Bouchard et St-Amant, 1998 ; St-Amant, 2007). Elles sont maintenant « majoritaires dans plusieurs programmes autrefois masculins », dont le droit, la médecine, la médecine vétérinaire ou l'ergothérapie (CSF, 2002, p. 28 et 31). Ainsi, si « seulement 2 % des femmes de [l'échantillon] avaient choisi un programme d'études postsecondaires dans un domaine non traditionnel » (Murdoch *et al.*, 2010, p. 37), il ne s'agit en fait que de domaines non encore investis par les femmes. La parité dans ces programmes est donc une question de temps et, selon ces perspectives, la démocratisation de l'enseignement supérieur serait davantage égalisatrice sur le plan des classes sociales et, dans le temps, au regard du genre.

**Figure 14.1**
Proportion (%) d'hommes et de femmes parmi les titulaires de doctorats, selon le domaine d'études, Canada, 2008




Source : Statistique Canada, 2011a, p. 8.

Le génie, l'informatique et la physique demeurent encore des bastions masculins, et cela, même si l'on considérait, dès 1990 (Matthews, 1990), que la compétitivité d'un pays dépend de la contribution des femmes et des minorités à ces secteurs d'activité. Il faudra du temps pour changer l'état des lieux, car l'enseignement des sciences demeure une pratique qui a du genre (Solar, 1997), rendant difficiles l'appropriation de ces savoirs et

le choix d'y faire carrière ; une carrière marquée d'embuches, notamment à l'université (Margot, 2002), avec des salaires qui relèvent du mythe de l'appoint (Allen et Sanders, 2002 ; Meron et Silvera, 2006).

Pourtant, les choix professionnels semblent influencés par la structure sociale et la culture. Nous en avons un exemple en mathématiques, où les variations d'un pays à l'autre mettent à mal le stéréotype du manque de potentiel des femmes dans cette discipline (Hanna, 1989 ; Leder, Forgasz et Solar, 1996). Les rencontres de l'IOWME (International Organisation of Women and Mathematics Education) et de la section féministe de l'ICMI (International Congress on Mathematical Education) permettent d'observer la marque de la culture sur le domaine : les femmes sont nombreuses en génie en Russie et en Inde, et, au Portugal, comme professeures de mathématiques à l'université. Ce sont toutefois des professions mal rémunérées, comme c'est le cas dans tout pays minorisant les femmes en tant que groupe social. Sur cet aspect, ce n'est donc pas tant le domaine qui interpellerait les hommes, mais plutôt la rémunération anticipée (Murdoch *et al.*, 2010), ce qui rend le rapport des hommes à ces disciplines plus instrumental (Ferrand, 1994).

### *Le savoir*

« Depuis la nuit des temps pèse sur les femmes un interdit de savoir […]. Le savoir est contraire à la féminité. Sacré, le savoir est l'apanage de Dieu, et de l'Homme, son délégué sur terre » (Perrot, 2006, p. 120). Cet interdit de savoir a été levé au XX^e^ siècle dans le monde occidental, mais des siècles d'interdit ne peuvent pas ne pas laisser de traces dans l'inconscient des femmes (et des hommes), tant au niveau individuel que collectif, et ne pas laisser de stigmates dans la pensée, car le savoir s'articule sur deux composantes : son fond et sa forme.

Le fond consiste dans les connaissances, idées, théories ou concepts forgés au fil du temps par les scientifiques, les philosophes, les théologiens, les historiens, les écrivains, les idéologues. De façon générale, les femmes y brillent par leur absence ou leur infériorisation, et lorsque leur invisibilité n'est pas de mise, ladite « nature féminine » est à l'honneur (de Beauvoir, 1949 ; Fahmy-Eid, 1989 ; Fahmy-Eid et Thivierge, 1983). On pourrait croire que cette époque est révolue ; la rubrique « Mauvais genre » de la revue *Travail, genre et société* témoigne du contraire :

> La très sérieuse revue *American Economic Journal* publie dans son numéro de janvier 2009 un article coécrit par deux économistes, Andrea Ichino et Enrico Moretti, intitulé « Biological Gender

> Differences, Absenteeism and the Earning Gap », qui nous apprend que les femmes sont moins rémunérées que les hommes en raison de leur cycle menstruel qui perturbe leur vie professionnelle (Périvier, 2009, p. 191).

En fait, les féministes passent au crible les savoirs. Ce travail est toujours en évolution (Mura, 1991 et 1998) et s'attache à revoir les assises mêmes des grands maîtres (Chabaud-Rychter *et al.*, 2010), car ce sont ces savoirs qui sont transmis à l'école et à l'université. Comme Spender (1981) l'a mis en évidence, avec l'accès à l'éducation les femmes ont eu accès à l'école des garçons, soit à un savoir situé du point de vue des hommes. D'où le slogan des années 1980, « un savoir sur les femmes, pour les femmes et par les femmes ».

Certes, les critiques féministes ont surtout permis de déconstruire les savoirs appartenant au domaine du social, santé incluse. Les critiques sur les sciences dites exactes ou dures sont en construction (Stengers, 1997), et la dissociation entre science et religion (Stengers, 2001) fait encore débat, l'influence du créationnisme en Amérique du Nord en faisant foi. De fait, pour parvenir à critiquer, encore faut-il connaître les théories et leur épistémologie ; or les femmes sont encore peu nombreuses dans ces domaines du savoir ; leur critique demeure en construction.

Ainsi donc, le savoir discrimine et, lorsque les femmes ont finalement pu enfreindre l'interdit de savoir, c'est aux savoirs des hommes qu'elles ont eu accès. Des féministes parlent de sciences « normâles » (Chabaud-Rychter *et al.*, 2010), car le savoir n'est pas neutre et la science est située. Ils sont portés tous deux par la langue, une langue sexuée (Spender, 1978 et 1985) qui demeure un des véhicules par excellence de la discrimination à l'égard des femmes, tout particulièrement en français (Yaguello, 1978 et 1989). Comment, en effet, ne pas voir un certain sexisme au travers des expressions « sciences dures » et « sciences exactes », ces sciences qui attirent encore davantage d'hommes que de femmes : la forme du savoir est ainsi elle aussi genrée, ce qui ne peut pas ne pas avoir de conséquence dans le rapport au savoir des femmes (Mosconi, 1994 et 1996 ; Solar, 1993).

Les savoirs que l'on apprend à l'école et à l'université sont ainsi des savoirs homologués, souvent appris auparavant par les femmes en mode autodidacte (Perrot, 2006). Mais, avec le mouvement des femmes contemporain, des savoirs liés à la vie des femmes dans leurs contextes social, politique, économique et culturel ont pris forme pour aider à comprendre la subordination des femmes et les outiller pour soutenir les changements requis. Ces savoirs, en marge des institutions, mais d'accès libre en autoformation (Solar, 1988), sont à l'origine des études sur les femmes. L'Institut Simone-de Beauvoir de l'Université Concordia a été créé en 1978, l'Institut de recherches et d'études féministes de l'UQAM a vu le jour en 1990, l'Institute for Gender, Sexuality, and Feminist Studies de McGill,

en 2009, et le Réseau québécois en études féministes, en 2011. Bien sûr, il y a eu au préalable des groupes de recherches féministes et une offre de cours et de programmes en études de genre, mais seuls les instituts nous semblent garants d'une continuité institutionnelle de création et de transmission des savoirs relatifs aux femmes (Solar, 2006).

Malgré leur institutionnalisation, les études de genre demeurent marginales (Ollagnier, 2010) et ne franchissent le seuil de l'intégration dans les cursus de formation qu'en fonction de l'intérêt que les professeurs, hommes ou femmes, leur portent. Les savoirs sur le genre demeurent un des secrets le mieux cachés dans les universités, ici au Canada (Eichler et Tite, 1990 ; Tite et Malone, 1990) comme ailleurs dans le monde[1].

## Le coût des études et leurs débouchés

L'accès à ces savoirs n'est toutefois pas gratuit et la lutte des associations étudiantes contre la hausse des frais de scolarité de 2012 rappelle que toute hausse exclut. D'ailleurs, une grande majorité d'étudiantes et d'étudiants travaillent pour pouvoir étudier : 73,5 % de toutes les étudiantes et tous les étudiants canadiens de 20 à 29 ans le font. C'est le cas de 48,7 % des étudiants à temps plein et de 84,2 % des étudiants à temps partiel. Certains même (6,8 %) étudient et travaillent à temps plein (ACPPU, 2011a, p. 42), soit 71 525 personnes. La situation au Québec est relativement similaire, avec un taux d'emploi des étudiants à temps plein de 20 à 24 ans de 55 % dans les années 2000, alors qu'il était de 25 % en 1978-1979 : « L'emploi en cours d'études s'est ajouté à l'emploi d'été » (FEUQ, 2011b, p. ii).

À l'automne 2009, au Québec, 68,7 % des femmes étudiant à temps plein au 1er cycle travaillent, contre 57,5 % des hommes ; 66 % des deux groupes sont étudiants de la première génération[2] et 40 % ont des enfants à charge (FEUQ, 2011b, p. 52). « Les femmes ont un taux d'emploi de 1,2 fois supérieur aux hommes » (p. 52). Elles gagnent, en moyenne, 1 000 $ de moins que les hommes, pour une moyenne de 10 100 $ (p. 68), et travaillent 17,9 heures par semaine, soit 1,4 heure de moins que les hommes (p. 76). Ce sont aussi les femmes et les étudiants plus âgés qui vivent une conciliation études-travail ardue (p. 98). Ainsi, les femmes, avec un taux d'emploi supérieur et un revenu brut annuel moindre que les hommes, « ont une plus forte tendance à allonger leurs études » (p. 106).

1. Voir le site Genre en action, <http://www.genreenaction.net/spip.php?rubrique122>, consulté le 4 février 2013.
2. D'où une amélioration de l'égalité des chances.

L'endettement moyen au Canada, en 2005, est de 22 600 $ au niveau collégial, 37 000 $ au 1er cycle universitaire, 37 800 $ au 2e cycle et 43 700 $ au 3e cycle (ACPPU, 2011a, p. 23). Ces montants cumulent les différentes formes de dettes, gouvernementales et privées. Au Québec, l'endettement moyen lié à l'aide financière provinciale seulement est de 13 819 $ au 1er cycle, de 16 304 au 2e cycle et de 23 405 $ au 3e cycle (FEUQ, 2011a, p. 87, 129 et 130). C'est donc sans compter les autres prêts. Or il existe un écart entre le financement des hommes et des femmes au 1er cycle universitaire : « il est de près de 900 $ au temps plein, et de 3 400 $ au régime à temps partiel » (FEUQ, 2011d, p. 1) et « tout au long de sa vie, une femme gagnera en moyenne 863 269 $ de moins qu'un homme » (FEUQ, 2011d, p. 7).

D'autres éléments viennent contrecarrer l'égalité entre les hommes et les femmes à l'université. C'est notamment le cas des stages : presque tous les stages au 1er cycle dans les domaines d'études plus masculins, tel le génie, sont rémunérés, alors que ce n'est le cas que de 15 % des stages dans les champs d'études à prédominance féminine (FEUQ, 2011d, p. 14-16). Le stage le plus problématique serait celui de 4e année en formation à l'enseignement, alors que l'étudiante ou l'étudiant, sous la direction du titulaire, prend une classe en charge pendant 8 à 12 semaines sans rémunération. La FEUQ (2011d) calcule que ce stage à temps plein, entraînant des déboursés supplémentaires, amène 55 % des stagiaires à quitter leur travail rémunéré, 27 % à en diminuer le nombre d'heures et 18 % à continuer au même rythme.

Qui plus est, 4,4 % des hommes et 6,2 % des femmes à temps plein au 1er cycle, mais 25,6 % des hommes et 35,2 % des femmes à temps partiel ont un ou plusieurs enfants (FEUQ, 2011d, p. 18) : autrement dit, avoir des enfants à charge oblige à étudier à temps partiel et à avoir un travail rémunéré. Le régime des prêts et bourses, accessible seulement depuis 2003 aux étudiants à temps partiel, n'est pas encore suffisamment ajusté à la réalité des étudiantes mères, considérant même toute pension alimentaire au-dessus de 100 $ comme un revenu. Par ailleurs, les services de garde universitaires offrent peu de places aux parents étudiants et quasiment pas de haltes-garderies, ce qui répondrait pourtant mieux aux besoins. Le manque de services de garde adéquats est un obstacle majeur à l'accès des femmes aux études supérieures, car l'âge des femmes à ce niveau correspond au temps de la maternité (FEUQ, 2011d). En fait, ce manque oblige souvent les femmes à choisir entre études et maternité. Les études terminées, vient l'insertion à l'emploi. Or,

> les jeunes femmes ne récoltent pas les bénéfices espérés de leur scolarisation poussée. Quel que soit leur niveau d'études, les femmes touchent, à leur entrée sur le marché du travail, un salaire hebdomadaire brut inférieur à celui des hommes. Par

> exemple, en 2009, celui des diplômées du baccalauréat se chiffre à 819 $ et celui des diplômées de maîtrise, à 1 039 $. Leurs confrères touchent respectivement 899 $ et 1 169 $ (CSF, 2012, p. 7).

Cela représente 91,1 % et 88,9 % des salaires masculins, d'où un avantage marqué du diplôme pour les femmes, qui autrement toucheraient 79 % des revenus totaux des hommes pour un travail à temps plein toute l'année ou, en moyenne, 66,7 % des revenus totaux moyens des contribuables masculins (CSF, 2012, p. 13). Au Québec, une femme sans DEC gagnait, en 2007, 59 % du salaire d'un homme sans DEC (Statistique Canada, 2010, p. 98). La scolarisation assure aussi aux femmes de moins connaître le chômage puisque, pour les personnes sans diplôme d'études secondaires, le taux de chômage était de 15,2 % en 2010, alors qu'il se situait à 4,5 % pour les titulaires d'un diplôme universitaire (CSF, 2012, p. 10). À notre avis, ces éléments sous-tendent la persévérance et la réussite scolaires des femmes.

En bout de piste, toute hausse des frais de scolarité universitaires se trouve à pénaliser davantage les femmes que les hommes : il leur faudra travailler plus pour payer leurs études et, une fois le diplôme en poche, travailler plus longtemps pour se sortir de l'endettement, sans compter que leur rêve d'enfants peut ne pas se concrétiser, surtout aux études supérieures, et surtout si elles épousent la carrière universitaire…

## La diversité

Abordons maintenant la problématique de la diversité, car les différences entre les femmes à l'université sont nombreuses : temps partiel *versus* temps plein ; mères d'un ou de plusieurs enfants, monoparentales ou avec conjoint ; 1er, 2e ou 3e cycle ; milieu favorisé *versus* milieu socioéconomique modeste ; étudiantes de première génération *versus* les autres ; hétérosexuelles ou homosexuelles ; avec ou sans limitations ; Québécoises de naissance ou nées ailleurs ; étudiantes étrangères résidentes ou internationales. Par le fait même, nombre d'entre elles connaissent des discriminations multiples (Lanquetin, 2009).

Le premier constat qui se dégage dès lors que l'on veut traiter de la diversité des étudiantes à l'université est le peu, sinon l'absence, de travaux retenant la variable sexe. Ainsi, les travaux de la FEUQ donnent de l'information sur les étudiants de première génération *versus* ceux de deuxième génération ou plus, mais ces données font rarement l'objet d'une analyse différenciée selon le sexe. Pourtant, ces femmes viennent de familles dont les parents n'ont pas fréquenté l'université ou sont de milieux moins aisés, puisque c'est le cas de ce type d'étudiants (FEUQ, 2011b, p. 69).

On retrouve le même manque de données quant aux étudiantes étrangères. Selon les données du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2010, cité dans Kanouté, 2010, p. 1), sur les 40 489 personnes qui ont immigré au Québec en 2009, 49 % sont âgées de 15 à 34 ans, 27 % viennent de l'Afrique du Nord, 72 % ont comme destination projetée la région de Montréal, les deux tiers ont 14 années et plus de scolarité, 36,4 % sont des « nouveaux travailleurs ». Il s'agit d'une tranche d'âge où il est plus que probable que ces personnes fréquentent l'école, le collège ou l'université.

Parmi les immigrants, et compte tenu des difficultés d'intégration qu'elles et qu'ils rencontrent sur le marché du travail, plusieurs retournent à l'université pour se (re)qualifier (Kanouté, 2010). Ces étudiants résidents permanents éprouvent toutefois des difficultés et leur taux de diplomation est moindre que celui des autres étudiants : l'écart serait de 2 % à Concordia, 14,7 % à l'UdeM et 15 % à l'UQAM, selon une première analyse de Kanouté (2010, p. 2). Qu'en est-il des femmes ? Celles qui reviennent à l'université pour favoriser leur insertion professionnelle selon l'idée reçue que l'intégration sera plus facile avec un diplôme québécois en poche vont déchanter (Chicha, 2010). En fait, 46,5 % des immigrées ont un emploi qui correspond peu ou très peu à leurs attentes, comparativement à 43 % des hommes (Boudarbat et Cousineau, 2010, p. 159), et Chicha (2010, p. 19) établit à 40 % le taux de déqualification des immigrées récentes en 2006 au Canada, comparativement à 22 % pour les immigrés récents, c'est-à-dire arrivés après l'an 2000. Sur le plus long terme, la différence entre les sexes reste marquée : elle est de l'ordre de 8 %. Cette déqualification se fait davantage sentir chez les Africaines, Maghrébines incluses, selon l'étude de Boudarbat et Cousineau (2010, p. 167), et est davantage le lot des femmes des minorités visibles (Chicha, 2010). Cette déqualification des immigrées est systémique (Chicha, 2010) et l'université y contribue. Les outils développés pour contrer la discrimination des femmes dans ce milieu et promouvoir une plus grande équité demeurent donc d'actualité (Solar, 1992).

Pour ce qui est des étudiantes internationales, celles qui viennent à l'université avec un visa d'études, et que le pays aimerait de plus en plus garder dans sa population active, on ne sait pas grand-chose d'elles sinon que, de 2002 à 2007, elles représentaient un peu plus de 44 %, mais jamais 45 %, de tous les étudiants internationaux inscrits dans le réseau universitaire québécois qui ne sont ni Canadiens, ni Indiens selon la Loi sur les Indiens, ni résidents permanents (MELS, 2009). Il conviendrait ici aussi d'en connaître davantage sur la situation de ces femmes, dans une certaine mesure atypiques par leurs choix d'études au 2e cycle (par ordre décroissant : administration, sciences appliquées et sciences humaines) et

au 3e cycle (sciences pures, sciences humaines et sciences appliquées) (MELS, 2009). Il y a notamment fort à parier que, à l'image des étudiantes québécoises, elles bénéficient elles aussi de bourses de moindre importance que leurs collègues masculins ; peut-être sont-elles également moins souvent dispensées des frais de scolarité pour étudiant étranger.

Ainsi, dès lors que les données traitent de la diversité, la préoccupation du genre disparaît : c'est le cas notamment lorsqu'il est question des groupes de minorités visibles et d'autres origines (ACPPU, 2011), comme en témoignent les travaux de la CREPUQ (2006 et 2011) ou encore de RKA-inc. (2009), pour ne donner que trois exemples. En effet, si la loi 143 oblige de tenir compte de la diversité, cette diversité ne tient pas compte du genre, et les statistiques en la matière brillent par leur absence. Pourtant, « la différence entre hommes et femmes n'est pas une diversité comme les autres » (Laufer, 2009, p. 48), et il faut puiser à une multitude de sources pour pousser plus loin l'analyse, notamment pour tenir compte des femmes autochtones, des femmes avec limitations, qui parviennent moins à l'université que leurs homologues masculins (CSF, 2011), ou encore des femmes des minorités qui sont exclues des milieux de travail, même universitaires, malgré leurs diplômes (Pagnotta, 2011 ; Rojas-Viger, 2006 ; Vatz Laarousi, 2008). Le sujet nécessite investigation.

## Conclusion : une conquête usurpée

Les femmes ont réalisé un véritable tour de force : en un demi-siècle, elles ont investi les universités et, presque partout, elles réussissent mieux que les hommes, tant et si bien que « dans la population âgée entre 25 et 64 ans, […] 25,1 % des femmes sont titulaires d'un grade universitaire, en 2010, ce qui est le cas de 22,8 % des hommes » (CSF, 2012, p. 7), les immigrées étant encore plus souvent diplômées que les autres (CSF, 2005b ; Pagnotta, 2011 ; Rojas-Viger, 2006 ; Vatz Laaroussi, 2008).

Or, au lieu d'être saluée, cette extraordinaire conquête, réalisée dans un temps historiquement court, est masquée par un argumentaire qui s'articule sur le décrochage des hommes et met en avant « l'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur », comme le titre un chapitre sur l'enseignement supérieur de l'OCDE (Vincent-Lancrin, 2008).

Comprenons bien le propos : il n'est nullement question de nier la nécessité de s'occuper des décrocheurs masculins à tous les ordres d'enseignement. Il s'agit de s'intéresser aussi aux décrocheuses et aux femmes adultes qui jonglent dans une conciliation famille-travail-études des plus difficiles. Il s'agit de réclamer la réussite pour tous, femmes comme

hommes, et ce, dans tous les secteurs de formation. Il s'agit de reconnaître les succès et de souligner l'incroyable avancée de la diplomation universitaire des femmes.

N'oublions pas non plus que les hommes ont également amélioré leur persévérance aux études et ont fait des gains dans l'obtention des diplômes. Néanmoins, le tabou de la féminité dans la socialisation masculine semble les empêcher d'investir les champs d'études dits féminins. En cela, l'omniprésence des stéréotypes masculins et l'absence de travail systématique sur les stéréotypes de genre à tous les échelons du système éducatif (St-Amant, 2007) nuisent à la construction d'un avenir plus égalitaire.

En fait, comme le souligne St-Amant pour le secondaire, et cela vaudrait la peine d'approfondir le sujet pour l'enseignement supérieur, ce seraient les femmes des milieux socioéconomiques modestes qui marquent l'accroissement de la présence des femmes à l'université. Et elles travaillent fort non seulement pour réussir leurs études, mais aussi pour les payer et pour faire vivre leur famille. Elles le font alors qu'elles ont une rémunération moindre et qu'elles occupent, même après diplomation, des postes de travail souvent précaires, et ce, encore plus si elles connaissent des discriminations multiples.

Rappelons que, malgré les programmes d'accès à l'égalité et la loi 143, les femmes sont encore sous-représentées dans le corps enseignant à temps plein des universités, alors qu'elles sont majoritaires comme chargées de cours. Cette absence des femmes dans la production du savoir inhibe sa transformation ; la création de savoirs plus inclusifs, tout au moins renouvelés, s'en retrouve retardée. Et que dire du pouvoir, alors que les doyennes sont encore peu nombreuses et les rectrices, une espère rare ?

Le travail pour atteindre l'équité reste immense et je m'indigne que l'on ne salue pas la réussite des femmes qui ont fait un parcours extraordinaire en peu de temps. Il y a ici une conquête usurpée.

# 15 Les Autochtones du Canada et les études supérieures d'hier à aujourd'hui

*Marguerite Loiselle et Lyne Legault*

Si l'accessibilité aux études postsecondaires est un projet inachevé pour la population canadienne en général, il l'est d'autant plus pour les peuples autochtones, qui ont encore un long sentier à parcourir, parsemé d'obstacles de divers ordres : obstacles économiques, politiques, psychologiques, cognitifs, sociaux, culturels, familiaux et géographiques.

Afin de bien saisir les circonstances de l'accès aux études supérieures et de leur réussite chez les Autochtones, il importe d'examiner l'histoire des continuités, des ruptures, des pertes et des transformations dans les relations qui se sont développées depuis l'arrivée des premiers Européens sur ce continent. Le Canada est aujourd'hui confronté à des tensions et à des conflits entre Autochtones et non-Autochtones, notamment en éducation, où des barricades symboliques ont été érigées ; comme l'affirme la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA, 1996, vol. 1), elles « ne tomberont que lorsque nous aurons compris comment elles ont été édifiées ». Il faut aussi comprendre les divergences de conceptions de l'éducation et des traités entre les Autochtones et le gouvernement fédéral.

## L'histoire

### *Les points saillants de la colonisation*

Les relations historiques entre les Européens envahissant progressivement l'Amérique et les peuples autochtones sont passées par quatre étapes distinctes : 1) deux mondes étanches (début du XVI^e^ siècle) ; 2) interaction et

coopération (de la fin du XVI^e^ au début du XIX^e^ siècle) ; 3) déracinement et assimilation (XIX^e^ et XX^e^ siècles) et 4) négociation et renouveau (des années 1970 à ce jour) (CRPA, 1996, vol. 1 ; Miller, 2000, chapitre 16).

La colonisation française a débuté avec la fondation de Québec en 1608. Le régime français a duré jusqu'en 1760, lorsque le territoire est passé aux mains des Britanniques. Les Français entretenaient avec les Autochtones des relations d'alliances – non de sujétion au Roi – dont le but était d'assurer leur fidélité dans la traite des fourrures. La « civilisation » et la christianisation des « sauvages » sont vite devenues des objectifs liés au commerce. L'une des façons privilégiées d'y parvenir était la francisation et l'évangélisation des enfants dans des écoles-pensionnats. Toutefois, dès 1639, les Jésuites renoncent à convertir les Hurons par l'instruction des enfants et, en 1668, mère Marie de l'Incarnation, fondatrice des Ursulines de Québec et responsable de l'éducation des enfants en Nouvelle-France, estime que les enfants autochtones sont réfractaires à l'assimilation : « Ils ne parviennent jamais à s'adapter aux mœurs et à la discipline des institutions européennes » (Delâge, 1991, p. 189). Les efforts de francisation ont donc été abandonnés dès le début du XVIII^e^ siècle (SALIC, s. d.).

Au début du régime britannique se produit un événement significatif pour la suite des relations entre Autochtones et nouveaux venus : la Proclamation royale du 7 octobre 1763, promulguée à Montréal au nom du roi George III d'Angleterre. Cette proclamation est en fait la première constitution du pays, que les tribunaux du Canada considèrent comme la *Magna Carta* des droits des Autochtones (Henry, 2010 ; Lepage, 2011 ; Makarenko, 2008). Selon Dickason (1996), ce document juridique fondamental se voulait rassurant et protecteur pour les Amérindiens devant la perte de leurs terres. Dans les faits, la Proclamation royale établissait des relations hiérarchiques et paternalistes, et dressait la table pour des traités à venir (Henry, 2010). Les clauses de cet édit relatives aux Autochtones ont toujours cours aujourd'hui, puisqu'elles sont enchâssées dans la constitution canadienne de 1982 (Dupuis, 1991 ; Lepage, 2011). Toutefois, selon Henry (2010), le poids réel de la Proclamation demeure incertain dans la constitution canadienne actuelle.

Quelque cent ans après cette proclamation, une série de lois sont édictées. Deux d'entre elles affirment des intentions d'assimilation des populations autochtones par le biais de l'éducation. Les titres en sont révélateurs : l'Acte pour encourager la civilisation graduelle des tribus sauvages est proclamé en 1857. Il stipule l'émancipation des Indiens possédant un minimum d'instruction, jouissant d'une bonne moralité et exempts de dettes (Boudreault, 2003 ; Dickason, 1996 ; Stonechild, 2006). Cette émancipation implique la perte de son statut d'Indien, de ses droits d'habiter dans sa communauté et, selon Boudreault (2003, p. 37), elle a

pour but « de faire disparaître à long terme les Indiens et de […] délester [l'État] du fardeau financier qu'ils représentent ». En 1869, l'Acte pourvoyant à l'émancipation graduelle des Sauvages et à la meilleure administration des affaires des Sauvages réaffirme celui de 1857 et en précise les intentions et les démarches d'assimilation : les hommes souhaitant être affranchis doivent changer leur nom. Leur femme et leurs enfants seront automatiquement émancipés ainsi que les femmes indiennes épousant des « Blancs » (Bartlett, 1988 ; Lepage, 2011 ; Makarenko, 2008).

À compter de l'adoption de la Loi sur les Indiens en 1876, aujourd'hui qualifiée de discriminatoire, répressive, paternaliste, assimilationniste et raciste (AFN/APN, 1988 ; AIIAC 2009 ; Stonechild, 2006), un régime de tutelle est consolidé (Dupuis, 1991 ; Lepage, 2011). La loi vise « l'affranchissement » de tous les Indiens (Bartlett, 1988 ; Crépeau, 2005 ; Makarenko, 2008). Elle stipule que tout Autochtone devenu médecin, avocat ou prêtre, de même que toute épouse d'un « Blanc », est *ipso facto* « émancipé ». Lors de modifications apportées à cette loi en 1880 et en 1920, l'émancipation devient obligatoire pour tous les diplômés universitaires (Bartlett, 1988 ; Lepage, 2011 ; Stonechild, 2006). L'émancipation demeure en vigueur jusqu'en 1951, mais selon plusieurs auteurs, les pressions d'assimilation restent fortes même à ce jour (Brant Castellano, Davis et Lahache, 2000 ; Burton et Point, 2006 ; Carr-Stewart, 2001 ; Makarenko, 2008).

De 1871 à 1921, au cours des négociations des onze traités territoriaux numérotés, la plupart du temps signés dans l'incompréhension réciproque et la fourberie de ceux qui les consignaient sur papier – c'est-à-dire les représentants du gouvernement –, les chefs indiens ont insisté pour que ces pactes officiels stipulent qu'en compensation de la cession de leurs terres et de leurs moyens traditionnels de subsistance, les générations autochtones futures aient le droit de recevoir une éducation, défrayée par le gouvernement, leur permettant de subvenir à leurs besoins dans une nouvelle économie (Stonechild, 2006). Devant leur insistance, le gouvernement a accepté d'inclure une telle clause dans ces traités[1] reconnus comme des « pactes sacrés » (CRPA, 1996, vol. 2, point 1.2 ; Stonechild, 2006). Les textes de cette clause sont toutefois ambigus, différents d'un traité à l'autre et sans référence à une éducation postsecondaire (Burton et Point, 2000 ; Carr-Stewart, 2001 ; Stonechild, 2006).

1. Ces traités ont été négociés en Ontario et dans les provinces des Prairies. Aucun pacte de ce genre n'ayant été signé dans les Maritimes, au Québec, en Colombie-Britannique et au Yukon, les Autochtones de ces régions n'ont jamais cédé leurs territoires. Ils ont simplement été envahis et « déracinés » (Boudreault, 2003, p. 34).

Qui plus est, les conceptions de l'éducation n'ont pas été explicitées de part et d'autre lors des pourparlers, créant ainsi des malentendus d'où ont émergé des tensions et des conflits toujours présents à ce jour.

Du point de vue des Autochtones, l'éducation est un processus à vie qui inclut l'accessibilité aux études supérieures (Burton et Point, 2000 ; Kirkness, 1999). Dans les traités, il est question de construction d'écoles pour les enfants et d'octroi d'une enseignante dans les communautés qui le désirent. Cette clause n'a pas été honorée par le gouvernement fédéral pendant près de cent ans, ce dernier ayant plutôt décidé unilatéralement, par la suite, de mettre sur pied un système de pensionnats pour enfants autochtones à travers le pays, établissements que ces enfants étaient forcés de fréquenter et qui visaient précisément l'assimilation par l'éducation, loin de l'influence familiale et communautaire (Hampton, 2000 ; NAC, 2011).

En 1966, le rapport Hawthorn, généralement bien reçu par les Premières Nations, recommandait que les membres de ces dernières soient considérés comme des « citoyens plus » (*citizens plus*) et jouissent ainsi de tous les droits de citoyenneté au Canada sans perdre leur statut et leurs droits ancestraux (Hawthorn, 1966-1967). À peine trois ans plus tard, en 1969, le gouvernement fédéral, dans son Livre blanc sur la politique indienne, « tente à nouveau de régler le problème indien en proposant de faire disparaître les réserves, de supprimer la Loi sur les Indiens ainsi que les traités et de transférer la responsabilité des Indiens aux provinces » (Boudreault, 2003, p. 39 ; Gouvernement du Canada, 1969). Le projet visait l'émancipation collective complète en cinq ans. Les Autochtones, de mieux en mieux organisés et pouvant compter sur quelques-uns d'entre eux formés en droit[2], répondent notamment dans un « livre rouge » intitulé *Citizens Plus*, rédigé par l'Association of Indian Chiefs of Alberta (AICA, 1970), qui fait valoir que le gouvernement fédéral est responsable des affaires indiennes et ne peut se dérober à ses obligations. Harold Cardinal, l'un des auteurs, déplore qu'une fois de plus les Autochtones soient « trahis par un programme qui n'offre rien de moins que le génocide culturel » (Cardinal, 1970, p. 1). Le gouvernement recule, le projet est retiré et la politique abandonnée, mais la méfiance et la colère ont monté d'un cran.

Deux ans plus tard, la Fraternité des Indiens du Canada dépose sa proposition intitulée *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (NIB, 1972). Cet énoncé de politique sonne finalement le glas des pensionnats, qui ferment les uns après les autres au cours des années 1970 et 1980. On assiste aussi, dans ces décennies, à l'instauration des premiers cours

2. Selon Frideres (1974, p. 46), ils se comptaient sur les doigts d'une main en 1965.

universitaires destinés à mieux faire connaître et comprendre les réalités autochtones, à développer des programmes pertinents et à commencer, lentement et prudemment, à instituer des collèges et des universités dirigés par des Autochtones en divers points du Canada (Hampton, 2000 ; Stonechild, 2006). L'Université Trent, à Peterborough en Ontario, a été la première à inaugurer un programme d'études autochtones, en 1969 (Stonechild, 2006). Au Québec, quelques universités, notamment Concordia, McGill, l'UQAT et l'UQAC, démarrent quelques programmes. De plus, le collège Manitou, affilié au cégep d'Ahuntsic mais administré par des Autochtones, voit le jour à La Macaza, dans les Laurentides, en 1974. Il ferme cependant ses portes dès 1976, faute de fonds selon la justification officielle. Il faut attendre 2010 avant l'ouverture d'un nouveau collège autochtone, à Odanak (Aubry, 2010). L'accès aux études postsecondaires se concrétise donc lentement à compter des années 1970.

En 1988, l'Assemblée des Premières Nations publie un document liant clairement le principe d'autodétermination gouvernementale des Autochtones à l'éducation. L'Assemblée affirme que tant et aussi longtemps que les établissements d'éducation des Premières Nations ne seront pas reconnus et contrôlés par elles, aucune éducation réelle des Premières Nations n'existera (AFN-APN, 1988 ; Abele, Dittburner et Graham, 2000). Dans son rapport de 1996, la CRPA (vol. 3) en fait la recommandation. À ce jour, quelques établissements autogérés ont été fondés, surtout dans l'ouest du pays, mais ils sont généralement affiliés à des établissements reconnus de la société dominante. Les autres demeurent non reconnus et sont nettement sous-financés (Stonechild, 2006).

En 1982, une ère nouvelle semble s'amorcer pour le Canada et les Autochtones du pays. La constitution canadienne est rapatriée. Elle inclut, à l'article 35, des clauses assurant la protection des droits existants et issus de traités des peuples autochtones (ICIJ, 2012 ; NAC, 2011). La Constitution s'accompagne de la Charte canadienne des droits et libertés, sanctionnée le 29 mars 1982. Celle-ci stipule, à l'article 25, que rien dans la Constitution ne peut abroger quelque traité ou quelque autre droit ou liberté des Autochtones du Canada, ou y déroger (ministère de la Justice, 2012 ; Stonechild, 2006).

Faisant suite à cet événement majeur, un important amendement à la Loi sur les Indiens, la loi C-31, abolit le 28 juin 1985 le concept d'affranchissement, restitue leur statut d'Indienne aux femmes mariées à des non-Autochtones ainsi qu'à d'autres personnes l'ayant perdu et désirant le recouvrer, et accroît le contrôle des communautés autochtones sur leurs propres affaires. Outre la forte croissance démographique naturelle des

Autochtones[3], de 1985 à 1999 le nombre d'Indiens inscrits au Canada, directement lié à cet amendement, s'est accru de 174 500 personnes (Clatworthy, 2001 ; NAC, 2011). Selon Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC, 2008), la population autochtone du Canada a augmenté de 20 % entre 2001 et 2006[4], portant le nombre de personnes s'identifiant comme Autochtones au recensement de 2006 à 1 172 790. Seulement huit pour cent des Autochtones âgés de 25 à 64 ans étaient titulaires d'un diplôme universitaire en 2006, comparativement à 23 % de la population non autochtone (NAC, 2011).

Malgré cette poussée démographique fulgurante, ou peut-être en raison de celle-ci, le gouvernement fédéral a décidé vers la fin des années 1980 de fixer un plafond annuel de deux pour cent d'augmentation aux fonds octroyés aux Autochtones pour les études supérieures. Ce plafond est toujours en vigueur (NAC, 2011). Avant ce plafonnage, 27 000 étudiants autochtones recevaient une aide financière. En 2011, 22 000 personnes reçoivent une telle aide (AUCC, 2011).

Une dernière réalité de l'histoire de la colonisation des peuples originaires de ce pays explique la complexité de l'accès à des fonds pour des études postsecondaires. Les politiques fédérales font en sorte que nous trouvons aujourd'hui plusieurs catégories d'Autochtones, chacune possédant un statut et des droits différents, voire hiérarchisés : des Indiens inscrits et non inscrits, sous traités et sans traités, vivant sur réserve ou hors réserve, ou habitant dans des « établissements » – c'est-à-dire, selon le gouvernement, occupant des terres de la Couronne en tant que « *squatters* » – et, enfin, les Métis et les Inuits. On peut retrouver à l'intérieur d'une même famille deux ou trois catégories d'Indiens selon leur généalogie. Selon le statut de chacun, la procédure pour accéder à des fonds permettant de poursuivre des études postsecondaires diffère, ainsi que les sommes allouées (Stonechild, 2006). Au Québec, 30 des 40 communautés des Premières Nations sont assujetties à la Loi sur les Indiens et relèvent donc du ministère des Affaires indiennes et du Nord du Canada. Les Cris et les Naskapis, qui forment les dix autres communautés, fonctionnent sous la Loi sur les Cris et les Naskapis du Québec depuis la Convention de la Baie James (CSE, 2010).

3. Croissance six fois plus forte que celle du Canada en général.

4. Presque la moitié (47,8 %) de la population autochtone avait moins de 25 ans en 2006.

## *Un survol historique de l'accès à l'éducation des Autochtones*

Les Autochtones ont de tout temps considéré l'éducation comme un processus holistique, tenant compte des quatre composantes de l'être humain : physique, émotionnel/relationnel, mental et spirituel ; comme mentionné précédemment, ce processus se poursuit tout au long de la vie (Battiste et Barman, 1995 ; Colomb, 2012 ; CCA, 2009 ; Loiselle, 2010). Un autre élément culturel hautement valorisé en milieu autochtone est le principe de non-interférence dans la vie d'une autre personne ou d'une collectivité (Good Tracks, 1973 ; Ross, 2006). Ce principe a des implications pédagogiques. Il doit donc être connu des enseignants afin que les étudiants autochtones se sentent respectés, ce qui facilite leur persévérance et leur succès. Selon ce principe, l'éducation se fait par observation, modélisation et autoexpérimentation ainsi que par le biais de contes et légendes auxquels la personne, enfant ou adulte, doit réfléchir pour trouver elle-même ses réponses et ses solutions (Burton et Point, 2000 ; Kirkness, 1999).

Dans ce contexte, les effets des écoles industrielles et résidentielles ont été dévastateurs. Les enfants qui sortaient vivants de ces établissements[5] n'étaient généralement plus aptes à vivre ni dans leur communauté, ni dans la société dominante, et l'instruction minimale qu'ils y avaient reçue, surtout dans la première moitié du XX^e^ siècle, ne les conduisait certes pas aux études supérieures (CE, 2007 ; Jaine, 1995 ; Miller, 1996 ; Milloy, 1999). Dans ces établissements, l'accent était surtout mis sur la christianisation, la déculturation et l'assimilation. Une orientation vers l'agriculture et les autres techniques guidait le curriculum ; une instruction de base y était dispensée (Burton et Point, 2006). Malgré cela, quelques-uns y ont acquis un bagage leur permettant l'accès aux études supérieures. Le dernier de ces établissements a fermé ses portes au Canada à la fin des années 1980 (Loiselle, 2007 ; Ottawa, 2010).

Selon l'étude de Malatest (2002), avant 1960 les barrières à l'accès aux études postsecondaires étaient pratiquement insurmontables en raison de la politique gouvernementale d'émancipation obligatoire des étudiants autochtones universitaires. Les premières statistiques canadiennes concernant l'inscription d'Autochtones dans les universités apparaissent en 1956, alors que 57 d'entre eux y poursuivent des études, avec une forte proportion en soins infirmiers (30) et en éducation (18). En 1957, on compte 73 étudiants et en 1958, 84. On remarque toutefois que la majorité abandonne dès la deuxième année et qu'une proportion d'environ une personne sur douze obtient un diplôme (Stonechild, 2006, p. 41).

5. Beaucoup mouraient sur place, notamment de tuberculose (Bryce, 1922).

En 1976, on comptait au Canada 478 Autochtones bacheliers répartis en arts, en nursing, en éducation et en sciences ; 45 Autochtones détenaient une maîtrise, onze étaient devenus médecins, neuf possédaient un diplôme en droit et deux étaient titulaires d'un doctorat (Stonechild, 2006, p. 42).

D'autres statistiques révèlent que 7,7 % de la population autochtone, en 1981, avait entrepris des études postsecondaires sans nécessairement les terminer ; cette proportion s'élevait à 20,8 % en 1996. Dans cette même période, les diplômés universitaires sont passés de 2,6 % à près de 5 % de la population autochtone, tandis que chez les non-Autochtones, la proportion des diplômés universitaires est passée de 9,9 % à près de 16 %. Quant à la situation en ce début du XXIe siècle, le rapport de 2011-2012 de l'AADNC indique que 6 % des Autochtones âgés de 25 à 64 ans en 2001 détenaient un diplôme universitaire, ce taux s'élevant à 8 % en 2006. Malgré ce progrès, on constate que l'écart continue de se creuser entre les titulaires de diplômes universitaires autochtones et non autochtones, ces derniers passant d'environ 20 % en 2001 à 23 % en 2006, l'écart croissant de 14 % à 15 % dans cette période (AADNC, 2011-2012). Quant à la situation au Québec, Larose (1986, p. 194) nous informe que, dans les années 1980, « moins de .01 % des amérindiens [*sic*] québécois, ont accès aux études supérieures ».

## Les réalités actuelles

Les écrits recensés sont unanimes quant aux obstacles à l'accès aux études postsecondaires pour les Autochtones. Dans cette section, nous présentons brièvement les multiples problèmes d'accès aux études postsecondaires pour les Autochtones, leurs besoins, les conditions requises pour une amélioration de la situation et les signes d'espoir[6].

### *Les barrières, blocages, défis, entraves et contraintes*[7]

#### Les barrières politiques et économiques

Des désaccords persistants entre les interprétations des Autochtones et du gouvernement fédéral sur les traités et les conceptions de l'éducation bloquent les communications sur l'accès aux études supérieures. Pour

6. Afin d'alléger le texte, nous fournissons les sources de nos données en notes de bas de page au début de chacune des trois sous-sections.

7. Abele, Dittburner et Graham, 2000 ; AFN-APN, 1988 ; Barnhardt, 1991 ; Burton et Point, 2006 ; CMEC, 2009 ; CRPA, 1996, vol. 3 ; Crépeau, 2009 ; CREPUQ, 2010 ; CSE, 2010 ; FCBEM, 2008 ; Hampton, 2000 ; Hull, 2004 ; Kirkness, 1999 ;

qu'il y ait un « réel accès » à l'éducation, la maîtrise autochtone de l'éducation autochtone est considérée comme un impératif dans la majorité des documents consultés, notamment le rapport de la CRPA (1996)[8]. Notons que c'est là où des traités n'ont pas été signés après la Confédération, par exemple au Québec, que la maîtrise de l'éducation postsecondaire par les autochtones est la moins développée.

Quant aux barrières économiques, l'octroi de fonds aux communautés sur une base annuelle crée une instabilité et une insécurité pour les étudiants, qui ne sont jamais certains de pouvoir poursuivre leurs études jusqu'au bout. De plus, les établissements d'éducation autochtones, à tous les niveaux, sont sous-financés de façon chronique par rapport aux établissements de la société majoritaire, et les subventions destinées aux étudiants sont nettement insuffisantes pour leurs multiples besoins en raison de leurs déplacements, de leur emménagement en milieu urbain et des responsabilités familiales qu'assument la majorité d'entre eux, les femmes surtout. Qui plus est, la complexité des démarches à faire pour avoir accès à des bourses ou aux autres fonds disponibles est décourageante en raison d'une multiplicité déroutante de sources de fonds de formation selon la catégorie d'Autochtones à laquelle on appartient. Le manque chronique de fonds gouvernementaux exacerbe le problème et oblige les conseils de bande à sélectionner les candidats en concurrence pour les fonds disponibles. Cet exercice est lourd de sens pour ces cultures au sein desquelles le partage et la coopération sont hautement valorisés.

### Les blocages psychosociologiques

Les blocages psychosociologiques proviennent surtout de l'expérience humiliante et dévastatrice de la colonisation, celle des pensionnats en particulier. La méfiance généralisée à l'égard des établissements d'éducation de la majorité dominante, du fait des tentatives récurrentes d'assimilation, constitue, en particulier pour les aînés qui exercent une influence dans les communautés, un frein quant à la possibilité d'envisager des études supérieures. Certaines communautés n'encouragent pas les études postsecondaires et exercent parfois des pressions sur les étudiants pour qu'ils abandonnent leur projet. L'étude de Loiselle (2010) révèle un autre type de crainte qui risque de faire entrave aux études et à leur réussite : celle de devoir porter tous les problèmes de la communauté sur ses épaules, notamment pour les étudiants en travail social.

---

Larose, 1986 ; Loiselle, 2010 ; Malatest, 2002 et 2008 ; Mayes, 2007 ; Mendelson, 2006 ; Mihesuah et Wilson, 2004 ; NAC, 2011 ; NIB, 1972 ; St-Laurent et Tremblay, 2010 ; Stonechild, 2006.

8. Voir aussi Hampton (2000) et Kirkness (1999).

### Les défis cognitifs

Plusieurs auteurs mentionnent une faiblesse dans l'éducation de base des Autochtones et, par conséquent, un manque de préparation adéquate au primaire et au secondaire permettant d'entreprendre des études supérieures. De plus, un nombre substantiel, voire la majorité des étudiants autochtones effectuent des retours aux études en tant qu'étudiants adultes. Ces étudiants n'ont en général pas terminé leurs études secondaires, sans parler des études collégiales au Québec. Ces déficiences entraînent une obligation d'entreprendre un semestre ou une année complète de cours préparatoires aux études supérieures. Cela en décourage plusieurs, surtout si ces cours ne sont pas offerts dans la communauté. Ceux et celles qui sont admis à un programme sans passer par des cours préparatoires risquent l'abandon.

De plus, la langue d'enseignement dans les universités est une langue seconde souvent mal maîtrisée par les étudiants autochtones. Issue d'une culture orale et effectuant un retour aux études après plusieurs années d'absence, la majorité n'a pas l'habitude de lire et d'écrire, ce qui rend difficile la compréhension des cours et complique la réalisation des travaux universitaires.

### Les entraves sociales, culturelles et géographiques

Les entraves sociales sont de deux ordres interreliés pour les personnes qui doivent s'aventurer à la ville pour étudier : 1) des difficultés d'adaptation à la société majoritaire ; 2) des sentiments d'isolement, de nostalgie et d'absence de soutien familial et communautaire. En outre, ces sentiments peuvent être exacerbés par un vécu quotidien d'incompréhension, voire d'indifférence et de préjugés à leur égard, de non-reconnaissance de leurs valeurs et de leurs visions du monde, de même que d'attitudes racistes, discriminatoires ou paternalistes. Ces réalités délétères pour les étudiants autochtones existent au sein des établissements d'enseignement et dans la société dominante.

Quant aux entraves culturelles, le manque de modèles d'universitaires autochtones et l'absence de perspectives autochtones dans les cours de la majorité des universités constituent des facteurs d'isolement, de confusion identitaire et d'aliénation. Environ 50 % des étudiants universitaires potentiels résident dans des communautés éloignées des grands centres où se trouvent les collèges et les universités. Un déménagement s'impose alors, et ce, pour une période de trois à quatre années d'études.

### Les contraintes familiales

Les femmes âgées de trente à cinquante ans constituent la majorité de la clientèle autochtone dans les universités. Elles sont souvent mères et grand-mères, monoparentales de surcroît. Ces femmes doivent concilier famille et études, ce qui implique d'assurer le gardiennage de leurs jeunes enfants et de soutenir leurs jeunes d'âge scolaire dans leur nouvel environnement. De plus, lorsqu'un événement se produit au sein de la famille restée dans la communauté, les pressions familiales font en sorte qu'elles doivent souvent y retourner pour un temps indéfini.

## *Les besoins et les conditions requises*[9]

La première condition requise pour un accès réel aux études postsecondaires est la maîtrise indienne de l'éducation indienne (NIB, 1972). Les estimations faites par les établissements collégiaux et universitaires autochtones du Canada révèlent que les taux de rétention et de réussite des étudiants s'élèvent à plus de 75 % dans ces établissements, où ils se sentent chez eux, compris, reconnus, et où il y a cohérence culturelle entre les savoirs communautaires et scolaires. Là où une prise en charge complète n'est pas encore possible, des partenariats réels, impliquant un dialogue authentique dans l'identification des priorités de programmes et la mise en œuvre de cours, constituent des préalables à l'accessibilité. Dans tous les cas, un financement institutionnel stable et adéquat et des subventions suffisantes pour les étudiants sont indispensables à l'accès aux études postsecondaires pour les populations autochtones.

La recherche de Cazin (2005) révèle que la réussite des étudiants autochtones réside d'abord dans la détermination personnelle de l'individu. Selon Loiselle (2010), les autres facteurs de persévérance et de réussite sont de trois ordres :

1. **motivants/influents :** un désir de contribuer au bien-être de sa communauté et de devenir un modèle pour les jeunes ;
2. **soutenants :** le soutien de la communauté, de la famille et des amis ;
3. **facilitants :** un nombre significatif d'étudiants autochtones dans l'établissement ; la possibilité de progresser à petits pas par l'offre de programmes courts ; des programmes conçus spécifiquement pour

9. Sources : AFN-APN, 1988 ; AIIAC, 2009 ; Barnhardt, 1991 ; Brant-Castellano, Davis et Lahache, 2000 ; Cazin, 2005 ; CCA, 2009 ; Chataway, 2004 ; CMEC, 2009 ; CRPA, 1996 ; Crépeau, 2009 ; CREPUQ, 2010 ; FCBEM, 2008 ; Haig-Brown, 1995 ; Kirkness, 1999 ; Kirkness et Barnhardt, 2001 ; Larose, 1986 ; Loiselle, 2010 ; NIB, 1972 ; Stonechild, 2006.

une cohorte particulière ; l'accès à un lieu de rassemblement ; des services psychosociaux, académiques et de recherche de logement et de garderie ; des enseignants compétents, ouverts, disponibles, ayant des attentes stimulantes, sensibles à l'histoire et aux réalités autochtones, et avec qui l'étudiant peut entretenir une relation à la fois humaine et pédagogique ; un personnel accueillant et aidant.

L'accès à un lieu de rassemblement entre étudiants autochtones est important afin d'y trouver ce que Loiselle (2010, p. 73) appelle une « zone de confort » qui permet les comportements suivants : 1) parler sa langue et être soi-même en toute liberté pendant un temps de pause ; 2) s'entraider et se soutenir entre pairs de même culture ; 3) réfléchir collectivement sur les concepts vus en classe, permettant à chacun de mieux saisir la matière et de la transposer dans le vécu concret de sa communauté ; 4) s'ouvrir à l'humour sur leurs expériences de vie dans un environnement parfois indifférent ou hostile à leur égard.

Sur le plan scolaire, les étudiants autochtones apprennent avec enthousiasme lorsqu'une pédagogie expérientielle/émotionnelle est utilisée. De plus, l'enseignant doit être sensible aux difficultés liées à la langue. Ainsi, le débit d'explication de concepts abstraits doit être ralenti pour permettre à ces étudiants de bien saisir les mots et la matière, puis de prendre le temps de réfléchir pour transposer celle-ci dans leur culture. La CRPA (1996), Barnhardt (1991) et Kirkness (1999) recommandent aussi de prendre le temps de développer, conjointement avec les communautés autochtones, des approches réellement pertinentes afin que l'enseignement qui leur est offert soit cohérent avec leurs visions du monde. De plus, l'accès à une aide psychosociale, à des services d'orientation et de « *counseling* académique », l'initiation à la prise de notes et à la rédaction de travaux ainsi qu'une aide à la gestion du temps apparaissent comme des facteurs de réussite. Enfin, des cours préparatoires aux études supérieures sont un autre besoin essentiel pour la plupart des étudiants autochtones.

Finalement, un recrutement actif d'étudiants et des politiques d'admission flexibles et encourageantes sont des incitations à s'inscrire aux études postsecondaires. À ce chapitre, une préparation à long terme aux études supérieures par une démystification des établissements d'enseignement et une conscientisation, dès les années du primaire, aux multiples bienfaits des études universitaires peuvent motiver les jeunes dans leur apprentissage de base et les aider à se projeter dans un avenir prometteur. Le besoin de modèles de réussite éducative autochtones est également exprimé par plusieurs auteurs.

### *Les signes d'espoir : les avancées et les pratiques prometteuses*[10]

Sur le plan international, la Déclaration sur les droits des peuples autochtones, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en septembre 2007, s'avère un jalon important dans la reconnaissance de leurs droits. Quoiqu'avec un retard de trois ans, le Canada a finalement appuyé cette déclaration en novembre 2010. Sans être contraignante, celle-ci exerce une pression sur les nations membres pour qu'elles protègent la dignité et les droits des peuples autochtones, qu'elles les aident à maintenir et à renforcer leurs institutions, leurs traditions, leurs langues et leurs cultures.

Depuis la publication de l'énoncé du NIB (1972) en matière d'éducation, plusieurs avancées et pratiques prometteuses ont été entreprises dans presque toutes les provinces et tous les territoires du Canada. Burton et Point (2006) et la CRPA (1996) perçoivent qu'un nombre croissant de modèles de réussite universitaire émergent et augmentent l'assurance et la capacité d'affirmation des convictions autochtones. Ces voix exercent une influence dans la société majoritaire. Des discours nouveaux apparaissent dans le monde occidental, qu'on retrace aisément dans les perspectives autochtones de l'éducation, notamment la notion d'apprentissage tout au long de la vie (CMEC, 2008 et 2009 ; CSE, 2010) et la promotion de pédagogies expérientielles/émotionnelles et d'accompagnement.

Une autre avancée tient au fait que le Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord a reconnu que l'éducation postsecondaire des Autochtones était sa « priorité la plus haute » (Mayes, 2007). Par ailleurs, un bon nombre d'universités canadiennes ont pris conscience des besoins des étudiants autochtones, les comprennent mieux et déploient des efforts pour mettre sur pied des programmes, des modes pédagogiques et des services compatibles avec ces besoins. Des partenariats entre établissements postsecondaires et communautés autochtones se développent. Par ailleurs, plusieurs collèges autochtones ont vu le jour depuis 1972 et la First Nations University of Canada, sise à Regina en Saskatchewan, est membre de l'Association des universités et des collèges du Canada (AUCC) depuis 1994. Ces établissements connaissent moins d'absentéisme, et des taux de rétention et de diplomation accrus. Selon Barnhardt (1991), les établissements régis par des Autochtones se caractérisent par : 1) un engagement envers les communautés et une participation active de celles-ci dans les prises de décisions ; 2) une congruence culturelle entre les acteurs ; 3) une hiérarchie

10. Abele, Dittburner et Graham, 2000 ; AUCC, 2010 ; Barnhardt, 1991 ; Burton et Point, 2006 ; Chabot et Chabot, 2005 ; CE, 2007 ; CMEC, 2009 ; CREPUQ, 2010 ; CSE, 2010 ; Hampton, 2000 ; Mayes, 2007 ; Mihesuah et Wilson, 2004 ; NIB, 1972 ; ONU, 2007 ; Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010 ; Stonechild, 2006.

minimale ; 4) une synergie et des frontières fluides entre enseignants et étudiants et entre l'établissement et la communauté, et un respect du leadership communautaire ; 5) une intégration complète entre les structures et les fonctions des uns et des autres dans un climat compatible et accueillant ; 6) des pédagogies expérientielles/émotionnelles ; 7) la participation des aînés et 8) l'utilisation libre des langues vernaculaires dans les cours et au sein des services.

## Le rôle de l'UQAT en Abitibi-Témiscamingue

L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) est une jeune université : elle a fêté ses 25 années d'existence en 2008-2009 (UQAT, 2008). Elle possède trois campus : l'un à Rouyn-Noranda, campus principal, les deux autres à Val-d'Or et à Amos. Elle offre également des cours à Mont-Laurier et dans des localités plus petites de la région. L'UQAT dessert un vaste territoire majoritairement rural, forestier et minier, peuplé d'environ 145 000 habitants, dont 4,5 %, soit 6 500 personnes, sont Algonquins (OAT, 2010). Elle offre également des services aux communautés cries de la Baie-James et du nord-ouest du Québec. Bien que l'UQAT offre depuis 1979 des cours, à partir de son campus principal, à quelques communautés inuites du Grand-Nord, c'est au campus de Val-d'Or que les étudiants des Premières Nations sont concentrés.

En 2011-2012, sur un total de près de 300 étudiants inscrits à Val-d'Or, les Autochtones comptent pour environ 15 %, soit 44 étudiants, dont 90 % sont des femmes, généralement mères et grand-mères, âgées de trente à cinquante ans. Toutefois, avec plus de 90 étudiants autochtones inscrits cette année, nous constatons que près de 55 % d'entre eux suivent leurs cours dans leur communauté. Bien que toutes les disciplines soient ouvertes aux Autochtones, selon les demandes des communautés, quatre sont particulièrement choisies : gestion, éducation, travail social et santé. Les cours aux Autochtones sont donnés en anglais ou en français selon la langue seconde héritée de la colonisation : l'anglais pour les Cris et les Algonquins du Témiscamingue, le français pour les Algonquins d'Abitibi.

La région d'Abitibi-Témiscamingue affiche un niveau de scolarité général inférieur à la moyenne provinciale (OAT, 2008 ; UQAT, 2008). Le recensement de 2006 indique que la population témiscabitibienne détient des diplômes collégiaux et universitaires dans des proportions respectives de 13,1 % et 12,6 %, contre 16 % et 21,4 % pour l'ensemble de la population du Québec de 15 ans et plus (ISQ, 2006). Dans la population autochtone régionale, le taux de scolarité est encore plus bas : à peine 16 % possèdent un diplôme d'études secondaires, 11 % un diplôme collégial

et 7 % un certificat, un baccalauréat ou une maîtrise d'études universitaires (OAT, 2008). Aussi, la forte majorité des étudiants autochtones à l'UQAT sont des pionniers de leur famille et de leur communauté à l'université, et sont admis en tant qu'étudiants adultes. L'UQAT a néanmoins décerné 205 diplômes de divers niveaux, principalement du premier cycle, à des étudiants autochtones depuis 2006.

Les populations autochtones desservies par l'UQAT partagent la même histoire coloniale et éducative que les autres Autochtones du Canada, quoique les pensionnats n'aient été ouverts au Québec que dans les années 1950, donc beaucoup plus tard que dans l'ouest du pays. Fermant leurs portes vingt ans plus tard, les pensionnats au Québec n'ont affecté qu'une seule génération, comparativement à deux ou trois ailleurs, et ont donné lieu à une expérience possiblement moins traumatisante en raison de leur durée raccourcie, du fait qu'on ne parlait plus d'écoles de type industriel, mais bien d'écoles d'enseignement donné en classe, que les bâtiments semblent avoir été plus salubres, que les récits des ex-pensionnaires du Québec ne relatent pas de cas de mortalité due aux maladies ou aux mauvais traitements. Ils visaient néanmoins, ici comme ailleurs, l'assimilation par l'éloignement des leurs et une « civilisation-christianisation » forcée.

Avant de décrire brièvement les réponses de l'UQAT aux besoins et aux recommandations énoncés au point 2.2 ci-dessus, il importe de mentionner que, depuis août 2009, son campus de Val-d'Or s'est enrichi d'un Pavillon des Premiers Peuples où figurent en bonne place un tipi ainsi que plusieurs autres symboles autochtones (UQAT, 2009a). Les mesures mises en place pour faire de l'UQAT un lieu accueillant pour les Autochtones incluent une sensibilisation continue du corps professoral et du personnel aux réalités autochtones ainsi que la mise sur pied de l'Unité de formation et de développement des programmes autochtones.

Sur le plan administratif, toutes les instances de l'UQAT (CA, commission des études et divers comités) ont des sièges réservés à des membres autochtones. Un comité consultatif Premiers Peuples, où siègent un membre de chacune des trois communautés algonquines d'Abitibi et des représentants d'organismes cris et algonquins, a été mis sur pied en 2002. Le Plan de développement 2009-2014 de l'UQAT précise d'ailleurs que l'université fonctionne « dans une perspective de prise en charge » par les peuples autochtones de leurs études universitaires (UQAT, 2009b, p. 3).

Sur le plan du soutien direct aux étudiants et de l'adaptation pédagogique, le Service aux Premières Nations (SPN), en place depuis 2002, offre plusieurs services : orientation et *counseling* académique, recherche de logement, ateliers de formation au métier d'étudiant, interventions psychosociales, etc. Un programme préparatoire aux études universitaires est

offert aux étudiants autochtones depuis deux ans et certains programmes d'études sont développés pour des cohortes autochtones en partenariat avec les communautés locales. Une employée autochtone du SPN voyage régulièrement dans les communautés aux fins de recrutement. L'UQAT dispose aussi d'un site Internet bilingue où un onglet « Premiers peuples » dirige les étudiants potentiels vers les informations pertinentes.

Le SPN organise également un colloque autochtone thématique annuel réunissant de 200 à 250 personnes, autochtones et allochtones. Cet événement sensibilise les participants aux réalités autochtones et favorise l'émergence de partenariats. Plusieurs étudiants autochtones y participent. L'UQAT veille aussi à mettre en valeur la réussite de ses étudiants autochtones. Deux membres autochtones du SPN ont terminé avec succès des études de deuxième cycle à l'UQAT. Une employée chargée de projets et de dossiers autochtones est présentement doctorante. L'UQAT recrute activement des professeurs et des chargés de cours autochtones qui servent de modèles aux étudiants. Deux chargées de cours autochtones enseignent actuellement la langue algonquine.

## Conclusion

Cet exposé sur l'accessibilité aux études postsecondaires et la réussite pour les étudiants autochtones révèle que certains préalables sont nécessaires : 1) une connaissance et une reconnaissance de l'histoire, des valeurs culturelles, des potentiels, des capacités et des avancées autochtones en matière d'éducation postsecondaire ; 2) un *empowerment*, c'est-à-dire des pouvoirs et un contrôle accrus des Autochtones dans l'éducation postsecondaire ; 3) un financement réaliste ; 4) un environnement pédagogique ouvert et hospitalier à l'égard des étudiants autochtones.

L'accessibilité passe donc par une diversité de construits ou de reconstruits sur plusieurs plans. Trois éléments fondamentaux d'un « capital social » (Putnam et Feldstein, 2003 ; Smith, 2000-2009) favorisant un fonctionnement sain doivent être développés et maintenus : 1) la confiance en Soi et en l'Autre ; 2) la valorisation de son identité et de sa culture qui, pour les personnes issues de minorités, mène à un bien-être et à une assurance au sein d'une société majoritaire ; 3) un soutien de la part des siens ainsi que des professeurs et des pairs. Outre ce capital, l'accessibilité passe aussi par des modes de communication où la collaboration et la bonne foi sont au rendez-vous, par une maîtrise collective de sa destinée, par la stabilité et la sécurité financière, par les quatre R : respect, réciprocité, *relevance* (pertinence) et responsabilité, par un renforcement de l'instruction de base, par la promotion des études supérieures dès le jeune âge, par une détermination intrinsèque de l'étudiant lui-même, par

des programmes et des pratiques éducatives flexibles et culturellement appropriés et par des lieux et des services offrant une « zone de confort ». Des avancées positives dans tous ces domaines ont été accomplies. Il reste encore des obstacles et des points litigieux freinant l'accès des Autochtones aux études supérieures, mais ce projet inachevé montre tout de même des signes d'espoir.

# 16 La population étudiante, le retour aux études postsecondaires et le passage à la vie adulte

*Benoît Laplante*

L'un des grands changements observés au cours des soixante dernières années dans l'enseignement supérieur est le phénomène du retour aux études. Celui-ci s'est manifesté d'abord par le développement de l'éducation des adultes et de ce qu'on peut nommer « l'école du soir ». Au cours de cette période, des milliers de travailleurs ont repris le chemin des établissements d'enseignement, y compris les universités, avec pour objectif de parfaire leur éducation et de faciliter leur mobilité professionnelle. Le retour aux études est aussi le fait d'adolescents et de jeunes adultes qui, entre deux cycles de formation, décident d'interrompre leurs études pendant au moins quelques mois pour travailler, voyager ou faire autre chose. Ils entreprendront ou poursuivront par la suite leurs études postsecondaires. Le phénomène est assez important pour que, dans son programme de recherche sur l'accès et la persévérance aux études postsecondaires, l'équipe du projet Transitions se soit intéressée au retour aux études (Laplante *et al.*, 2010). Cette recherche a utilisé les données recueillies au cours des quatre premières vagues de l'Enquête auprès des jeunes en transition (Statistique Canada, 2007) auprès de l'échantillon de jeunes âgés de 18 à 20 ans au 31 décembre 1999. Ces données ont permis d'observer pendant six ans, de 1999 à 2005, 5 613 jeunes susceptibles de reprendre les études postsecondaires. De ceux-ci, 3 314 avaient obtenu un diplôme postsecondaire et 2 299 avaient abandonné leur programme avant de le terminer. Au terme des six années, 45 % des jeunes qui avaient quitté les études après avoir complété leur programme postsecondaire et 66 % de ceux qui l'avaient abandonné s'étaient inscrits à nouveau dans un programme postsecondaire. Si les résultats que nous avons obtenus montrent que le retour aux études est lié à l'origine sociale et aux inégalités scolaires, ils suggèrent cependant une interprétation supplémentaire plus spécifique et d'une nature différente.

Dans la cohorte de jeunes que nous avons étudiée, le retour aux études n'est pas exceptionnel, il est presque la norme. Ce retour aux études n'est pas celui des adultes qui reprennent les études après, justement, être devenus des adultes : ce n'est pas le retour aux études de la formation continue, ni celui de l'éducation des adultes. C'est le retour aux études de jeunes qui ne sont pas encore devenus des adultes, même s'ils sont bien engagés dans la vingtaine. On le comprend encore mieux lorsqu'on voit que quatre des facteurs qui défavorisent le retour aux études dans cette population sont des marques de l'âge adulte : avoir terminé des études postsecondaires de niveau professionnel, vivre en couple, avoir un travail salarié, permanent ou non permanent, et travailler à temps plein. Dans ce groupe, ce sont les « moins » adultes qui retournent aux études.

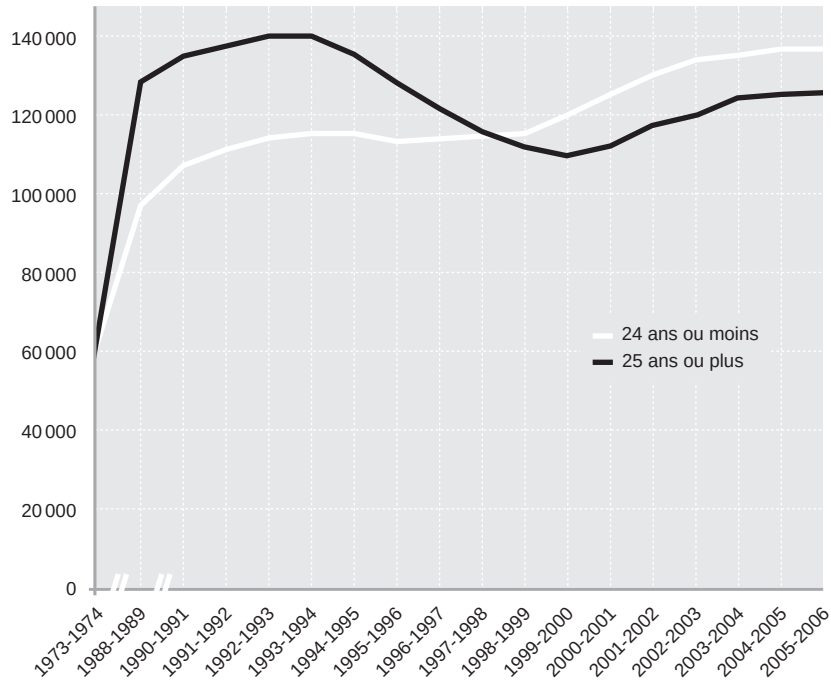
Ce résultat nous a suggéré de réfléchir sur le retour aux études postsecondaires des jeunes adultes et il nous a semblé utile d'amorcer cette réflexion en raisonnant à la fois sur la place du retour aux études dans le passage à l'âge adulte aujourd'hui et sur son rôle dans l'évolution de la composition de la population étudiante, notamment sur l'évolution de sa structure par âge. Nous consacrons ce chapitre à ces questions en abordant tout d'abord la seconde, qui permet d'envisager le problème du point de vue du système d'enseignement. Nous abordons ensuite la place du retour aux études dans le passage à l'âge adulte aujourd'hui, en comparant la situation québécoise avec celle qui prévaut dans l'ensemble du Canada et dans quelques pays développés à partir de travaux récents sur ces questions.

## L'évolution de la composition de la population étudiante et le passage à l'âge adulte

L'examen de l'évolution de la composition par âge de la population étudiante des universités québécoises permet de poser le problème de la relation entre cette population et la question du passage à l'âge adulte.

Au milieu des années 1970, les étudiants de 24 ans ou moins étaient plus nombreux que les étudiants de 25 ans ou plus, mais l'écart entre les proportions des deux groupes était faible. De ce moment jusqu'au début des années 1990, le nombre des étudiants d'au moins 25 ans a augmenté plus vite que celui des étudiants plus jeunes. Les deux groupes ont eu la même taille au cours de l'année universitaire 1997-1998. Depuis, la proportion des étudiants de 24 ans ou moins est la plus élevée et les tailles des deux groupes évoluent de manière à peu près parallèle (figure 16.1).

**Figure 16.1**
Population des étudiants des universités du Québec
selon l'âge, de 1973 à 2006




Source : La Haye, 1989 ; MELS, 2003-2008 ; et données tirées du système Gestion des données sur les effectifs universitaires (GDEU) du MELS.

L'évolution du nombre des étudiants de 24 ans ou moins dépend, pour l'essentiel, de la taille de leurs cohortes et de la proportion des jeunes de chacune de ces cohortes qui fréquentent l'université. L'évolution du nombre des étudiants de 25 ans ou plus est un phénomène plus complexe. Avant l'année 1997-1998, la taille de ce groupe dépendait bien sûr de la taille des cohortes de jeunes – les baby-boomers –, mais une fraction non négligeable de ces cohortes a fréquenté l'université à un âge plus élevé que ne le feraient les cohortes subséquentes, parce que l'enseignement universitaire est devenu accessible à une fraction de la population qui n'y avait pas eu accès auparavant au moment où les membres de ces cohortes qui faisaient partie de cette fraction de la population avaient dépassé l'âge « habituel » du début des études universitaires. Certains des membres de ces cohortes ont entrepris des études universitaires après l'âge habituel parce qu'il n'était pas possible de le faire plus tôt et d'autres parce qu'ils se sont aperçus « sur le tard » que la chose était devenue possible : la période de croissance puis de décroissance de la proportion des étudiants d'au

moins 25 ans qui commence à la fin des années 1970 est une trace de ce « rattrapage ». Deux facteurs externes peuvent également avoir réduit la présence des étudiants plus âgés à partir des années 1990 : l'augmentation des droits de scolarité, qui commence à cette époque, et la décision, prise par le gouvernement du Québec, de ne plus reconnaître les années d'études complétées après l'embauche dans le calcul de la rémunération des fonctionnaires. Après l'année 1997-1998, les étudiants d'au moins 25 ans ne sont plus des baby-boomers et ils ne fréquentent pas l'université sur le tard : la plupart d'entre eux sont inscrits aux cycles supérieurs.

Pendant les années du « rattrapage », les personnes d'au moins 25 ans qui reprenaient les études avaient vraisemblablement déjà franchi plusieurs des étapes qui constituent le passage à l'âge adulte. Aujourd'hui, les étudiants d'au moins 25 ans forment un groupe hétérogène où l'on retrouve des étudiants qui ont entrepris des études de cycles supérieurs immédiatement après le premier cycle, des personnes qui ont repris les études après avoir obtenu un diplôme postsecondaire, des personnes qui ont repris les études après avoir abandonné les études postsecondaires, des personnes qui entreprennent des études universitaires de premier cycle ou de cycles supérieurs après avoir « fait une pause », et d'autres encore qui, comme dans les années 1980, ne se mettent à fréquenter l'université que sur le tard. Le fait marquant est que, contrairement aux étudiants « âgés » des années 1980 qui se mettaient à fréquenter l'université après avoir achevé le passage à l'âge adulte et relevaient de la logique de la formation continue, la plupart des étudiants « âgés » d'aujourd'hui n'ont pas encore achevé ce passage : ils peuvent avoir une relation conjugale stable avant d'avoir terminé leurs études, ils peuvent avoir un ou des enfants avant d'avoir terminé leurs études ou d'avoir obtenu un emploi stable, etc. La population des étudiants « âgés » d'aujourd'hui est donc composée, en partie, de jeunes adultes qui poursuivent des études de cycles supérieurs et qui n'ont pas achevé le passage à l'âge adulte et, en partie, de « vrais » adultes, c'est-à-dire d'étudiants « âgés » au sens que cette expression avait dans les années 1980.

La recherche sur la formation continue et même la recherche sur l'éducation tout au long de la vie admettent sans trop discuter que les notions d'âge adulte et de population adulte sont relatives, bien que l'âge de 25 ans soit généralement utilisé pour distinguer les adultes des jeunes : il y a l'avant 25 ans et l'après. La recherche contemporaine sur la jeunesse et sur le passage à l'âge adulte souligne la difficulté de trancher entre la jeunesse et l'âge adulte. Dans de nombreuses sociétés, le passage à l'âge adulte se prolonge. Les liens entre cet allongement et les études postsecondaires sont nombreux. Le plus évident est que fréquenter l'enseignement postsecondaire retarde le moment de l'autonomie financière et celui où il est possible et « raisonnable » de fonder une famille. Cependant,

la recherche contemporaine sur le passage à l'âge adulte suggère que les études postsecondaires ne sont pas une simple cause « mécanique » de son prolongement, mais plutôt un élément du processus par lequel les jeunes élaborent ou pilotent leur propre passage à l'âge adulte. Les allers et retours entre les études et le travail, et notamment le fait de quitter l'école et d'y revenir, sont une caractéristique importante de la dynamique contemporaine du passage à l'âge adulte. En reprenant les études, les jeunes « pas encore adultes » se trouvent amalgamés aux « vrais » adultes de la formation continue, alors qu'ils en sont très différents, comme le sont les motifs de leur retour.

On peut concevoir d'au moins deux manières différentes, mais complémentaires, le rapport entre la dynamique du passage à l'âge adulte et la structure par âge de la population de l'enseignement postsecondaire. On peut y voir une relation entre les niveaux micro et macrosociologiques. La biographie de chaque personne est une suite d'événements (p. ex. quitter l'école, y retourner) qui sont autant de passages d'un état à un autre (être aux études, ne pas y être), de telle sorte que le changement démographique – ici la transformation de la population de l'enseignement postsecondaire – est avant tout le résultat agrégé des événements et des séjours dans différents états qui constituent les biographies des personnes. Plutôt que du point de vue des personnes, on peut aborder ce rapport du point de vue du système d'enseignement postsecondaire en tant que système. De ce point de vue, les personnes sortent, puis entrent à nouveau dans le système et, ce faisant, partent puis reviennent à nouveau dans la population étudiante. Dans ce cas, le mot « système » peut être compris dans son sens courant, c'est-à-dire l'organisation sociale de l'enseignement postsecondaire, mais aussi au sens de la théorie des systèmes (Luhmann et Schorr, 2000) : le système d'enseignement postsecondaire est un système social, les personnes sont des systèmes psychiques qui font partie de l'environnement de ce système social et interagissent avec lui dans un des rôles que le système assigne aux personnes, notamment celui d'étudiant. Le système d'enseignement postsecondaire peut s'intéresser à la composition de la population étudiante parce qu'il est une organisation sociale et pour des raisons liées à la dynamique des organisations : plus cette population est grande, plus grande devra ou, tout au moins, pourra être l'organisation. Il est peut-être plus vraisemblable que le système d'enseignement postsecondaire s'intéresse à la composition de la population étudiante parce qu'il est un système social ou que les personnes qui étudient le système de l'enseignement postsecondaire s'y intéressent parce qu'elles le voient comme un système social : la transformation de la composition de la population étudiante, et notamment de sa structure par âge, peut forcer le système à modifier le rôle qu'il assigne aux étudiants et peut-être même modifier le but du système.

## Un aperçu de la transformation du passage à l'âge adulte

Le passage à l'âge adulte intéresse les sociologues et les démographes depuis quelques décennies, parce que cet objet s'étudie particulièrement bien comme parcours de vie, mais aussi parce que, pour plusieurs raisons, ce moment de la vie humaine a perdu beaucoup de la simplicité qu'il avait autrefois ou, du moins, de celle qu'on croit généralement qu'il avait. On cite souvent, dans le monde anglophone, deux recensions qui donnent un aperçu de la recherche faite sur cet objet depuis le début des années 1960 : celle de Hogan et Astone (1986) et celle de Shanahan (2000). Bien qu'elle se concentre sur le cas américain, l'introduction de la synthèse plus récente de Berlin, Furstenberg et Waterstook (2010, p. 3-6) offre un aperçu, court mais excellent, des principaux éléments du calendrier du passage à l'âge adulte tel que le conçoit la recherche actuelle.

Devenir adulte prenait du temps dans la société traditionnelle du début du XX^e^ siècle, encore agraire par bien des traits, mais on le devenait tôt et rapidement après la Deuxième Guerre mondiale. Étudier au secondaire était devenu normal, mais poursuivre au-delà était encore peu répandu. La croissance rapide permettait aux finissants du secondaire, surtout aux garçons, d'obtenir des emplois syndiqués et de bons salaires. Ce calendrier court du passage à l'âge adulte n'a duré qu'une vingtaine d'années. Dès le milieu des années 1960, une série de facteurs avaient mis en branle le processus qui allait « retarder » les étapes de ce calendrier qui n'était pourtant apparu qu'après 1945. Liefbroer (1999) donne une liste de ces facteurs qu'il regroupe en deux catégories : la transformation des structures sociales et économiques (le développement des systèmes d'enseignement, l'augmentation de l'activité des femmes, le développement économique, le développement puis la réduction de l'État social, la transformation de la structure économique) et les « facteurs culturels » (le recul du contrôle social des conduites, l'individualisation, le retour du féminisme). Berlin, Furstenberg et Waterstook (2010) sont plus précis sur un point : ce n'est pas le développement de l'ensemble des systèmes d'enseignement qui a contribué au report du passage à l'âge adulte, mais celui du système d'enseignement postsecondaire.

Il n'y a pas que le calendrier du passage à l'âge adulte qui se soit transformé au cours des dernières décennies. Beck (1992, p. 127-150), comme d'autres chercheurs qui pratiquent l'approche biographique, souligne que le passage à l'âge adulte se fait maintenant d'une manière moins uniforme, plus individuelle ou simplement plus variée qu'auparavant. Une part importante de la recherche sur le passage à l'âge adulte raisonne sur les différents passages qui le composent et dont l'ensemble en vient souvent à le définir : finir l'école, se mettre à travailler à temps plein, partir de chez ses parents, se marier, avoir un enfant (voir Shanahan, 2000, p. 667 ; Galland, 1996). Dans le calendrier précoce et court de l'après-guerre, ces

passages se succédaient rapidement et souvent dans l'ordre même où on les présente habituellement. Aujourd'hui, ces passages ne sont pas nécessairement dans cet ordre et certains, réputés irréversibles, ne le sont plus. On peut vivre en couple avant d'avoir achevé ses études, le couple ne dure pas toute la vie, on peut devenir parent tout en étant étudiant, travailler tout en étudiant est devenu la norme, retourner chez ses parents n'est pas rare, etc. L'expérience subjective du passage à l'âge adulte n'a peut-être pas changé autant que le calendrier : Goodwin et O'Connor (2007) soulignent que le passage de l'école à ce qui venait après était ressenti comme complexe, incertain et risqué même à l'époque où les conditions économiques favorisaient les jeunes. Aujourd'hui, le nombre des étapes et des décisions est plus élevé, et le temps de la complexité, de l'incertitude et du risque s'est allongé.

Les chercheurs admettent que le passage à l'âge adulte peut prendre aujourd'hui jusqu'à vingt ans. Stokes et Wyn (2007) soutiennent que durant cette période les frontières qui séparent le jeune de l'adulte et l'étudiant du travailleur sont si floues que le mot *passage* ne nomme plus correctement ni le processus ni l'intervalle. Gaudet (2007, p. 3) a relevé quelques mots inventés par les chercheurs pour nommer, en tout ou en partie, le temps de la vie sur lequel se déroule aujourd'hui le passage à l'âge adulte : l'« adulescence » (Anatrella, 1988) ; la « postadolescence » (Galland, 2001) et la « naissance de l'âge adulte » – *emerging adulthood* – (Arnett, 2004) de 18 ans au milieu de la vingtaine ; « *youthhood* » (Côté, 2006) pour la seconde moitié de la vingtaine. Au fil de cette longue jeunesse, la biographie de chacun se développe comme le résultat d'une série de processus qui régissent une série de trajectoires : la trajectoire de l'éducation, la trajectoire du travail, la trajectoire conjugale, et ainsi de suite. Ces processus et ces trajectoires sont reliés les uns aux autres. Chaque trajectoire peut être constituée d'allers et de retours qui peuvent sembler s'annuler. On commence souvent à travailler dans un nouvel emploi après avoir fini l'école, mais travailler n'empêche pas de reprendre les études. Gaudet (2007, p. 12) a aussi un mot pour nommer le calendrier dans lequel s'entremêlent les trajectoires d'études et de travail des jeunes : les transitions « yo-yo ».

## Le passage à l'âge adulte et l'enseignement postsecondaire dans le monde

La recherche comparée (voir Blossfeld *et al.*, 2009 ; Corijn et Klijzing, 2001) montre que le prolongement et l'individualisation du passage à l'âge adulte se retrouvent dans un grand nombre de sociétés. Elle montre aussi que la manière et le rythme de la transformation varient beaucoup d'une société à l'autre, même dans les pays développés.

Vogel (2002) relie ainsi la variation de la transformation du passage à l'âge adulte dans les pays européens à la variation de leurs régimes d'État social. Le passage à l'âge adulte se fait plus tôt et plus rapidement dans les pays où les dépenses de l'État social sont plus élevées – le Danemark, la Finlande, la Suède et, dans une moindre mesure, les Pays-Bas –, plus tard et plus lentement dans ceux où elles sont plus faibles – la Grèce, l'Italie, le Portugal et l'Espagne. Aassve *et al.* (2007) parviennent à des conclusions analogues. Les jeunes des pays scandinaves cessent tôt de vivre chez leurs parents même s'ils courent le risque de s'appauvrir en le faisant, parce qu'ils savent que l'abondance de l'emploi et les mesures de protection sociale les protègent des effets de la pauvreté et du risque de demeurer pauvre longtemps. Les jeunes des pays méditerranéens demeurent plus longtemps chez leurs parents parce que la rareté de l'emploi et l'absence de mesures de protection sociale les exposent au risque de vivre longtemps dans la pauvreté.

Van de Velde (2008, p. 42-61) compare le passage à l'âge adulte au Danemark, en France, en Espagne et au Royaume-Uni. Elle constate que le Danemark se distingue de tous les autres pays. En France, en Espagne et au Royaume-Uni, la proportion des jeunes qui retournent aux études décroît de 1 % à 2 % à 18 ans jusqu'à moins de 0,5 % vers 21 ans, puis décroît encore jusqu'à la fin de la vingtaine. Au Danemark, la proportion est de 3 % de 18 à 22 ans, puis elle décroît à 1,5 % à 25 ans et demeure à ce niveau jusqu'à la fin de la vingtaine. Reprendre les études est l'un des traits de ce qui distingue le calendrier danois. Les jeunes Danois sont nombreux à « faire une pause » d'un an entre le secondaire et le postsecondaire. Entre 18 et 30 ans, ils se déplacent sans ordre apparent entre trois états : étudier, travailler et étudier tout en travaillant. On retrouve ce schéma dans toutes les classes sociales. Il relève d'une conception de la jeunesse qui permet et valorise l'expérience et que rend possible, entre autres, l'abondance de l'emploi pour les jeunes. Cette manière de faire le passage à l'âge adulte n'est pas un fléau, pas même pour les moins nantis. Au Danemark, le faible chômage ne conduit pas rapidement les jeunes à l'âge adulte.

Le Danemark de Van de Velde n'est pas celui de Vogel. Pour Vogel, la protection sociale permet aux jeunes Danois de passer plus vite à l'âge adulte. Pour Van de Velde, la protection sociale et l'abondance de l'emploi permettent aux jeunes Danois de prendre leur temps. Malgré cela, au Danemark, les jeunes deviennent parents plus tôt que les jeunes des pays du centre et du sud de l'Europe et la fécondité y est plus élevée. Les allers et retours entre le travail et les études n'y retardent pas le passage à l'âge adulte lorsqu'on compare la situation actuelle de ces pays. En comparant les opinions de Brannen et Nilsen (2002) à celles de Chauvel (2001), Van de Velde fait comprendre que, si le prolongement du passage à l'âge

adulte est presque universel dans les pays avancés, il peut être choisi ou subi. Dans certains pays, il est choisi par les nantis, mais subi par les démunis, vécu comme une suite d'expériences par les premiers et comme une suite d'épreuves par les seconds. Au Danemark, les jeunes semblent tous vivre comme s'ils étaient nantis. Dans les pays du sud de l'Europe, la plupart vivent le long passage à l'âge adulte comme une suite d'épreuves. Se déplacer à plusieurs reprises entre le travail et les études en les combinant parfois, plutôt que de se déplacer à répétition entre le travail et le chômage, semble être le propre d'une société où les jeunes profitent du passage à l'âge adulte plutôt qu'ils n'en pâtissent.

## Le passage à l'âge adulte et l'enseignement postsecondaire au Canada

Le Canada apparaît dans peu d'études comparées sur l'éducation et le passage à l'âge adulte. L'étude de Fussell, Gauthier et Evans (2007) est une exception. Les auteurs examinent les différences entre l'Australie, le Canada et les États-Unis, trois pays principalement anglophones et dont l'État social est plutôt de type libéral. Ils constatent que l'enseignement postsecondaire a pris de l'importance dans les trois pays – l'économie demande des travailleurs toujours mieux formés – et contribue fortement à structurer la fin de l'adolescence et le début de l'âge adulte, mais que les pays se distinguent par la proportion des jeunes qui entreprennent des études postsecondaires et par l'âge auquel ils le font. La proportion des jeunes qui entreprennent des études postsecondaires est plus élevée au Canada et les jeunes Canadiens sont plus nombreux à entreprendre ces études lorsqu'ils ont dépassé l'âge traditionnel de le faire. Le passage à l'âge adulte est plus long aujourd'hui qu'autrefois dans les trois pays, mais les jeunes Américains l'achèvent plus tôt et au terme d'un parcours plus uniforme que les jeunes du Canada et de l'Australie, surtout parce qu'ils font leurs études postsecondaires à l'âge traditionnel. Les auteurs ne s'intéressent pas aux épisodes de travail des jeunes, mais leurs résultats suggèrent que les jeunes Canadiens sont plus enclins à suivre des études postsecondaires après avoir tâté le marché du travail.

Les conditions dans lesquelles les étudiants abandonnent ou prolongent leurs études au Canada et aux États-Unis peuvent peut-être éclairer les différences que constatent Fussell, Gauthier et Evans. Bound, Lovenheim et Turner (2010) montrent que l'abandon et le temps mis à achever un programme sont liés à l'origine sociale par l'intermédiaire de la qualité de l'établissement : les moins nantis fréquentent des établissements sous-équipés ou dont les enseignants sont peu qualifiés. On ne trouve pas d'études semblables au Canada, mais on sait que les établissements d'enseignement postsecondaire y sont moins nombreux qu'aux

États-Unis et qu'ils ne forment pas une hiérarchie aussi claire que celle qui y prévaut. De plus, ils dépendent presque tous du financement public, ce qui contribue à réduire les différences. Abandonner les études est certainement lié à l'origine sociale au Canada (Shaienks, Gluszynski et Bayard, 2008, p. 25-27), mais Day (2010) conclut qu'au Canada, contrairement à ce qui se voit dans d'autres pays, le succès dans les études postsecondaires n'est pas lié aux ressources de l'école secondaire. Frenette (2008) constate pour sa part que la qualité de l'école secondaire n'explique qu'une faible proportion de la différence entre les niveaux d'accès aux études postsecondaires qui est liée à l'origine sociale.

Vingt-cinq ans après la recension de la recherche sur la maternité adolescente aux États-Unis de Chilman (1980), Sandefur, Eggerling-Boeck et Park (2005) constatent que celle-ci demeure une cause importante de l'abandon des études. La maternité à l'adolescence n'est pas aussi répandue au Canada qu'aux États-Unis. En 2006, la somme des naissances réduites jusqu'à 19 ans est 0,068 au Canada et 0,216 aux États-Unis : en clair, une adolescente sur quinze a un enfant avant 20 ans au Canada, alors que c'est le cas d'une sur cinq aux États-Unis. L'usage de la contraception et de l'avortement, plus accessibles aux adolescentes au Canada qu'aux États-Unis, n'est probablement pas étranger à cette différence. On ne doit peut-être pas s'étonner qu'au Canada on s'inquiète davantage du succès scolaire des garçons que de celui des filles.

Au Canada, les différences entre les régions jouent un rôle important : l'industrie pétrolière des provinces des Prairies offre des emplois bien rémunérés qui ne demandent pas d'études postsecondaires : la proportion des jeunes d'une cohorte qui entreprennent des études postsecondaires y est plus faible que dans l'ensemble du Canada.

## L'institutionnalisation des allers et retours entre le travail et les études au Québec

Charbonneau (2006) s'est intéressée aux trajectoires d'études et de travail des jeunes Québécois. Elle a réalisé une étude qualitative auprès de jeunes adultes montréalais dans laquelle elle s'est interrogée sur la manière dont la possibilité d'aller et venir entre le travail et les études pendant le passage à la vie adulte s'est institutionnalisée, et s'est demandée comment cette possibilité permettait à chaque jeune de modifier sa propre trajectoire. Elle résume le contexte dans lequel la possibilité de se déplacer facilement entre le travail et les études et de combiner les deux s'est mise en place au Québec. Un des principaux facteurs a été la décision, prise par le gouvernement dans les années 1980, de permettre aux commissions scolaires d'offrir des services éducatifs pour adultes destinés à permettre

aux adultes qui n'avaient pas terminé leurs études secondaires de le faire. Au fil du temps, ces services ont attiré un nombre important de jeunes qui avaient abandonné l'école ; l'existence de ces services et leur usage par les jeunes ont été le premier pas de l'institutionnalisation du passage du travail aux études pendant la jeunesse. L'existence du niveau d'enseignement collégial, et surtout la répartition de la formation tertiaire générale entre le cégep et l'université, est un facteur structurel qui encourage l'usage de la pause : on peut faire une pause entre l'école secondaire et le cégep, puis une autre entre le collège et l'université. La récession du début des années 1980 a entraîné la transformation durable du marché du travail. Elle avait tout d'abord fait douter les parents de la capacité de leurs enfants de s'insérer dans le marché du travail. En France, les parents ont réagi en cherchant à trouver la filière d'études qui paraissait la plus prometteuse. Au Québec, où le système d'éducation offrait déjà la possibilité de reprendre les études après une ou même plusieurs tentatives infructueuses, reporter le moment du choix décisif tout en se permettant de faire des expériences s'est imposé comme la stratégie de choix. Une autre décision du gouvernement du Québec, prise dans les années 1990 et sans aucun rapport avec l'éducation, a contribué de manière importante à l'institutionnalisation du nouveau schéma : permettre aux commerces de détail d'ouvrir tous les soirs en semaine et toute la journée les fins de semaine. Cette décision a créé presque instantanément une forte demande de main-d'œuvre peu qualifiée disposée à travailler à temps partiel et surtout en dehors des heures de classe, dont les élèves et les étudiants ont rapidement appris à profiter pour disposer de revenus propres. Avec le temps, les parents, les jeunes et les employeurs en sont venus à voir cette intégration précoce et progressive au monde du travail comme une étape normale du passage à la vie adulte. Charbonneau constate, à partir des entrevues, que les jeunes dans leur ensemble ont intégré, dans les stratégies qu'ils élaborent, à la fois la flexibilité du système d'éducation et le fait que s'éloigner de la trajectoire traditionnelle entraîne peu ou pas de sanctions : ils prolongent volontiers leur jeunesse. Tous n'utilisent pas ces nouvelles possibilités de la même manière. Des facteurs de différentes natures conduisent les choix de chacun. Certains, par exemple, vivent dans la nostalgie du modèle du *self-made-man* et justifient l'abandon scolaire en se réclamant de ce modèle. Charbonneau constate que « [t]out se passe comme si la société québécoise tentait en fait de concilier deux normes culturelles *a priori* peu compatibles : celle[s] d'une valorisation de l'expérience précoce du marché du travail et d'un prolongement, en parallèle, du nombre d'années de fréquentation du système scolaire » (Charbonneau, 2006, p. 117). Plus généralement, elle constate que le prolongement du passage à la vie adulte s'accompagne de la valorisation

des modes d'expérimentation et d'essai-erreur, « mais aussi [de] l'exclusion sociale pour ceux qui n'arrivent pas à s'adapter aux nouvelles règles du jeu du marché du travail » (Charbonneau, 2006, p. 129).

Les conclusions de Charbonneau sur les allers et retours entre les études et le travail des jeunes Québécois ne sont pas très différentes de celles que Van de Velde tire de son étude sur le passage à la vie adulte des jeunes Danois. Le ton des deux auteurs est cependant assez différent. Charbonneau n'explique pas le nouveau schéma par la générosité de l'État social et l'abondance de l'emploi, comme le fait Van de Velde, mais plutôt par le contexte créé par les conditions économiques et des mesures administratives qui n'avaient pas pour but de modifier le calendrier du passage à l'âge adulte. Van de Velde interprète le schéma danois à la lumière d'une conception de la société qui valorise explicitement le bien-être des personnes et l'expression de soi. L'analyse de Charbonneau pourrait, jusqu'à un certain point, se prêter à une interprétation de ce genre, mais l'auteure souligne plutôt les contradictions de la société qu'elle étudie.

## Conclusion

Le report et l'allongement du passage à l'âge adulte se retrouvent dans la plupart des pays avancés. Ils ne se traduisent pas toujours par l'institutionnalisation des allers et retours entre les études postsecondaires et le travail. En Australie et aux États-Unis, on fréquente encore normalement l'enseignement postsecondaire à l'âge où il est coutume de le faire. Dans plusieurs pays européens, notamment ceux du sud et du centre, les jeunes circulent entre le travail et le chômage plutôt qu'entre le travail et les études. On ne semble trouver un schéma semblable à celui qui se trouve au Canada que dans les pays du nord de l'Europe et, de manière mieux étudiée, au Danemark. Le cas danois est expliqué par l'abondance de l'emploi pour les jeunes et la protection qu'offre l'État social. L'abondance de l'emploi joue manifestement un rôle dans le schéma canadien. On a un peu plus de mal à cerner le rôle de la protection par l'État social. Elle est plus grande au Canada qu'aux États-Unis, et probablement également plus grande au Canada qu'en Australie ; son niveau contribue vraisemblablement au développement et au maintien d'un schéma semblable à celui qui prévaut au Danemark.

Au Canada, et peut-être plus particulièrement au Québec, les jeunes « pas encore adultes » n'utilisent pas tous le retour aux études de la même manière. Les plus fortunés, comme ceux qui prennent un an pour « faire autre chose » entre la fin des études de premier cycle et le début du deuxième cycle, paraissent vraiment contrôler leur destin et profiter

du temps qu'ils prennent et se donnent. D'autres semblent plutôt utiliser la souplesse du système pour reprendre une trajectoire qui a déraillé, le retour aux études étant alors une « deuxième chance ». Dans ces deux cas de jeunesse prolongée, le retour aux études semble peu compatible avec la formation et le maintien d'une relation conjugale stable et encore moins avec la formation d'une famille. Ces deux cas, pourtant situés loin l'un de l'autre dans l'échelle sociale, ne favorisent pas l'insertion immédiate dans un emploi de carrière, mais plutôt la coexistence des études et du travail temporaire et à temps partiel. Les jeunes qui effectuent ce type de retour aux études ne sont plus si jeunes, puisqu'ils ont vieilli avant de reprendre les études. On comprend mieux ainsi pourquoi la population des étudiants d'université comprend une proportion importante de jeunes de plus de 25 ans, et, parmi ceux-ci, à la fois des jeunes encore en train de devenir adultes et de « vrais » adultes.

Il reste cependant que les chercheurs qui ont étudié ces questions ont laissé de côté les facteurs liés au système d'enseignement des pays qu'ils comparaient. Pourtant, les caractéristiques des systèmes peuvent vraisemblablement favoriser ou empêcher le développement de la circulation fluide entre le travail et les études. Deux facteurs potentiels viennent immédiatement à l'esprit. L'enseignement postsecondaire est beaucoup plus abordable au Canada et encore plus au Québec qu'aux États-Unis ; son coût relativement faible permet plus facilement de procéder par essais et erreurs, puisque se reprendre ne ruine pas ou n'endette pas trop, en tout cas beaucoup moins qu'aux États-Unis. Au Québec, le monopole du ministère de l'Éducation sur l'émission des diplômes de l'enseignement collégial et la part importante du financement de l'enseignement collégial qui provient des fonds publics, même dans les établissements privés, imposent des règles qui permettent de reprendre les études là où on les a abandonnées, même en changeant d'établissement. Cette uniformité, que permet la centralisation, favorise la circulation et la fluidité. L'étude de ces facteurs permettrait peut-être d'éclairer un peu plus la dynamique du passage à l'âge adulte au Québec et au Canada et, du coup, la dynamique de la population étudiante de l'enseignement postsecondaire.

# 17 L'accès des adultes à l'université d'aujourd'hui

*Paul Bélanger*

Nous assistons aujourd'hui à une transformation de la demande éducative des adultes à l'égard du réseau universitaire. Après avoir documenté au Québec cette diversification des attentes de la population adulte et de la société, nous examinons, sur la base des données disponibles, les réponses des universités pour, en troisième lieu, souligner les pratiques, dispositifs et politiques requis pour relever les défis ainsi décelés.

## La transformation de la demande éducative des adultes

La demande éducative des populations adultes a connu, au cours des quatre dernières décennies, une croissance rapide, mais aussi une importante diversification.

### *Une demande croissante*

La croissance de la demande éducative provenant de la population adulte est manifeste tant dans l'accroissement des taux de participation que révèlent les diverses enquêtes internationales ou canadiennes que dans l'observation des séries chronologiques des statistiques institutionnelles en éducation des adultes. Au Québec, le pourcentage de la population adulte participant à des activités structurées est passé de 20 % dans les années 1990 à 32 % en 2002 (Doray, Levesque et Diallo, 2009), dernière année où des enquêtes statistiques récurrentes comparables ont été réalisées. Bien sûr, nous sommes encore loin des niveaux de participation des pays nordiques, de l'Allemagne ou du Royaume-Uni, où les taux dépassent les 40 %, sinon les 50 % (Bélanger, 2010). Toutefois, ces taux annoncent

pour le Québec une tendance à la hausse en raison de la présence des trois mêmes facteurs explicatifs de cette participation élevée : une hausse générale du niveau de scolarité au sein de la population adulte, une transformation des parcours professionnels, et donc de la mobilité, ainsi qu'un prolongement de l'espérance de vie ouvrant, pour les « jeunes vieux » (65-80 ans), une nouvelle période active libérée du travail rémunéré.

Un deuxième indicateur révélateur de cette croissance est la comparaison du volume global de participants à l'éducation et à la formation des adultes par rapport au volume total des activités éducatives liées à la formation initiale des jeunes. Au Québec, il y a maintenant plus d'adultes participant à des activités de formation que de jeunes en formation initiale (niveau universitaire inclus). Bien sûr, si ces quelque 1 500 000 apprenants adultes excèdent en nombre d'individus le nombre de jeunes en formation initiale (tableau 17.1), ce secteur éducatif continue de surpasser, en volume d'heures, la formation des adultes. Or, dans les pays nordiques, le nombre d'adultes actifs en formation dépasse à ce point celui des jeunes apprenants que, même en volume d'activités, l'éducation des adultes est devenue plus importante que l'ensemble de la formation initiale depuis la maternelle jusqu'à l'université inclusivement.

**Tableau 17.1**
Formation initiale et formation des adultes, inscriptions et participants, 2009-2010 (en milliers)

| | **Formation initiale** | **Éducation des adultes** |
|---|---|---|
| Primaire | 554,5* | – |
| Secondaire | 460 | 250 |
| Collégial | 170 | 33 |
| Université | 170 | 97 |
| Entreprise | – | 800** |
| Autres | – | 400** |
| **TOTAL** | 1 354 | 1 580 |

* Dont 91 000 au préscolaire ; ** Extrapolé à partir des enquêtes EEFA de Statistique Canada

À l'intérieur de cette demande globale, la participation des adultes à des formations universitaires occupe une place importante qui va bien au-delà des 97 000 adultes inscrits à temps partiel (tableau 17.1), lesquels, comme on le constatera plus bas, ne constituent que la pointe visible de l'iceberg, c'est-à-dire de l'ensemble de la demande éducative de la population adulte à ce niveau.

## *Une demande diversifiée*

On assiste en effet à une diversification significative de la demande éducative des adultes s'adressant aux universités. On peut distinguer six types de demandes.

### Une formation à des fins de transition ou de mobilité professionnelle

La demande la plus évidente est relative au parcours professionnel des individus. Dans une société où la permanence des emplois est remise en cause, le retour en formation devient une pratique sinon permanente, du moins récurrente. Et comme le niveau moyen de scolarité initiale ne cesse de monter au sein des populations adultes, c'est de plus en plus aux établissements postsecondaires que les adultes s'adressent pour acquérir des formations leur permettant de se repositionner sur un marché du travail devenu de plus en plus aléatoire. On assiste donc, au sein de la population active, à une croissance importante de la demande pour avoir accès à des formations universitaires reconnues et créditées à des **fins de transition ou de mobilité professionnelle**.

### Le développement professionnel continu (DPC)

Une seconde demande également liée à la vie professionnelle est le **développement professionnel continu** (DPC), appelé autrefois **formation professionnelle continue** (FPC). Les médecins, architectes, dentistes, avocats, ingénieurs, chimistes ne peuvent plus poursuivre leur vie professionnelle sans participer de plus en plus à des activités de développement professionnel continu et sans s'inscrire dans des communautés de pratique auxquelles participent aussi bien des professionnels en exercice que des chercheurs. Ces activités de perfectionnement, auxquelles la participation est même devenue obligatoire dans plusieurs professions pour un nombre minimal de sessions, sont échelonnées tout au long du parcours professionnel.

Au Québec, par exemple, la formation continue obligatoire est devenue un volet important du parcours de plusieurs professions, telles que la médecine[1], le génie[2] et le droit[3]. Bien que toutes les professions n'aient pas encore réglementé ce champ et qu'un certain nombre de ces formations soient données en dehors des universités, il est clair qu'il

1. <http://www.cmq.org/fr/MedecinsMembres/Dpc.aspx>, consulté le 4 février 2013.
2. <http://gpp.oiq.qc.ca>, consulté le 4 février 2013.
3. <http://www.droit.umontreal.ca/droitdanslacite/formation-continue/index.html>, consulté le 4 février 2013.

y a là une demande nouvelle appelée à devenir une deuxième fonction des facultés universitaires professionnelles. On a déjà calculé, par exemple, que le médecin de demain s'inscrira, au long de sa carrière, à un volume d'heures de formation continue pratiquement aussi important que celui requis lors de sa formation professionnelle initiale (Bélanger et Robitaille, 2011).

Or cette nouvelle demande est elle-même en changement. La compétence d'un ingénieur n'est plus conçue comme un bagage statique de savoirs et de savoir-faire acquis pour la vie, mais plutôt comme une capacité d'action en développement continu impliquant une alternance constante entre la pratique, l'autoapprentissage (assisté ou non) et la participation à des formations organisées. Dans ce contexte de trajectoires professionnelles saccadées, les universités ne peuvent plus limiter la formation continue à des activités récurrentes de mise à jour des connaissances et des procédés devenus caducs. Elles sont aussi appelées à appuyer leurs diplômés dans leurs projets individuels de perfectionnement continu, à soutenir et animer scientifiquement les réseaux et communautés de pratique de leurs diplômés, à créer et enrichir des environnements propices à l'autoformation ainsi qu'à associer les praticiens aux initiatives de recherches appliquées liées à leur domaine spécifique (Bélanger et Robitaille, 2011).

### La formation continue sur mesure liée au travail

Une troisième demande éducative liée à l'activité professionnelle provient des entreprises ou des organisations qui veulent avoir accès à l'expertise universitaire sous forme de formation sur mesure ou encore de mentorat-consultation. Ainsi, le service de formation continue d'une université, en réponse à un problème particulier codiagnostiqué avec une entreprise ou un groupe d'entreprises, va concevoir et offrir des formations courtes non créditées, sous forme de cours ou en mode hybride, ou encore sous forme de conférences et d'ateliers de travail ; ces prestations sont offertes sur le campus ou à l'extérieur, sinon parfois de façon virtuelle à l'aide des nouvelles technologies.

### Un service aux collectivités

La demande éducative des adultes par rapport au savoir universitaire ne s'arrête pas au monde du travail et de l'économie formelle. Dans les sociétés réflexives d'aujourd'hui, le rôle des universités auprès des populations adultes et de la communauté se transforme. Il y a ici aussi, comme dans le domaine du travail, des demandes collectives. Elles proviennent des milieux généralement non desservis par les universités. Il s'agit de collectifs, de groupes de femmes, de regroupements écologistes, de mouvements syndicaux, d'associations de personnes âgées qui demandent d'accéder

aux ressources universitaires autrement, sous forme de formations et de recherches conçues spécifiquement pour répondre à des questions et des problèmes auxquels ils sont confrontés. Ces appels ont conduit certaines universités à mettre sur pied un **service aux collectivités**. Le Fonds des services aux collectivités (FSC) a d'ailleurs été créé pour faciliter la réalisation de ces projets ponctuels de transfert de connaissances ou d'expertise du milieu universitaire au profit de groupes sociaux porteurs de besoins collectifs[4].

### La formation continue reliée au travail

Une cinquième demande non liée au travail est celle d'individus qui veulent poursuivre leur biographie éducative soit pour mieux exercer certains rôles sociaux, soit tout simplement par recherche de qualité de vie et de développement personnel. Cela prend la forme d'inscriptions à des programmes crédités comme étudiants « réguliers » ou étudiants auditeurs libres, ou encore de participation à des activités spécialement conçues à cette fin, qu'il s'agisse de programmes courts, d'universités du troisième âge ou encore de cours non crédités (p. ex. les « Belles Soirées ») ouverts au grand public ou à des groupes particuliers.

### Les espaces publics universitaires de dialogue culturel et politique

Une sixième demande éducative non liée au travail est la demande, plus informelle mais non moins nécessaire, d'espaces publics universitaires de dialogue culturel, social et politique. L'université est d'abord et fondamentalement un espace libre de renouvellement des questions que se posent les sociétés actuelles. Celles-ci ont besoin plus que jamais de ces agoras marquées par l'exigence professionnelle et scientifique afin de renouveler les façons de voir, d'interroger les discours uniques ou prédominants, d'exposer rigoureusement les faits, de montrer leur complexité et d'expliquer leurs ramifications dans la vie des citoyens et des citoyennes.

L'organisation de débats publics sur les enjeux de l'heure, la tenue de colloques publics relayés par l'une ou l'autre des nouvelles chaînes spécialisées, la présentation de séries de conférences, la coproduction d'émissions radiophoniques ou télévisuelles, la création d'espaces Internet de dialogue sont autant de voies complémentaires devenues nécessaires pour permettre à l'université d'exercer son mandat dans la cité éducative.

Ces six types de demandes éducatives de la population adulte à l'égard des universités se recoupent. Tel individu, s'inscrivant à un certificat universitaire à des fins professionnelles, choisit aussi des cours

4. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp ?page=fiche &id=1175>, consulté le 4 février 2013.

optionnels qui répondent à sa soif de culture générale. Telle université du troisième âge peut, à côté de ses programmes structurés, organiser des forums publics. L'important ici est de saisir la diversité de la demande éducative et, pour ce faire, de dépasser les catégories institutionnelles traditionnelles. Ces pratiques répondent aux tendances de la transformation des modes de production scientifique et de transfert du savoir dans les sociétés modernes avancées où, à la transdisciplinarité des cadres de référence, s'ajoutent l'hétérogénéité des acteurs intéressés et l'exigence de responsabilité sociale (*social accountability*) des universités (Gibbons, 1994).

## Les réponses universitaires

Devant ces demandes, la question est d'abord d'observer comment les établissements universitaires québécois y répondent, pour ensuite mieux définir les défis que cela pose tant aux universités qu'à la société. Or, il est extrêmement difficile de documenter empiriquement les réponses universitaires aux diverses demandes éducatives exposées plus haut. Les seules sources de données sont les statistiques institutionnelles relatives à la formation créditée, soit l'évolution des publics à temps partiel et la modification du profil d'âge des étudiants, ainsi que certaines enquêtes nationales ou internationales sur la participation des adultes à la formation, incluant l'université comme lieu de formation et de transfert de connaissances ou d'expertise pour la population adulte.

Il n'y a donc que deux indicateurs disponibles nous permettant de mesurer l'évolution de la participation des adultes à l'université, soit l'importance du temps partiel et le pourcentage des étudiants de 25 ans et plus. Le tableau 17.2 indique que plus du tiers des étudiants des universités québécoises en 2008-2009 étaient inscrits à temps partiel, soit quelque 96 700 individus. Cette réponse des universités québécoises sous forme d'accès des adultes à la formation universitaire s'exerce selon trois modèles : l'inscription de ces adultes dans les cours réguliers dont la plage horaire a été élargie en conséquence, la création d'une faculté à cette fin, comme la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal (issue du Service d'extension de l'enseignement, créé dès 1952[5]) ou encore la formation universitaire à distance, dont 65 % des étudiants ont 30 ans et plus[6].

5. <http://www.fep.umontreal.ca/histoirefep.html>, consulté le 4 février 2013.
6. Principalement la TÉLUQ et le service de formation à distance de l'Université Laval, qui regroupent 92 % des inscriptions (Saucier, 2010).

Selon une étude menée dans une université québécoise (Bonin et Auclair, 2004), les principales caractéristiques de ces étudiants universitaires inscrits à temps partiel sont les suivantes : ils sont âgés de plus de 25 ans, sont inscrits dans un programme de certificat à temps partiel, constituent une première génération universitaire et travaillent plus de 15 heures par semaine, sinon à temps plein. Baril (2012) souligne que 65 % des étudiants adultes universitaires ont un revenu inférieur à 40 000 $, et inférieur à 20 000 $ pour la moitié d'entre eux.

**Tableau 17.2**
La population universitaire québécoise (en milliers)

| Étudiants | 1966-1967 | 1976-1977 | 1981-1982 | 1989-1990 | 1995-1996 | 2002-2003 | 2006-2007 | 2008-2009 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| % temps partiel | 32 | 46 | 54 | 50 | 44 | 39 | 36 | 36 |
| N temps partiel | 17 | 64 | 102 | 123 | 103 | 96 | 95 | 97 |
| **N TOTAL** | 53 | 139 | 191 | 244 | 235 | 247 | 262 | 270 |

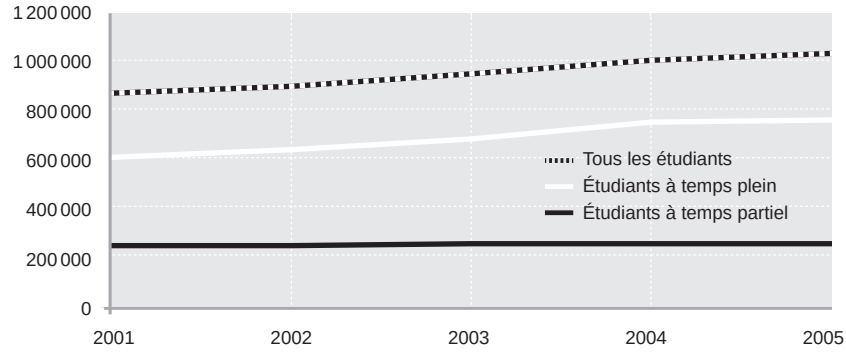
Sources : Doray et Mayrand, 2001 ; Therrien, 1996 ; MELS, 2008 ; Statistique Canada, 2011.

Ces données globales se rapportent à la formation formelle, c'est-à-dire à la participation aux formations créditées. Elles traduisent les réponses aux demandes de formation créditée liée au travail, mais aussi de formation créditée entreprise à des fins non liées au travail. Cette participation adulte, déjà évidente au Québec dès les années 1980, contraste avec la situation dans l'ensemble du Canada, où à peine plus de 20 % des étudiants sont inscrits à temps partiel (figure 17.1). En Europe, en 2008 (figure 17.2), la situation est fortement contrastée : le temps partiel est pratiquement inexistant en France et en Allemagne, alors que, tendance récente, il dépasse les 35 % au Royaume-Uni et les 45 % dans les pays nordiques et en Pologne (Eurydice, 2011).

La répartition des étudiants selon l'âge (tableau 17.3) indique aussi une importante participation de la population adulte à l'enseignement universitaire formel. En 2006, 48 % de la population étudiante totale inscrite aux programmes universitaires avait plus de 24 ans. Au premier cycle, 39 % des étudiants universitaires dépassaient cet âge, comparativement aux établissements collégiaux où, même en intégrant les 25 000 adultes inscrits dans les programmes spéciaux, à peine 10 % de la population étudiante avait plus de 24 ans. Il faut toutefois remarquer une baisse graduelle marquée selon les strates d'âge. La strate des 45 ans et plus constitue un peu plus de 6 % de la population universitaire régulière, alors que celle des soixante ans et plus n'en représente que moins

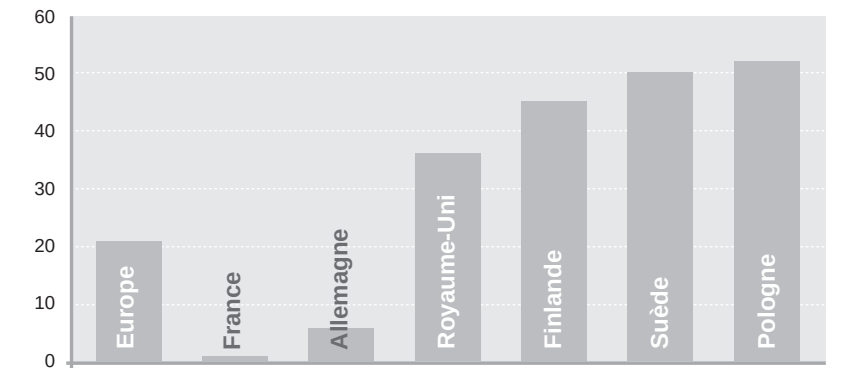
de 1 %. Notons que cette participation des adultes aux cours universitaires, comme on le voit à la figure 17.3 et comme on le constatait quant aux inscriptions à temps partiel, constitue une tendance caractéristique des universités québécoises depuis plusieurs décennies.

**Figure 17.1**
Effectifs universitaires, Canada, de 2001 à 2005 (en nombre d'étudiants)




Source : Statistique Canada, 2011b.

**Figure 17.2**
Proportion d'étudiants (%) à temps partiel dans l'enseignement supérieur en Europe



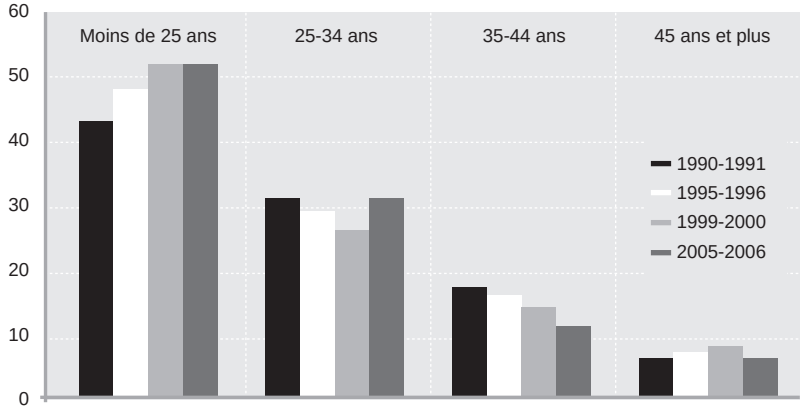

Source : Eurydice, 2011.

**Tableau 17.3**
Répartition des étudiants universitaires du Québec selon l'âge, en 2006

| Âge | Nombre | % |
|---|---|---|
| Moins de 25 ans | 136 493 | 52,6 |
| 25-34 ans | 80 661 | 31,0 |
| 35-44 ans | 29 102 | 11,0 |
| 45-59 ans | 14 832 | 6,0 |
| 60 ans et plus | 1 054 | 0,4 |
| **TOTAL** | **262 142** | **100** |

Source : MELS, 2008.

**Figure 17.3**
Répartition des inscriptions (%) dans les universités québécoises selon l'âge, de 1990 à 2006




Source : MELS, 2008.

Il est important de noter que les autres activités répondant aux demandes des adultes (voir plus haut les demandes décrites au point 1.2) sont exclues de ces données officielles. Nous n'avons encore aucune statistique sur la réponse des universités québécoises aux demandes de formation non formelles.

L'Office des professions et le Conseil interprofessionnel[7] ne fournissent aucune donnée sur le **développement professionnel continu** au sein des quelque 45 professions reconnues, dont certaines imposent même un volume annuel ou bisannuel de formation continue obligatoire. Toutes les facultés de médecine du Québec, par exemple, ont créé des services spécialisés à cette fin[8], mais les données sur le volume d'activités sont encore à venir. Il en est de même pour les facultés de droit[9].

Chaque université a aussi créé à cette fin des services de formation sur mesure pour la **formation continue sur mesure liée au travail**[10], pour répondre aux demandes particulières des acteurs économiques concernant des formations pratiques, conférences ou ateliers de travail requérant une expertise de niveau universitaire.

Si les données font aussi défaut pour faire la veille de la **formation continue non liée au travail**, plusieurs exemples illustrent l'action des universités en ce domaine, qu'il s'agisse des **cours grand public** de la Faculté des sciences de l'UQAM ou encore de l'Université du troisième âge de l'Université de Sherbrooke. Celle-ci, depuis 1976, offre des formations de 10 heures et plus sur l'ensemble du territoire québécois à plus de 20 000 adultes[11].

Quant aux services aux collectivités, en raison de la création du fonds mentionné plus haut (note 4), il y a eu, de 1991 à 2011, plus de 120 projets financés, dont 58 dans le réseau de l'Université du Québec, 18 à l'Université Laval, 17 à McGill, 12 à l'Université de Sherbrooke, 10 à l'Université de Montréal et 5 à Concordia. Ces projets de formation ou de recherche ont porté sur des demandes relatives aux droits des femmes, à l'envi-

7. <http://www.opq.gouv.qc.cahttp://www.professions-quebec.org/>, consulté le 4 février 2013.

8. <http://www.cpass.umontreal.ca/developpement-professionnel-continu/accueil.html>, <http://www.usherbrooke.ca/medecine/programmes-detudes/formation-continue/>, <http://www.fmed.ulaval.ca/site_fac/formation/developpement-professionnel/>, <http://www.mcgill.ca/medicine/medical education/continuing-health-professional-education>, consulté le 4 février 2013.

9. <http://www.barreau.qc.ca/fr/avocats/formation-continue/obligatoire/index.html>, <http://www.fd.ulaval.ca/formation-continue>, <http://www.usher-brooke.ca/droit/formation-continue/>, <http://www.mcgill.ca/law/fc/>, consulté le 4 février 2013.

10. <http://www.sfc.uqam.ca/>, <http://www.fc.ulaval.ca/sgc/choisir_fc/perfectionnement>, <http://www.usherbrooke.ca/cufc/>, <http://www.concordia.ca/extended-learning/>, <http://www.mcgill.ca/conted/milr>, consulté le 4 février 2013.

11. <http://www.usherbrooke.ca/uta/accueil/>, consulté le 4 février 2013.

ronnement, à la santé, au développement urbain, à la pauvreté rurale et urbaine, à la population immigrante, aux conditions des personnes âgées, à l'éducation populaire, à la place des ONG en coopération internationale ainsi qu'au droit du travail et de la santé-sécurité.

Chaque université a aussi développé des **espaces de dialogue** à l'intention du grand public, tels que les Belles Soirées de l'Université de Montréal[12], l'initiative « Le Cœur des sciences » de la Faculté des sciences de l'UQAM ou encore la création par un consortium d'universités du Canal Savoir, en ondes depuis 1984, consacré au transfert des connaissances et à la diffusion des travaux des milieux de création du savoir, et qui affirme vouloir « nourrir les réflexions des citoyens sur des enjeux de nos sociétés[13] ».

Nous référant à la typologie des différentes demandes de la population adulte établie en début de chapitre, et bien que nous puissions attester une ouverture des universités à ces demandes, les données disponibles ne nous permettent que de faire le suivi quantitatif de la participation à la formation formelle et, là encore, sans être en mesure d'observer le profil de ces publics et donc de mesurer l'accessibilité de ces dispositifs. Les seules variables nous permettant un suivi sont les inscriptions à temps partiel et l'âge des participants. Or ces données montrent une stabilité depuis 1990, voire une baisse significative au sein du groupe des 35-44 ans. Bref, sauf pour le **développement professionnel continu**, dont la croissance est récente, l'ouverture des universités aux demandes des adultes, postérieure à la Commission d'étude sur la formation des adultes (1982), date des années 1980 ; des avancées majeures ont été réalisées et maintenues, mais cette ouverture n'a pas connu depuis, soit au cours des deux dernières décennies, de développements significatifs.

## L'accessibilité aux ressources universitaires : les défis en matière de politiques, de dispositifs et de pratiques

Associée à des facteurs eux-mêmes en possibilité de croissance au cours des prochaines décennies, tels que la scolarisation, la transformation des parcours professionnels marqués par la mobilité, l'allongement des plages de vie après la retraite et une utilisation plus généralisée des nouvelles technologies, la participation à l'éducation et à la formation des adultes, y compris au niveau universitaire, est appelée à croître. Quels sont alors les défis à relever pour le réseau universitaire québécois ?

12. <http://www.bellessoirees.umontreal.ca/>, consulté le 4 février 2013.
13. <http://www.canalsavoir.tv/a_propos_de_nous/mission>, consulté le 4 février 2013.

### *Répondre à une demande éducative qui, en plus de s'accroître, change de sens*

L'autonomisation de la capacité d'action des individus est devenue une condition de vie, sinon de survie, des sociétés modernes avancées. Les « sociétés et économies réflexives » (Beck, 2001 ; Giddens, 1994 ; Beck, Giddens et Lash, 1994) appellent une autonomisation de l'acteur par rapport aux structures (Lash et Urry, 1994), enclenchent une dynamique où la nécessité économique et sociale de prise d'initiative par l'individu tend à rejoindre sa quête d'identité (Sainsaulieu, 1997). Ce qui est requis économiquement, soit la mise en valeur de l'intelligence de tous, la création d'espaces et de structures renforçant la marge d'action des producteurs et des citoyens, l'est d'ailleurs aussi politiquement.

Ce contexte transforme la demande éducative des ingénieurs et des médecins en exercice, tout comme celle des opérateurs industriels et des commis des banques et autres commerces, et d'abord des citoyens et citoyennes. Pour les universités, il ne s'agit plus d'assurer une extension hors les murs du savoir accumulé, mais de s'inscrire dans un nouveau rapport avec la communauté. L'université serait, en effet, bien mal placée pour prétendre encore, dans son rapport à la collectivité, définir sa mission comme détenteur et diffuseur d'un savoir dont la production lui est de moins en moins exclusive (Gibbons, 1994).

Dans cette nouvelle dynamique, le mandat de l'université à l'égard de la population adulte est bien plus important que de vulgariser la science produite ; on s'attend à ce qu'elle contribue à développer et à mettre en valeur ce que Brown et Lauder (2001) appellent l'**intelligence collective**, en créant un rapport intellectuel organique avec les milieux externes, en contribuant à enrichir les environnements éducatifs au travail, dans les médias et dans les communautés locales. L'objectif est non pas d'adapter mais de renforcer, dans les différents champs d'activité, la capacité et l'autonomie d'action des acteurs individuels et collectifs.

Le passage de la « formation professionnelle continue » vers le « développement professionnel continu » est révélateur de cette mutation où le modèle unidirectionnel (recherche-formation-vulgarisation) fait place à des dynamiques plus circulaires impliquant le milieu dans le développement même du savoir et, d'abord, dans celui des questions de recherche (Bélanger et Robitaille, 2011).

### *Accroître l'accès des adultes à l'enseignement conduisant à des diplômes universitaires*

De tous les adultes qui participent à des formations organisées au Québec, soit près d'un adulte de 65 ans et moins sur trois (plus de 1,5 million d'individus), 10 % seulement le font dans le cadre universitaire[14]. Ce taux est significativement plus faible que celui que connaissaient déjà les États-Unis en 1996 (Houtcoop et Oosterbeek, 1997). Les études sur les obstacles à la participation (Doray *et al.*, 2004 ; Rubenson, 1997) nous donnent des indications sur les mesures de redressement souhaitables :

- flexibilité plus grande de l'offre de formation (horaires et lieux de formation) ;
- accès des adultes en emploi aux services d'information, d'accueil et de référence (Therrien, 1996) ;
- mesures d'accessibilité financière : devant les obstacles financiers majeurs auxquels doit faire face 30 % de la population adulte pour accéder à la formation universitaire (Baril, 2012), il faudrait réduire les frais de scolarité, faire connaître et faciliter l'utilisation des sources disponibles de financement (prêts pour étudiants à temps partiel[15], crédit d'impôt pour la formation continue, remboursement des frais par les entreprises inscrites à la loi du 1 %) ;
- adoption par le gouvernement du Québec de mesures complémentaires d'accessibilité : congé-éducation, crédits de formation, fonds d'épargne-formation continue ;
- flexibilité des parcours par la modularisation des programmes permettant une multiplication de points d'arrêt dotés de certification.

### *Intégrer le mandat de développement professionnel continu dans la mission universitaire*

Devant la présence trop prédominante des formations de style « service après-vente » offertes par les fournisseurs industriels de matériels (p. ex. les compagnies pharmaceutiques), l'intervention des universités s'impose dans ce nouveau champ au nom même de la qualité universitaire de la formation initiale, qui se prolonge maintenant tout au long de la

14. En ajoutant au 6 % des inscrits à la formation créditée un chiffre de 4 %, soit une estimation réaliste des adultes participant aux autres modes de formation non formelle.

15. Le Programme québécois de prêts et bourses offre des prêts aux étudiants à temps partiel depuis septembre 2002. Une recommandation en ce sens a été faite en Grande-Bretagne : DFEE, 1998, *Higher Education for the 21st Century*, Londres, DFEE.

vie professionnelle. Les professionnels en exercice ont besoin, au début comme tout au long de leur carrière, de la variété d'expertises, de la rigueur, bref, de l'apport académiquement libre et compétent des universités. La liberté académique est aussi importante en formation ultérieure qu'en formation initiale. Certes, la formation ultérieure n'est pas le monopole des universités, mais elle n'est pas non plus celui des fournisseurs.

### *Faciliter un effet de retour sur la formation initiale des actions de formation ultérieure*

Au-delà de leur objectif d'appui scientifique immédiat aux acteurs économiques et aux organisations communautaires, les réponses universitaires aux demandes de la population adulte peuvent, à moyen terme, produire des effets importants de renouvellement des contenus d'enseignement crédité et de reformulation des objets ou des questions de recherche.

Ainsi, dans un contexte où la formation continue des diplômés est devenue aussi intensive que leur formation initiale, celle-ci doit être repensée dans son contenu et inclure des objectifs d'autonomisation du développement professionnel : apprendre à apprendre, acquérir des habitus d'autoformation, acquérir un fondement solide pour devenir, durant sa carrière, un apprenant actif capable d'utiliser les sources multiples d'information maintenant disponibles.

Certains considèrent ces pratiques comme périphériques à la mission des universités et même contradictoires par rapport aux exigences de qualité et de liberté académique de l'enseignement supérieur. Évidemment, si ces interventions ne répondent à aucun critère de qualité, si la qualité du diagnostic de la demande n'est pas assurée et que les futurs participants n'y sont pas engagés ; si la qualité et le niveau des ressources universitaires ne sont pas exigés, si aucun mécanisme d'évaluation n'est prévu, bref, s'il s'agit simplement d'expédier rapidement des activités rentables, ces critiques auront raison. Mais, alors, l'université perdra, sur son propre terrain d'expertise, des canaux de communication privilégiés avec la communauté. Plus grave encore, sa contribution au développement et à la mise en valeur de l'intelligence collective, devenue si nécessaire économiquement et socialement, sera lourdement entravée.

### *Développer les espaces publics universitaires de dialogue culturel et politique*

L'université, dans la société éducative, c'est d'abord fondamentalement un espace de questionnement et de renouvellement. Les sociétés actuelles ont plus que jamais besoin de l'université comme espace de dialogue, comme

agora marquée par l'exigence professionnelle et scientifique, tout autant que par le renouvellement des façons de voir et d'interpréter les événements et par une critique fondée des discours prédominants et surtout des discours uniques. L'université doit évidemment maintenir les exigences garantissant son travail scientifique, assurer les conditions d'une activité de recherche qui a besoin de ses moments de retrait et éviter la fuite facile de ses chercheurs dans l'activisme ; mais elle doit aussi trouver les moyens d'ouvrir ses espaces au public, selon des rythmes à définir.

L'université joue aussi un rôle d'antidote à la concentration des grands médias et à la tentation toujours présente de censurer ou de manipuler les débats. Bien sûr, ce rôle s'exerce à travers les fonctions plus classiques d'enseignement et de recherche. Mais cela ne suffit plus, les délais de communication sont trop longs, et plus long encore le temps d'attente de la prochaine génération de diplômés. Paradoxalement, par la création de ces espaces publics proprement universitaires de dialogue culturel et politique, les universités, tout en exposant leur légitimité, la consolideront fortement.

### *Assurer le suivi statistique de la contribution universitaire à l'éducation tout au long de la vie*

Les statistiques institutionnelles ne couvrent qu'une partie du mandat des universités à l'égard des demandes de la population adulte et, même à l'intérieur de la formation universitaire, nous n'avons que très peu de données sur le profil des participants.

Il importe de recueillir, sur une base régulière, les données sur le rôle nouveau des facultés universitaires en matière de développement professionnel continu de leurs diplômés, de formation continue non créditée et de services aux collectivités, ainsi que les données sur la participation, les budgets (produits et dépenses) et les milieux participants. Par exemple, on connaît mal les sources de financement public directes et indirectes (déductions fiscales) de la formation sur mesure et du développement professionnel continu, le recours aux prêts du système gouvernemental d'aide financière de la part des étudiants à temps partiel, l'importance du remboursement des frais de scolarité autorisé par la loi du 1 %, etc.

### *Intégrer pleinement les universités dans la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*

La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, adoptée en 2002, ne renvoie aux universités que pour rappeler leur rôle en recherche et noter que « l'université peut, en raison de son autonomie, de ses règles et de ses bases financières, répondre à une certaine demande individuelle de formation continue[16] ». Il importe à l'avenir d'intégrer les universités dans cette politique, non seulement pour assurer le suivi statistique des diverses réponses attendues de ces établissements à la demande de la population adulte, mais aussi pour énoncer, à ce niveau aussi, les interventions priorisées pour répondre aux « nouveaux enjeux individuels et collectifs posés aux adultes par la société du savoir et les changements actuels » (MELS, 2002a, p. 1).

## Conclusion

Ces diverses réponses universitaires aux demandes de la population adulte et les nouvelles fonctions qui en découlent sont devenues essentielles. Il y a d'abord l'accessibilité individuelle, qui est à la fois une question de droit et de dignité, mais aussi une nécessité socioéconomique et culturelle. Il s'agit d'accroître l'accès des individus aux formations universitaires formelles et non formelles, et cela, tout au long de leur vie. On ne peut plus attendre trente ans, soit le temps requis pour renouveler la capacité d'action par la seule voie de la formation initiale de la nouvelle génération. On doit ajouter une réponse plus continue de type intergénérationnel. Cela importe pour accroître la capacité des économies nationales à mieux se positionner sur un marché mondialisé, mais aussi pour soutenir une démocratie active et un État-providence devenu participatif. Les individus doivent avoir l'opportunité, au cours de leur vie adulte, de bifurquer afin de protéger leur droit au travail, sinon tout simplement d'améliorer leur qualité de vie.

Dans une société éducative à haute intensité de savoir, la réponse attendue des universités dépasse l'accessibilité individuelle ; il y a aussi l'accessibilité des ressources universitaires aux acteurs économiques et sociaux qui ne peuvent relever les défis auxquels ils doivent faire face sans avoir, comme organisations ou collectifs, accès à cette expertise.

16. MELS, 2002a, p. 17 et annexe (p. 39, 41 et 43).

L'éducation duale vouée, d'un côté, à la formation d'un nombre réduit de spécialistes et, de l'autre, au refroidissement des aspirations éducatives de la majorité ne tient plus. L'intelligence n'est pas une ressource rare. Mais encore faut-il aussi un plan national de développement généralisé de ce potentiel ! Tant l'économie que l'ensemble de la société ne peuvent progresser sans miser sur la compétence et la capacité d'initiative du plus grand nombre possible, ni sans élargir l'accessibilité. L'économie actuelle et la démocratie d'aujourd'hui ne peuvent plus reposer sur une division exclusive entre des tâches de conception et d'exécution, sur un bassin réduit de gens fortement formés. Elles s'appuient sur le développement et la mise en valeur des capacités d'agir de tous, sur une libération générale de la curiosité et de la capacité d'initiative.

Le mot *éducation* est en pleine redéfinition : redéfini, dans son rapport au temps, pour englober le droit et la responsabilité d'apprendre tout au long de la vie (*lifelong learning*) et redéfini dans sa relation à l'espace pour inclure les divers lieux et modes d'apprentissage, y compris les systèmes ouverts de formation (*lifewide learning*). Ce mot est aussi en voie d'être redéfini dans son objet même, pour exprimer le projet devenu impératif de l'autonomisation des acteurs et du renforcement de leur capacité de création, de communication et de solidarité (*lifedeep learning*).

Le prix de ne pas mettre en valeur cette ressource capitale dans tous les espaces de vie et tout au long des parcours sera lourd. On n'en verra les effets tragiques qu'à long terme, lorsqu'il sera trop tard. Pour l'université, s'insérer activement dans la société éducative, diversifier, à l'intérieur même de ses champs de compétence, ces modes d'intervention, renforcer et élargir son rôle de moteur du développement et de mise en valeur de l'intelligence collective, loin de lui faire perdre son âme, exigera plus de rigueur et lui conférera encore plus de pertinence et de vigueur.

# 18 L'apport des statistiques longitudinales à l'étude de la conciliation études-travail-famille au postsecondaire

*Stéphane Moulin*

La conciliation désigne de manière ambivalente à la fois l'action de concilier deux activités humaines qui s'influencent mutuellement et l'équilibre instable qui résulte de cette action. L'idée de conciliation présuppose donc l'identification et la reconnaissance de deux sphères d'activité en concurrence, dont les termes sont généralement à la fois temporels et financiers, et entre lesquelles les individus sont contraints d'arbitrer. La statistique offre des outils méthodologiques pour évaluer les problèmes de conciliation entre deux sphères ainsi que pour justifier la mise en place de programmes ou de politiques visant à faciliter cette conciliation. Cependant, l'utilisation de statistiques comme instrument de quantification de la conciliation présente de nombreux défis d'ordre méthodologique. L'utilisation d'enquêtes et de méthodologies longitudinales permet de répondre à certains de ces défis.

Ce chapitre vise à mettre en contexte l'émergence des questions de conciliation études-travail et études-famille ainsi que les apports des approches statistiques longitudinales pour évaluer les difficultés de conciliation au postsecondaire. Nous partirons d'une recension des écrits sur la conciliation, ce qui permettra de mettre en perspective l'émergence récente de la problématique de la conciliation entre l'activité d'étudier et les autres activités au regard de la problématique plus ancienne de la conciliation de la vie professionnelle et de la vie familiale. Nous présenterons ensuite deux outils statistiques longitudinaux qui permettent de traiter l'évaluation statistique des formes et des difficultés de conciliation : l'analyse de séquences et l'analyse de survie. Enfin, suivra une présentation de quelques résultats statistiques sur la question de la conciliation études-travail ainsi que sur celle de la conciliation études-famille obtenus à partir de l'exploitation longitudinale de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) de Statistique Canada.

## Une recension des écrits sur la conciliation

La problématique de la conciliation entre la vie professionnelle et la vie familiale s'est longtemps heurtée à l'idée bien ancrée que le travail et la famille devaient être traités comme des systèmes séparés. La théorie des « deux sphères », proposée par Ruskin en 1865 dans *Sesame and Lilies*, développe l'idée que la sphère d'activité des femmes est différente de celle des hommes : les sphères et les rôles étant différents, il n'est pas légitime de les comparer ni de les articuler. Si cette répartition des sphères est mise à mal par l'investissement des femmes dans des métiers masculins pendant les deux guerres mondiales, la domination des théories fonctionnalistes dans l'après-guerre va contribuer à consolider théoriquement le traitement du travail et de la famille comme des sphères séparées et indépendantes, et à retarder l'émergence du thème de la conciliation (MacDermid, 2005).

Il faut attendre en fait les années 1970 pour voir émerger des travaux portant sur le conflit entre rôles professionnels et rôles familiaux, avec notamment les publications de Renshaw (1976) et de Kanter (1977)[1]. Ainsi, le domaine a été historiquement marqué par son inscription dans la théorie des rôles et l'explication du stress au travail, dans la lignée des recherches en psychologie de Kahn *et al.* (1965)[2]. Une des premières occurrences du thème de la conciliation travail-famille (*work-family balance*) apparaît dans le livre de Bohen et Viveros-Long publié en 1981. Dans les années 1980 se multiplient ensuite les travaux qui montrent que des accommodements dans le travail peuvent substantiellement améliorer tant la qualité de la vie familiale que la productivité au travail (Greenhaus, Median et Mossholder, 1987 ; Galinsky et Stein, 1990). C'est la reconnaissance de cet effet bénéfique sur la productivité qui conduira les employeurs à mettre en place des programmes de conciliation passant par des modes d'organisations de travail plus flexibles ainsi que par des cultures organisationnelles profamilles (Clark, 2001).

Ainsi, la problématique de la conciliation n'est devenue un enjeu majeur que dans les années 1980, dans un double contexte de transformations structurelles du marché du travail et de la famille. Avec l'augmentation des taux d'activité salariée des femmes et donc de la proportion de couples à deux carrières ou deux revenus (Rapoport et Rapoport, 1971),

1. Une des premières revues des écrits, celle de Greenhaus et Beutell en 1985, considère que le livre de Kanter en 1977 est le premier ouvrage problématisant les conflits entre rôles professionnels et familiaux.

2. Le thème de la conciliation travail et famille est toujours central dans les travaux de psychologues sur le stress, comme en témoigne le chapitre de Grzywacz et Butler (2007) dans l'encyclopédie du stress.

les femmes travaillent dans un cadre professionnel qui leur permet moins qu'avant, dans l'organisation familiale du travail, de concilier aisément vie professionnelle et vie familiale. L'enjeu de la conciliation apparaît aussi dans le contexte d'une croissance de la proportion de familles monoparentales, de la participation accrue des pères aux responsabilités familiales, de la valorisation de la qualité de vie et de l'accomplissement de soi.

Selon Ollier-Malaterre (2007), la problématique de la conciliation travail et famille a évolué, après son émergence dans les années 1980, en deux temps. La problématique s'est d'abord étendue à d'autres thèmes que ceux de la vie familiale, c'est-à-dire à d'autres thèmes que le soin aux enfants ou aux parents âgés, particulièrement les loisirs : ainsi, le champ du *work-family* est progressivement rebaptisé *work-life* (Lewis, 2003). La problématique s'est enrichie ensuite par la compréhension de sa nature dynamique : on parle maintenant de *work-life balancing* plutôt que de *work-life balance* (Thompson, 2002). En français, on utilise les termes de conciliation, d'équilibre ou d'articulation entre travail et hors travail ou entre vie professionnelle et vie familiale, privée ou personnelle (Ollier-Malaterre, 2007). Aujourd'hui, un véritable champ *work-life* s'est donc construit (Poelmans, 2005).

Le thème de la conciliation entre la vie étudiante et la vie professionnelle reste curieusement absent du champ *work-life*. L'expression *work-study balance* est, en comparaison de celle de *work-family balance*, assez peu présente dans les écrits en sciences sociales. Hormis une première occurrence de l'expression dans un article de 1970 (Cullinan, 1970), c'est seulement dans les années 2000 que l'on trouve systématiquement des articles reprenant l'expression. Il semble que la problématique soit apparue dans les pays anglo-saxons seulement : en Grande-Bretagne (Broadbridge et Swanson, 2005 ; Lowe et Gayle, 2007 ; Hall, 2010 ; Shaw et Ogilvie, 2010), aux États-Unis (Dundes et Marx, 2006), en Australie (Lingard, 2005 ; D'Alessandro et Volet, 2012). Une exception notable est la présence de la problématisation de la conciliation du travail et des études au Québec (Jetté, 2001 ; Dumont, Leclerc et McKinnon, 2009).

Si la thématique de la conciliation travail-études n'a émergé que très récemment et dans un nombre de pays très restreint, c'est que, comme dans le cas de la conciliation travail-famille, la problématique s'est heurtée à l'idée d'une séparation des sphères. En France par exemple, l'analyse de la conciliation se heurte à une conception séquentielle des parcours qui sépare le temps des études avant la sortie de la formation initiale et le temps de l'insertion professionnelle (Moulin, 2010). Au contraire de la France, le cumul des emplois et des études est devenu une norme aux États-Unis dans les années 1970 (Greenberger et Steinberg, 1986) et

au Québec dans les années 1980[3]. Le changement a été si important au Québec qu'il a généré « un bouleversement radical » ou « une véritable mutation dans le système scolaire », pour reprendre les expressions du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1995, p. 47).

Par ailleurs, bien que l'expression de la conciliation entre la vie professionnelle et la vie étudiante (*work-study balance*) émerge tardivement, la problématique est traitée auparavant de manière indirecte, par l'analyse de la relation études-travail (*work-study relationship*)[4]. Les résultats de recherche tendent à montrer l'existence d'une relation convexe entre l'intensité du travail salarié et la réussite scolaire : les taux d'abandon des études semblent plus élevés pour les élèves qui ne travaillent pas et pour ceux qui travaillent de nombreuses heures par semaine, bien au-delà de la moyenne. Cette relation s'observe à tous les niveaux d'éducation, et donc aussi dans le postsecondaire, dans la plupart des pays (Riggert *et al.*, 2006 ; Beffy *et al.*, 2009 ; Moulin *et al.*, 2011 et 2012).

Quant à la problématique de la conciliation études et famille, elle apparaît comme telle surtout dans le cadre d'études portant généralement sur la conciliation entre les études et les autres activités (*study-life balance*), incluant donc la question de la conciliation entre les études et le travail, et dans des revues spécialisées sur l'emploi féminin, notamment les revues sur les infirmières, telles que le *Journal of Advanced Nursing* (Dowswell, Hewison et Hinds, 1998 ; Lo, 2002 ; Nicholl et Timmins, 2005), ou les sages-femmes, comme le *British Journal of Midwifery* (Cavanagh et Snape, 1997). Ainsi, la conciliation entre les études et la famille semble surtout traitée comme une affaire de femmes, comme cela avait pu l'être également pour la problématique de la conciliation travail et famille à ses débuts.

En fait, de même que pour la problématique de la conciliation entre études et travail, la problématique de la conciliation entre études et famille est surtout abordée de manière indirecte par l'étude de l'effet négatif de la grossesse ou de la parentalité sur le parcours scolaire. Le décrochage scolaire chez les jeunes femmes enceintes est notamment un phénomène clairement identifié dans beaucoup d'études, et ce, depuis les années 1970 au moins (Furstenberg, 1976). Au Canada, les mères adolescentes sont plus susceptibles de vivre des difficultés dans l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (Luong, 2008). Quelques études soulignent cependant que le fait de mettre au monde un enfant lors de l'adolescence

3. Alors qu'en 1977 moins de trois étudiants sur dix occupaient un emploi pendant l'année scolaire, au début des années 2000 sept étudiants sur dix étaient engagés dans la dualité travail-études (Dandurand, 1991 ; Roy, 2006).

4. Depuis sa création en 1987, la revue britannique *British Journal of Education and Work* a particulièrement contribué à développer ce thème de la relation travail-études.

serait une stratégie de vie bénéfique pour certains groupes de femmes (Geronimus, 1987). Les résultats suggèrent aussi que les récentes politiques sociales et politiques d'aide à ces jeunes femmes peuvent faire diminuer significativement les impacts négatifs (Namkee, 1994).

## L'apport de l'analyse statistique longitudinale

Dans une démarche transversale, l'analyse statistique d'une relation est réalisée en utilisant des données recueillies à un moment donné et qui décrivent la population à ce moment ; les changements n'apparaissent qu'en juxtaposant une suite d'échantillons de ce genre tirés à des moments successifs. Au contraire, dans l'approche longitudinale, il ne s'agit plus de décrire la population à un moment précis, ni de faire apparaître les changements en juxtaposant des instantanés pris à des moments successifs, mais de faire apparaître les séquences ou le mouvement même par lequel se fait le changement.

Réaliser une analyse dans la perspective longitudinale permet de distinguer les caractères fixes et les caractères qui varient en fonction du temps. En principe, les variables comme le sexe, la langue maternelle, le lieu de naissance ou l'origine sociale sont des caractères fixes dans le temps. Par contre, les variables liées tant aux types d'études (le niveau d'études de l'établissement fréquenté, le plus haut diplôme obtenu) qu'aux types d'emplois occupés (en termes de statut d'emploi ou de nombre d'heures de travail) et aux statuts familiaux (statut résidentiel par rapport aux parents, statut matrimonial) peuvent varier en fonction du temps. Ainsi, les problématiques de la conciliation entre travail, famille et études doivent tenir compte de ces changements de situation pour évaluer les difficultés de conciliation.

Les méthodes d'analyse des séquences permettent de comparer et de classer des séquences de situations, c'est-à-dire des chaînes d'états situés temporellement. La construction des parcours s'effectue par le choix d'une unité temporelle d'analyse, puis par l'identification des séquences d'éléments et d'épisodes (Brzinsky-Fay, Kohler et Luniak, 2006). Plus connues en biologie où elles ont contribué au séquençage du génome, elles ont été introduites en sciences sociales par Andrew Abbott (Abbott et Forrest, 1986 ; Abbot, 1995). Elles ont été beaucoup mobilisées dans l'analyse longitudinale des carrières professionnelles, mais aussi, plus récemment, dans l'analyse des transitions de l'école au travail (McVicar *et al.*, 2002 ; Moulin, 2010). Les analyses de séquences permettent d'éviter les risques d'essentialisation des états en faisant apparaître la diversité des séquences d'épisodes.

Les **analyses de survie** s'intéressent aux événements qui caractérisent la trajectoire d'un individu et le changement d'état qu'il subit (Allison, 1984). L'analyse de survie sert à étudier le passage d'un état à un autre dans un espace de temps, par exemple le passage de l'état d'**étudiant** dans un programme universitaire à l'état de **décrocheur** de ce programme. Dans le cadre d'une analyse de survie, on pose que cet état est la réalisation d'une variable aléatoire (la variable dépendante) et on utilise un modèle de risque qui permet d'estimer les effets nets de plusieurs autres caractères (les variables indépendantes) sur la probabilité d'appartenir à l'une ou l'autre des deux modalités chaque mois de l'enquête. L'utilisation de modèles de survie rend possible une interprétation statistique causale de la relation entre un changement d'état et une caractéristique qui varie dans le temps (Blossfeld et Rohwer, 2002).

## Quelques illustrations à partir de l'EJET

L'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) est menée conjointement par Statistique Canada et par Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC). Cette enquête recueille de l'information sur la plupart des éléments importants de la vie des jeunes, dont les épisodes d'études, les caractéristiques familiales et les épisodes d'emplois. L'EJET a débuté en 1999 et a permis d'observer la vie des répondants pendant neuf ans. Deux panels ont été constitués : un premier panel de jeunes nés en 1984 (donc âgés de 15 ans au 31 décembre 1999) et un deuxième panel de jeunes nés entre 1979 et 1981 inclusivement (âgés de 18 ans à 20 ans au 31 décembre 1999). L'EJET est ainsi une source très riche de données pour étudier les questions de conciliation études-emploi et études-famille dans la transition entre la jeunesse et l'âge adulte. Plusieurs analyses longitudinales faites à partir de cette enquête permettent d'illustrer l'intérêt des méthodes longitudinales pour l'analyse de la conciliation des études et du travail ou des études et de la famille.

Les analyses descriptives longitudinales montrent que la quasi-totalité des jeunes Canadiens travaillent non seulement l'été, mais aussi pendant l'année scolaire (Moulin, 2010). Au début de leur 16$^{e}$ année, la moitié des jeunes Canadiens aux études à temps plein travaillent un mois donné (mars), et à la fin de leur 17$^{e}$ année, ce sont les trois quarts d'entre eux qui travaillent un mois donné (novembre). Si, ponctuellement (un mois donné), un quart des étudiants à temps plein n'occupent pas d'emploi, l'analyse de séquence montre que, sur une année scolaire, le passage par l'emploi à un moment pendant une session concerne quasiment tous les étudiants. Ainsi, il ne fait aucun doute que les étudiants concilient de

fait le travail et les études. Ce n'est donc pas la conciliation entre le travail et les études qui peut être vue comme problématique, mais seulement la conciliation entre la réussite scolaire et une trop grande intensité du travail rémunéré.

De fait, comme on l'a vu plus haut, les résultats de recherche tendent à montrer l'existence d'une relation convexe entre l'intensité du travail salarié et les départs sans diplôme du système scolaire : les taux de départ semblent plus élevés pour les étudiants qui ne travaillent pas et pour ceux qui travaillent de nombreuses heures, bien au-delà de la moyenne. Cette relation convexe est le plus souvent interprétée comme une conséquence de l'intensité du travail salarié sur l'engagement aux études et la performance scolaire. Cependant, les données généralement utilisées par les chercheurs proviennent surtout d'enquêtes transversales et ne permettent pas de saisir l'effet causal de la variation du temps de travail sur la poursuite des études. En ce qui concerne l'effet de l'intensité du travail sur la persévérance scolaire, on peut penser que c'est davantage un effet de sélection ou de causalité inversée de l'effet des études sur le travail : les étudiants qui font face à des difficultés scolaires soit cessent de travailler pour surmonter leurs difficultés, soit participent encore davantage au marché du travail en attendant d'abandonner les études.

Les analyses longitudinales de survie permettent de se prononcer sur l'effet causal de l'intensité du travail rémunéré sur les abandons dans les premiers programmes universitaires (Moulin *et al.*, 2011 et 2012). Les résultats infirment d'abord l'idée d'un effet négatif de la non-occupation d'emploi sur la persévérance à l'université : la relation s'interprète donc davantage comme un effet de sélection, certains étudiants se consacrant exclusivement à leurs études avant de finalement décrocher tout de même. En revanche, les résultats confirment l'effet négatif d'une trop grande intensité du travail rémunéré, mais seulement au-delà de 25 heures de travail hebdomadaire.

Ensuite, l'analyse montre que le risque d'abandon est variable dans le temps : il est plus élevé à l'entrée au programme et baisse par la suite. Par ailleurs, l'impact du fait de travailler au-delà de 25 heures varie aussi en fonction du nombre de mois écoulés dans le programme : ainsi, si le fait de travailler plus de 25 heures a un effet significatif pour les hommes, cela n'est valide que dans la première année d'inscription (Moulin *et al.*, 2011). Enfin, si l'on tient compte du fait que les jeunes qui abandonnent peuvent vouloir reprendre des études au moment où ils abandonnent, il semble que le fait de travailler plus de 25 heures augmente significativement les chances d'abandon en début de programme à la fois pour les hommes et pour les femmes (Moulin *et al.*, 2012).

Il y a donc sans doute des difficultés de conciliation entre persévérance universitaire et travail rémunéré, mais d'une part ces difficultés ne s'observent qu'au début du programme et, d'autre part, pas avant que le seuil de 25 heures par semaine soit atteint. Le passage à l'enseignement postsecondaire pose sans doute un enjeu d'adaptation au régime éducatif, qui est différent de celui de l'enseignement secondaire et qui peut poser des problèmes pour les étudiants ayant mal évalué leurs capacités à concilier le travail et les études. Les étudiants qui persévèrent au-delà de la première année d'études semblent cependant capables de concilier le travail et les études par la suite. Ces résultats vont dans le sens des théories mettant l'accent sur les difficultés d'intégration sociale et scolaire (Tinto, 1993) ou sur les problèmes d'ajustement à la nouvelle situation d'études (Terrill et Ducharme, 1994).

Il est aussi possible d'utiliser l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) pour analyser la relation entre la parentalité et les études. L'impact négatif de la parentalité précoce sur les études est plutôt confirmé par les analyses statistiques transversales menées à partir de l'EJET : on observe en effet *ex post* que les grossesses et les maternités adolescentes sont effectivement plus souvent associées au décrochage scolaire (Bowlby et McMullen, 2002). Cependant, bien que faites à partir de données longitudinales, ces analyses restent transversales, puisqu'elles ne prennent pas en compte l'évolution du statut parental ni le moment où la naissance a lieu.

Des analyses de séquence permettent de prendre en compte l'évolution du statut parental ou de ce que l'on peut appeler la trajectoire parentale. Dans le cadre de son mémoire de maîtrise, Isabelle Moreau (2012) a ainsi différencié trois types de trajectoires parentales pour les parents ayant leur premier enfant à 21 ans et moins : les individus qui restent dans le cadre de la famille cohabitante seulement ; ceux qui restent dans un cadre de monoparentalité ou de biparentalité sans cohabitation ; et enfin ceux qui sont à un moment en situation de famille cohabitante, mais qui vivent des changements de statut familial. Elle montre ainsi que ceux et celles qui sont en famille cohabitante provisoire ont plus de chance de ne pas avoir de diplôme d'études secondaires à 23 ans que les non-parents, mais aussi que les autres parents aux statuts familiaux plus stables ou qui ont leur enfant plus tard. Ainsi, l'impact sur la diplomation du fait d'avoir un enfant précocement semble varier selon les trajectoires parentales, les plus désavantagés étant les parents vivant une instabilité familiale.

Des analyses de survie permettraient cependant d'approfondir l'interprétation causale du lien entre la parentalité précoce et le décrochage scolaire. Elles permettraient en effet d'évaluer si le fait de mettre au monde un enfant est cause du décrochage scolaire ou résulte d'un effet

de sélection. Upchurch et McCarthy (1990) montrent notamment, par une analyse de survie à partir de données américaines similaires à l'EJET, que le fait d'avoir un enfant quand on a déjà décroché scolairement diminue les chances de reprendre des études et d'obtenir un diplôme par la suite ; cependant, le fait d'avoir un enfant en restant aux études au secondaire n'augmente pas significativement les chances de décrocher scolairement. Ce type d'analyse statistique est cependant difficile à mettre en œuvre dans la mesure où trop peu d'individus ont un enfant pendant le premier programme d'études postsecondaires (Moulin *et al.*, 2012).

## Conclusion

En somme, l'émergence de la problématique de la conciliation entre les études et les autres activités est très récente. Comme dans le cas de la problématique de la conciliation travail-famille, la problématique de la conciliation chez les étudiants s'est heurtée à l'idée d'une séparation des sphères. Ce n'est que dans les pays où le cumul est devenu une norme sociale que la problématique de la conciliation entre le travail et les études a émergé. Quant à la problématique de la conciliation entre les études et la famille, elle a surtout émergé dans des univers scolaires très féminins, ce qui montre que cette problématique était d'abord considérée comme une question qui concernait surtout les femmes.

Les analyses statistiques longitudinales (analyses de séquences et de survie) permettent de traiter adéquatement la question de la conciliation. En faisant apparaître les séquences ou le mouvement même par lequel a lieu le changement, les analyses longitudinales permettent de traiter plus adéquatement les termes de la conciliation qui varient dans le temps : types d'études, types d'emplois occupés et statuts familiaux. Les problématiques de la conciliation entre travail, famille et études doivent de fait tenir compte de ces changements de situation pour évaluer les difficultés de conciliation.

L'intérêt principal des analyses de séquences, c'est qu'elles permettent d'éviter les risques d'essentialisation des états en faisant apparaître la diversité des séquences d'épisodes. Ainsi, les étudiants canadiens apparaissent tous, à un moment ou à un autre de leur parcours scolaire, en situation de conciliation, ce qui conduit à remettre en question la dichotomie entre les étudiants qui travaillent et les étudiants qui ne travaillent pas. De même, les jeunes parents changent bien souvent de statut parental, passant d'une situation de famille unie à une situation de monoparentalité ou inversement ; ce sont autant ces changements qui influent sur la capacité à concilier études et charges familiales que le fait d'être père ou mère.

Quant aux modèles de survie, ils permettent surtout de faire une interprétation statistique causale de la relation entre un changement d'état et une caractéristique qui varie dans le temps, et donc de discriminer entre effet causal et effet de sélection. Ainsi, l'analyse de la relation entre intensité du travail rémunéré et persévérance à l'université confirme l'effet causal d'une très grande participation au marché du travail et conduit à interpréter l'association négative entre non-emploi et persévérance comme un effet de sélection. Les modèles de survie permettent également de montrer des processus : les étudiants qui, au début d'une transition interordre, ont du mal à concilier y parviennent relativement vite ensuite, comme en témoigne la diminution dans le temps de l'impact d'une participation trop grande au marché du travail.

Ces analyses statistiques longitudinales contribuent également à enrichir la problématique des parcours éducatifs et scolaires en permettant de mieux cerner les tensions entre l'expérience scolaire de l'individu et son expérience extrascolaire. Par ailleurs, les études portant sur le décalage entre les itinéraires officiels et les parcours scolaires concrets des étudiants se sont traditionnellement référées au concept de « carrière déviante », ce qui contribue à véhiculer une représentation normative négative des parcours atypiques (Doray *et al.*, 2009). A contrario, l'analyse statistique de la conciliation, en mettant l'accent sur les conditions qui facilitent la persévérance scolaire parallèlement à la participation au marché du travail ou à l'éducation des enfants, contribue à donner une image moins normative et plus nuancée de ces parcours.

Les problématiques de conciliation entre la vie étudiante et les autres sphères de la vie restent au final encore insuffisamment développées. En demeurant davantage dans l'analyse des effets négatifs d'une sphère sur l'autre, les travaux de recherche tendent à conforter l'idée d'une séparation des sphères. Les travaux de recherche les plus novateurs sont donc ceux qui permettent de montrer que ces effets négatifs disparaissent quand certaines conditions sont réunies, qu'il s'agisse d'une intensité de travail relativement modérée, d'un environnement familial stable autour du parent ou de programmes qui facilitent plus localement la conciliation. Enfin, pour ce qui concerne la conciliation études-famille, des travaux plus comparatifs entre les étudiants et les étudiantes permettraient d'élargir une problématique encore trop restreinte aux femmes seulement.

# 19 La mobilisation pour les études et le profil des étudiants immigrants au Québec[1]

*Pierre Canisius Kamanzi*

Le mouvement de massification de l'enseignement postsecondaire observé au Québec et dans l'ensemble du Canada depuis la fin des années 1990 s'est caractérisé non seulement par l'augmentation des effectifs d'étudiants, mais aussi par la transformation de leur composition selon le sexe, l'origine ethnique, l'origine sociale, l'âge, etc. Parmi les caractéristiques importantes de cette transformation, on note particulièrement la présence accrue des étudiants d'origine immigrante, dont le nombre et la proportion sont de plus en plus élevés dans les établissements universitaires. La présente étude vise à dresser le profil de ces étudiants dans la province de Québec pour tenter de dégager les facteurs structurels et culturels qui favorisent leur persévérance jusqu'à l'université.

Si la participation massive des immigrants aux études postsecondaires peut être considérée comme le résultat de l'expansion de la politique de démocratisation et de la promotion de l'intégration des immigrants, il s'agit aussi d'un phénomène assez rare dans les pays occidentaux et qui, dans une certaine mesure, peut même paraître paradoxal. En effet, tout en reconnaissant l'intensité des mesures de démocratisation scolaire mises en place par les gouvernements des provinces canadiennes (prêts et bourses, régionalisation du réseau de l'enseignement supérieur, etc.) pour accroître l'égalité des chances d'accès à l'éducation, force est de reconnaître aussi que les inégalités d'accès aux études universitaires demeurent enracinées dans l'origine sociale des étudiants (Finnie et Mueller, 2010 ;

1. La réalisation de cette étude n'aurait pas été possible sans l'appui de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, du Fonds de recherche du Québec – Société et culture et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Turcotte, 2011). À cet égard, des recherches récentes ont montré que les coûts directs et indirects des études demeurent un obstacle pour plusieurs jeunes issus de familles défavorisées qui désirent poursuivre des études universitaires (Frenette, 2008), surtout dans les filières prestigieuses telles que la médecine, la dentisterie et le droit (King, Wallen et Miklas, 2004 ; Kwong *et al*., 2002).

Or, plusieurs travaux de recherche ont largement documenté la persistance du problème d'intégration socioéconomique des immigrants, soulignant qu'ils sont plus souvent aux prises avec des difficultés d'insertion professionnelle et avec la pauvreté que les non-immigrants. Par ailleurs, ce problème touche en particulier les immigrants originaires des pays du Sud (Asie, Afrique et Amérique latine) appartenant à des groupes dits de minorités visibles (Henry et Tator, 2009 ; Bastien et Bélanger, 2010 ; Picot et Feng, 2009).

Comme l'observent Kao et Tienda (1995) aux États-Unis, la persévérance et les performances scolaires des immigrants relèveraient d'une certaine « résilience » et d'un « optimisme » qui échappent aux théories des inégalités socioéconomiques. Pour tenter de saisir les facteurs qui soutiennent cette résilience, le présent chapitre vise à dresser le portrait de ces étudiants québécois issus des familles immigrantes qui fréquentent les universités. Pour ce faire, les étudiants immigrants de première et deuxième générations sont comparés aux étudiants dont les parents sont nés au Québec ou dans le reste du Canada selon leurs caractéristiques individuelles et familiales, les facteurs culturels et leurs antécédents scolaires. Les termes *non-immigrant* et *Canadien d'origine* seront utilisés de façon interchangeable pour désigner les étudiants dont les parents sont nés au Canada. À l'inverse, est considéré comme immigrant dans le cadre de cette étude tout étudiant dont les parents sont nés à l'étranger, peu importe le pays de naissance de cet étudiant (au Canada ou à l'étranger).

Le chapitre est divisé en trois sections. La première présente une brève revue des écrits où est abordée la question de l'intégration scolaire des immigrants. La deuxième décrit brièvement les données utilisées et les variables étudiées. La troisième section est consacrée à la présentation et à l'interprétation des résultats. La conclusion présente la synthèse des résultats, les limites de l'étude et les perspectives de recherche.

## Aspirations scolaires et participation à l'enseignement postsecondaire chez les immigrants au Canada : un cas d'exception

Les familles immigrantes ont des aspirations scolaires élevées et mobilisent beaucoup de ressources pour l'éducation de leurs enfants. Qu'ils soient arrivés au Canada à titre d'immigrants économiques, de réfugiés, par la voie du regroupement familial ou sous un autre statut, les immigrants savent que l'intégration dans le marché de l'emploi canadien pose comme préalable une qualification professionnelle et ils investissent beaucoup dans les études pour acquérir un diplôme. Comme le notent Sweet, Anisef et Walters (2010), les parents immigrants se distinguent par un investissement intellectuel, émotionnel et social élevé dans l'éducation de leurs enfants. Ils épargnent davantage d'argent pour les études de leurs enfants et, contrairement aux natifs du pays, leur niveau d'épargne n'est pas associé au niveau de scolarité, ni au revenu.

Taylor et Krahn (2005) ont montré, à partir des données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), que les immigrants ont des aspirations scolaires plus élevées que les autres Canadiens. Selon les données de l'enquête recueillies à l'âge de 15 ans, environ 77 % des élèves immigrants de première génération, contre 60 % des non-immigrants, déclarent souhaiter poursuivre des études universitaires.

Toutefois, plusieurs travaux montrent que l'accès et la persévérance aux études universitaires varient selon l'origine des immigrants (Abada et Tenkorang, 2009 ; Thiessen, 2009). Le taux d'accès est particulièrement élevé chez les jeunes Asiatiques. À la fin des études secondaires, au moins 75 % d'entre eux poursuivent des études dans un établissement scolaire de niveau universitaire.

Au total, quoique la littérature sur la participation des immigrants soit encore peu volumineuse au Canada, elle permet de tirer deux constats principaux. Premièrement, les immigrants ont des aspirations scolaires élevées et participent aux études universitaires dans une forte proportion. Deuxièmement, l'aspiration et l'accès aux études universitaires varient d'une communauté immigrante à l'autre.

Par ailleurs, comme le soulignent plusieurs analystes, la participation massive des immigrants au Canada fait partie des cas exceptionnels et relève en partie de sa politique particulière en matière d'immigration. Une étude récente de l'OCDE (2006) montre que, dans la plupart des pays membres de cette organisation, les immigrants ont des difficultés d'intégration scolaire. Qu'ils soient nés à l'étranger ou dans leur pays d'accueil, les élèves issus des familles immigrantes ont des résultats scolaires plus faibles que les natifs et peu d'entre eux accèdent aux études

postsecondaires. La situation est particulièrement critique dans certains pays comme la Belgique, la Suisse, l'Allemagne et la France, où l'écart entre les résultats des élèves immigrants et ceux des natifs est très élevé, appuyant ainsi l'hypothèse d'une exclusion sociale des immigrants. Par contre, le Canada, l'Australie et la Nouvelle-Zélande vivent plutôt une expérience positive en ce qui a trait à l'intégration scolaire des immigrants. Les jeunes issus des familles immigrantes, en particulier ceux de deuxième génération, ont des performances scolaires très comparables à celles de leurs pairs dont les parents sont natifs du pays.

Les travaux récents de Hochschild et Cropper (2010) et de Doucet, Utzschneider et Bourque (2009) ont corroboré ces conclusions, montrant qu'au Canada les élèves immigrants (nés à l'étranger) et les non-immigrants ont des résultats scolaires comparables. Comment expliquer cette situation particulière des immigrants au Canada ?

Selon leur contexte sociohistorique, les sociétés produisent des modèles différents d'intégration des immigrants. Il s'ensuit que le degré de succès des projets d'intégration des immigrants est très variable entre les sociétés. Comme l'observent Hochschild et Cropper (2010), l'intégration scolaire des immigrants est à la fois un indicateur et un instrument de leur intégration sociale dans leur pays d'accueil ; elle est indissociable de son « régime d'immigration », terme utilisé par les auteurs pour désigner à la fois les politiques et les pratiques de sélection et d'admission des immigrants, ainsi que les moyens mis en œuvre pour leur installation et leur intégration dans la société d'accueil.

Cette intégration est certes largement attribuable aux efforts faits par la société d'accueil pour faciliter, encourager et accélérer leur participation à la vie sociale, mais elle est également – et surtout – tributaire des caractéristiques des immigrants eux-mêmes. Les pays qui ont enregistré des succès dans ce domaine se caractérisent généralement par un important investissement de ressources et une variété de services offerts aux nouveaux arrivants (par exemple des cours d'immersion linguistique), mais également par une législation particulière en matière de sélection et d'admission des immigrants. Comme le notent Hochschild et Cropper (2010), il s'agit, en général, de pays qui encouragent et favorisent l'immigration de personnes qualifiées et scolarisées ; tel est particulièrement le cas du Canada, de l'Australie et du Royaume-Uni (Lowell, 2005). À cet égard, le Canada se distingue, par exemple, des États-Unis (Boyd, 2002). Alors que ces derniers investissent plus de ressources dans les services d'accueil des immigrants que le Canada, l'intégration scolaire de ces derniers y demeure problématique, en partie parce que le pays accueille aussi un nombre important d'immigrants adultes sans diplôme ni qualification, surtout en provenance des pays latino-américains.

On peut ainsi conclure avec Boyd (2002) et Handschild et Cropper (2010) que les performances scolaires des immigrants canadiens relèvent, en grande partie, du capital scolaire de leurs parents : les élèves immigrants dont les parents sont scolarisés réussissent mieux à l'école secondaire et poussent plus loin leurs études, peu importe leur origine ethnique.

Sur la base de ces considérations, la présente étude se propose d'examiner le portrait des étudiants immigrants installés au Québec selon leurs caractéristiques sociales et scolaires. Mais, avant de présenter les résultats, il convient de décrire brièvement les données utilisées.

## La source des données et des variables

Les données utilisées proviennent de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET, cohorte A). Menée conjointement par Ressources humaines et Développement des compétences Canada et Statistique Canada, cette enquête a permis de recueillir de l'information sur plusieurs aspects importants de la vie des jeunes âgés de 15 ans en 1999 et inscrits à l'école en 2000. Les questionnaires ont particulièrement porté sur les parcours scolaires et les épisodes d'emploi des enquêtés pour saisir comment s'opèrent les transitions importantes qui peuvent survenir durant cette période de la vie : les caractéristiques de la scolarité au secondaire et le passage aux études postsecondaires, collégiales ou universitaires, le départ du foyer parental, l'insertion professionnelle, etc. L'enquête a permis de collecter également de l'information sur les caractéristiques des parents des enquêtés (le revenu, la profession, la scolarité, la structure de la famille et le lieu de résidence) et sur les relations qu'ils entretiennent avec leurs enfants.

Les questionnaires utilisés au cycle 1 de l'enquête ont servi à recueillir de l'information sur l'année 2000. Les questionnaires utilisés dans les cycles suivants ont servi à recueillir de l'information sur des périodes de deux ans. Le cycle 2 a ainsi recueilli de l'information sur les années 2001 et 2002, et ainsi de suite jusqu'au cycle 5, en 2008. Au total, l'EJET a donc permis d'observer l'évolution de la vie des enquêtés pendant huit ans. Les personnes enquêtées sont toutes nées en 1984. Par conséquent, elles étaient âgées de 15 ans en 1999 et de 24 ans en 2008.

La variable « Statut d'immigrant » est mesurée par le pays de naissance des parents. Les données obtenues au cycle 1 de l'enquête permettent de distinguer les enquêtés (étudiants) dont les parents sont des immigrants de ceux dont les parents sont nés au Canada. Parmi les élèves nés au Canada, on peut aussi identifier les immigrants de deuxième génération, c'est-à-dire ceux dont les parents sont des immigrants (nés à l'étranger). Toutefois, comme l'effectif des enquêtés faisant partie des

immigrants de première génération est trop mince pour permettre des analyses statistiques, les immigrants de première génération et ceux de deuxième génération ont été regroupés en une seule catégorie. Par ailleurs, tout en reconnaissant que les immigrants installés au Québec viennent de plusieurs pays du monde, ils seront traités comme un seul groupe à cause de la taille réduite du sous-échantillon. Au total, celui-ci est composé de 1 326 sujets, soit 197 immigrants et 1 129 non-immigrants.

## La présentation des résultats

À la fin des études collégiales, plus de la moitié des jeunes Québécois poursuivent des études universitaires, cette proportion étant plus élevée chez les étudiants d'origine immigrante. Les résultats obtenus à partir des données utilisées dans le cadre de cette étude révèlent qu'à l'âge de 24 ans, 61 % de ces derniers, contre 54 % des Québécois d'origine, avaient poursuivi des études dans un établissement universitaire.

Comme l'ont montré les études antérieures (voir Finnie et Mueller, 2008 ; Kamanzi *et al.*, 2009), la participation aux études universitaires augmente avec le revenu et la scolarité des parents, mais les résultats (tableau 19.1) montrent que ces variables exercent une influence plus grande chez les jeunes d'origine immigrante que chez leurs homologues d'origine canadienne ou québécoise. Ainsi, lorsque l'un ou l'autre des parents détient un diplôme de niveau collégial, la probabilité d'accès aux études universitaires est de 51 % chez les immigrants, contre 40 % chez les non-immigrants. De même, la probabilité est de 75 % chez les jeunes immigrants provenant de familles à revenu annuel supérieur (quatrième quartile), alors qu'elle est de 57 % chez les non-immigrants issus de familles à revenu comparable.

Comme plusieurs études antérieures l'ont souligné, depuis les années 1990 les filles participent aux études universitaires dans une proportion plus élevée que les garçons (MELS, 2011). Les résultats de cette étude montrent cependant qu'au Québec cela est vrai seulement pour les étudiants d'origine canadienne (30 % contre 47 %). Chez les immigrants, la proportion des hommes (54 %) qui poursuivent des études universitaires est légèrement supérieure à celle des femmes (52 %).

**Tableau 19.1**
Accès aux études universitaires selon les caractéristiques individuelles et familiales et le pays de naissance des parents, EJET, cohorte A (%)

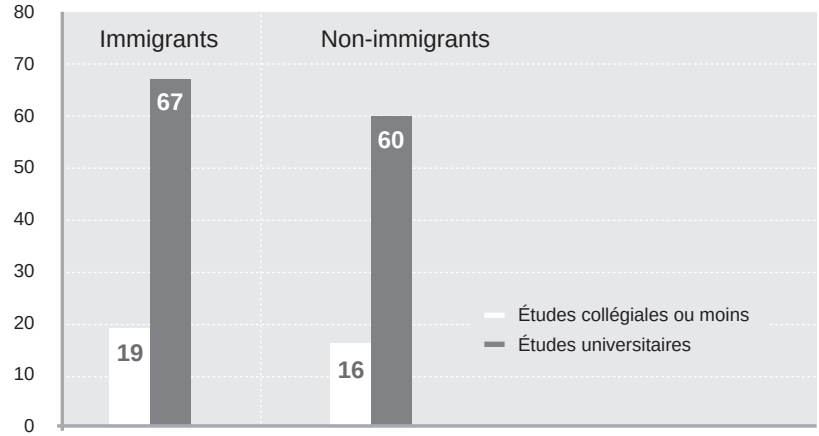
| | Immigrants | Non-immigrants |
|---|---|---|
| **Revenu des parents** | | |
| 1er quartile | 30 | 21 |
| 2e quartile | 48 | 27 |
| 3e quartile | 63 | 43 |
| 4e quartile | 75 | 57 |
| **Scolarité des parents** | | |
| Secondaire ou moins | 26 | 23 |
| Collégial | 51 | 40 |
| Universitaire | 71 | 63 |
| **Sexe** | | |
| Homme | 54 | 30 |
| Femme | 52 | 47 |

Les étudiants qui s'inscrivent à l'université se distinguent aussi des autres étudiants par la valeur qu'eux-mêmes et leurs parents attribuent à l'école et aux études. En effet, si le projet de poursuivre des études universitaires est mis à exécution au lendemain des études collégiales, il se nourrit très tôt, particulièrement durant les études secondaires. Comme l'indique la figure 19.1, le taux d'accès aux études universitaires est plus élevé chez les élèves qui en avaient déjà l'aspiration à l'âge de 15 ans, mais il l'est encore plus chez les étudiants immigrants (67%) que chez les non-immigrants (60%). Quant à ceux qui envisageaient d'arrêter leurs études après le secondaire ou le collège, leur taux d'accès à l'université est respectivement de 16% et 19%.

L'accès aux études universitaires est par ailleurs fortement associé aux aspirations scolaires des parents à l'endroit de leurs enfants et aux pratiques familiales de socialisation scolaire, mais, encore une fois, les résultats (Tableau 19.2) révèlent que cette association varie entre immigrants et non-immigrants. Ainsi, le taux de participation aux études universitaires augmente avec le niveau d'aspirations scolaires des parents. Ce taux est de 64% chez les élèves d'origine immigrante et de 51% chez les non-immigrants dont les parents avaient exprimé très tôt le souhait de voir leurs enfants poursuivre des études universitaires. À l'inverse, le taux de participation est beaucoup plus faible chez les jeunes immigrants dont les parents ne tiennent pas à ce que leurs enfants fréquentent

l'université (6 %). En d'autres termes, le projet d'études universitaires chez les jeunes immigrants a un caractère plus familial et s'inscrit davantage dans les perspectives prescrites par les parents.

**Figure 19.1**
Accès aux études universitaires selon le niveau d'aspirations scolaires à 15 ans et le pays de naissance des parents, EJET, cohorte A (%)




Par ailleurs, l'accès aux études universitaires est influencé par le rapport parents-enfants au regard de l'école. Il est plus élevé dans les familles où les discussions portent souvent sur l'expérience de l'enfant à l'école, sur son éducation et sa carrière future ou sur ses travaux scolaires que dans les familles où l'on en parle rarement. Les résultats révèlent que les différences entre ceux qui en discutent rarement avec leurs enfants et ceux qui en parlent souvent sont plus ou moins similaires chez les familles immigrantes et les familles non immigrantes.

**Tableau 19.2**
Participation aux études universitaires (%) selon certaines dimensions du capital culturel familial selon le pays de naissance des parents, EJET, cohorte A

| | Immigrants | Non-immigrants |
|---|---|---|
| **Aspirations scolaires des parents** | | |
| Études collégiales ou moins | 6 | 20 |
| Études universitaires | 64 | 51 |
| **Parler des expériences scolaires** | | |
| Rarement | 26 | 29 |
| Souvent | 57 | 40 |
| **Parler de l'éducation future ou de la carrière** | | |
| Rarement | 58 | 39 |
| Souvent | 51 | 38 |
| **Discuter des travaux scolaires** | | |
| Rarement | 46 | 35 |
| Souvent | 54 | 39 |

Enfin, l'accès aux études universitaires est fortement influencé par la qualité de la scolarité antérieure, particulièrement le parcours scolaire au secondaire. La probabilité d'entreprendre des études universitaires augmente avec les résultats scolaires et le niveau d'engagement dans les études (tableau 19.3). Cette probabilité est plus forte chez les élèves ayant des notes élevées et ayant acquis dès le secondaire l'habitude de consacrer davantage de temps aux études, particulièrement pour les devoirs à domicile. Par contre, elle est faible chez les élèves ayant une expérience scolaire difficile marquée par des irrégularités telles que le décrochage scolaire, le rattrapage, le redoublement ou une scolarité trouble due par exemple à l'indiscipline.

Les résultats (tableau 19.3) montrent cependant que l'effet de l'expérience scolaire est plus fort chez les immigrants que chez les non-immigrants. Ainsi, à une moyenne élevée comparable (80 % ou plus), la probabilité de poursuivre des études universitaires est de 77 % chez les premiers, alors qu'elle est de 67 % chez les seconds. L'expérience d'une situation d'irrégularité scolaire (décrochage, scolarité trouble, etc.) diminue la probabilité de participation aux études universitaires, mais

son effet négatif est plus fort chez les non-immigrants (taux de 18 %) que chez les immigrants (taux de 39 %). Quant au nombre d'heures accordées aux devoirs à domicile, son effet est plus fort chez les immigrants que chez les non-immigrants.

**Tableau 19.3**
Taux de participation aux études universitaires (%) selon les caractéristiques de la scolarité au secondaire selon le pays de naissance des parents, EJET, cohorte A

| | Immigrants | Non-immigrants |
|---|---|---|
| **Moyenne générale au secondaire** | | |
| Moins de 80 % | 41 | 23 |
| 80 % ou plus | 77 | 67 |
| **Temps consacré aux devoirs à domicile** | | |
| 3 heures par semaine ou moins | 19 | 33 |
| 4 heures ou plus | 67 | 53 |
| **Avoir connu un parcours scolaire irrégulier** | | |
| Non | 58 | 46 |
| Oui | 39 | 18 |

Une analyse de régression logistique a été réalisée afin de comparer le portrait global des étudiants immigrants à celui des non-immigrants (tableau 19.4). Qu'ils soient d'origine immigrante ou non, les jeunes Québécois qui poursuivent des études universitaires se distinguent par un certain nombre de caractéristiques communes. Ils viennent davantage de familles scolarisées (au moins l'un des parents ayant un diplôme de niveau collégial) et à revenu élevé, qui accordent beaucoup d'importance à l'éducation et s'investissent beaucoup dans la scolarisation de leurs enfants tant sur le plan matériel que sur le plan émotionnel. Ces étudiants se caractérisent davantage par un parcours scolaire exceptionnel avec des résultats scolaires élevés et par un niveau élevé d'aspirations scolaires et d'engagement dans les études.

Cela dit, on observe quelques différences entre les immigrants et les non-immigrants. Ainsi, en ce qui concerne les caractéristiques familiales, le rapport de cotes indique que l'influence du revenu des parents sur l'accès aux études universitaires est plus élevée (2,45) chez les immigrants que chez les non-immigrants (1,90). Cela pourrait s'expliquer par

l'existence de plus grands écarts de revenu entre les familles immigrantes. En effet, l'analyse montre que 55% des jeunes immigrants viennent de familles dont le revenu annuel est inférieur à la médiane, contre 45% des jeunes de familles non immigrantes.

En ce qui a trait aux valeurs culturelles et au capital social, l'effet des aspirations scolaires des parents et des échanges réguliers à propos des expériences scolaires est nettement plus marqué chez les immigrants que chez les non-immigrants. Comme l'indique le rapport de cotes, les élèves immigrants dont les parents s'attendent à ce qu'ils poursuivent des études universitaires ont 13,55 fois plus de chances d'étudier dans une université que ceux dont les parents s'attendent à ce qu'ils s'arrêtent après les études collégiales ou secondaires. Par contre, ce rapport de cotes est de 1,75 seulement chez les élèves non immigrants.

En revanche, discuter souvent au sujet de l'éducation et de la carrière future ou des travaux scolaires a plutôt un effet négatif chez les élèves immigrants et un effet positif chez les non-immigrants. À cet égard, on pourrait avancer deux hypothèses. La première est que, compte tenu de la très grande importance que les parents immigrants accordent aux études et à leur lien avec l'insertion professionnelle, certains parents exercent beaucoup de pression sur leurs enfants pour qu'ils performent à l'école, les conduisant parfois à des comportements d'opposition, voire de résistance. La deuxième hypothèse est que certains parents, dans l'encadrement de leurs enfants, n'agiraient que selon leurs propres références culturelles, qui sont parfois en contradiction avec celles de la société et de l'école québécoises, par exemple, la liberté et l'autonomie de l'élève, les sanctions, etc. Une telle situation pourrait également nourrir un sentiment de frustration et générer des conflits, voire des comportements de résistance ou de rejet des intentions des parents au sujet de l'école.

Sur le plan scolaire, les résultats au secondaire (moyenne générale) et les situations d'irrégularité ont un effet moins marqué chez les immigrants, probablement parce que ces derniers ont tendance à avoir des aspirations scolaires élevées indépendamment de leur dossier scolaire. Autrement dit, même quand ils ont un parcours scolaire difficile, le projet d'études universitaires est toujours envisageable. Les compétences en lecture (mesurées par les scores PISA) ont un effet similaire chez les immigrants et les non-immigrants.

**Tableau 19.4**
Résultats de régression logistique selon le pays de naissance des parents, EJET, cohorte A

| | Immigrants | Non-immigrants |
|---|---|---|
| **Caractéristiques individuelles** | | |
| Revenu annuel des parents (log) | 2,45*** | 1,90*** |
| **Niveau d'études des parents** | | |
| Secondaire ou moins | Réf. | Réf. |
| Collégial | 1,94*** | 1,26*** |
| Universitaire | 2,01*** | 3,79*** |
| **Sexe** | | |
| Homme | Réf. | Réf. |
| Femme | 0,96 | 2,09*** |
| **Aspirations scolaires de l'élève** | | |
| Collège ou moins | Réf. | Réf. |
| Université | 3,43*** | 2,96*** |
| **Capital social** | | |
| **Aspirations scolaires des parents** | | |
| Collège ou moins | Réf. | Réf. |
| Université | 13,55*** | 1,75*** |
| **Parler des expériences scolaires** | | |
| Rarement | Réf. | Réf. |
| Souvent | 3,33*** | 1,24*** |
| **Parler de l'éducation et de la carrière future** | | |
| Rarement | Réf. | Réf. |
| Souvent | 0,50*** | 1,07* |
| **Discuter des travaux scolaires** | | |
| Rarement | Réf. | Réf. |
| Souvent | 0,71* | 1,18** |

| Parcours scolaire au secondaire | | |
|---|---|---|
| **Moyenne générale au secondaire** | | |
| Moins de 80 % | Réf. | Réf. |
| 80 % ou plus | 1,57*** | 2,66*** |
| **Scores PISA en lecture** | 1,09*** | 1,06*** |
| **Temps consacré aux devoirs par semaine** | | |
| 3 heures ou moins | Réf. | Réf. |
| 4 heures ou plus | 0,93 | 1,62*** |
| **Avoir connu un parcours scolaire irrégulier** | | |
| Non | Réf. | Réf. |
| Oui | 0,62*** | 0,39*** |
| **Pseudo-$R^2$** | 0,34 | 0,34 |
| Khi-deux du rapport de vraisemblance | 1 842,53*** | 14 748,75*** |
| Degré de liberté | 13 | 13 |
| N | 175 | 1025 |

* Significatif au seuil de 0,05 ; ** Significatif au seuil de 0,01 ; *** Significatif au seuil de 0,001

## Conclusion

Le présent chapitre avait pour objectif de décrire le profil des étudiants immigrants québécois qui fréquentent l'université dans le but de dégager certaines caractéristiques scolaires ou sociales qui les distinguent des autres. Plus précisément, étant donné les inégalités socioéconomiques qui existent entre les familles immigrantes et les familles d'origine canadienne, l'étude visait à repérer certains facteurs particuliers qui, en dépit des obstacles sociaux, économiques et matériels, pourraient expliquer leur présence accrue dans les établissements universitaires.

Les résultats présentés dans cette étude montrent que les étudiants immigrants ressemblent aux non-immigrants à certains égards. En général, ils viennent pour la majorité de familles disposant d'un capital scolaire élevé, au moins un parent ayant un diplôme d'études postsecondaires. En revanche, ils se distinguent par certains traits particuliers. En plus d'avoir des aspirations scolaires élevées, les étudiants immigrants sont davantage influencés par le niveau élevé d'aspirations scolaires de leurs parents et par l'encadrement familial (échanges à propos de l'école). Ces résultats appuient ainsi la thèse avancée par plusieurs auteurs,

notamment Abada et Tenkorang (2009), Glick et White (2004), et Hao et Bonstead-Bruns (1998), selon laquelle la participation des immigrants aux études universitaires s'explique en grande partie par le capital social qui leur est transmis par leurs parents. Même si ces derniers sont moins bien intégrés dans les structures socioéconomiques, cette lacune est largement compensée par leur mobilisation pour l'école et leur surinvestissement dans l'organisation et la planification des études de leurs enfants. Par ailleurs, cette dynamique de mobilisation pour l'école varie d'une communauté immigrante à l'autre. Comme l'ont souligné plusieurs auteurs, notamment Thiessen (2009) et Abada et Tenkorang (2009), elle est beaucoup plus présente et mieux structurée dans les communautés venant des pays est-asiatiques que dans les autres.

Cela dit, le capital économique des parents demeure un facteur déterminant pour l'accès des immigrants aux études universitaires et son influence est même plus élevée chez eux que chez les non-immigrants, ce qui s'expliquerait par des écarts de revenu plus importants entre les familles immigrantes. Tout compte fait, comme le soulignent Glick et Hohmann-Marriott (2007) aux États-Unis, les immigrants qui réussissent leurs études supérieures sont ceux dont les parents disposent de ressources économiques et culturelles suffisantes pour soutenir et accompagner leurs enfants. Or, ces ressources sont inégalement réparties entre les communautés culturelles issues de l'immigration. Autant les immigrants qui s'installent au Canada sont hétérogènes quant à leurs origines ethnoculturelles et géographiques et aux motifs de leur immigration, autant les parcours scolaires de leurs enfants ont tendance à se différencier les uns des autres.

Au terme de cette étude, il convient, cependant, de lui reconnaître au moins deux limites. Premièrement, sur le plan méthodologique, l'étude a considéré les étudiants immigrants comme un seul groupe. La taille de l'échantillon ne permettait pas d'obtenir des sous-échantillons représentatifs pour étudier les variations existant entre les différents groupes d'immigrants installés au Québec. Or, comme l'indique Citoyenneté et Immigration Canada (2011), les immigrants qui s'installent au Québec et dans le reste du Canada depuis la fin des années 1980 sont d'origines diverses et sont hétérogènes sur le plan ethnoculturel, social et économique. Et plusieurs travaux ont montré que les jeunes d'origine immigrante ont des parcours scolaires différents, notamment en raison des facteurs structurels et culturels qui caractérisent leurs communautés respectives (voir par exemple McAndrew, 2008 ; Thiessen, 2009).

Deuxièmement, sur le plan conceptuel, l'étude s'est limitée à examiner les caractéristiques individuelles et familiales et les variables associées au parcours scolaire de l'élève au secondaire. Il faudrait élargir l'analyse aux expériences sociales et scolaires à l'université (Dubet et Martuccelli, 1994)

et à l'intégration au métier d'étudiant (Coulon, 1997) pour comprendre « dans quelle mesure la socialisation familiale les [les élèves immigrants] prépare à jouer le jeu universitaire qui prévaut au Canada : devenir un membre compétent de la communauté universitaire, s'intégrer au groupe des pairs pour se socialiser dans la culture institutionnelle, faire partie des communautés d'apprentissage pour échanger sur les défis de la formation, etc. » (Kamanzi et Murdoch, 2011, p. 156). Malheureusement, la base de données utilisée ne contient pas de renseignements sur ces aspects. Toutefois, en dépit de ces limites, l'étude a conduit à des résultats intéressants à partir desquels on pourrait envisager de nouvelles perspectives d'analyse pour approfondir la question abordée.

# 20 Les étudiants étrangers au Québec

*Virginie Duclos*

Si l'internationalisation de l'enseignement supérieur n'est pas un phénomène nouveau, elle a connu ces dernières années un fort accroissement sur le plan mondial, car elle constitue, dit-on, un outil stratégique pour le développement social, culturel, et économique des pays ou régions du globe qui s'engagent dans cette voie. L'internationalisation des universités touche différents aspects de leur fonctionnement, tant par le biais des politiques institutionnelles que des plans stratégiques d'internationalisation, des changements organisationnels ou des projets concrets qui mobilisent la communauté universitaire. L'internationalisation ne se résume pas en effet à l'adoption d'un discours international. Les actions menées, décidées en fonction du contexte mondial et des stratégies des autres établissements dans le monde, concernent l'internationalisation de la recherche (base de la notoriété des établissements), la mobilité étudiante, la mobilité professorale, la formation transfrontalière (grâce à la création de programmes franchisés, à la mise en place de formations à distance, à l'implantation à l'étranger de campus universitaires), l'aide au développement et l'internationalisation de la formation (CSE, 2005).

Dans les faits, c'est l'accueil des étudiants étrangers[1] qui représente l'activité internationale la plus développée dans l'enseignement supérieur, à laquelle tous les acteurs trouvent avantage : pour l'étudiant, l'expérience migratoire a une valeur pédagogique et culturelle ; pour les universités,

1. La définition retenue pour *étudiant étranger* est celle du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), qui met l'accent sur la mobilité géographique transnationale de l'individu : « Un étudiant étranger est un étudiant qui n'est ni citoyen canadien, ni résident permanent, ni un Indien (selon la Loi sur les Indiens) et qui est inscrit dans les réseaux

l'étudiant représente un apport financier ; pour l'État, le séjour à l'étranger participe à son « *soft power* » (Buhler, 2004), à savoir au développement de la familiarité des futures élites en formation vis-à-vis de la société d'accueil. À l'échelle mondiale, les effectifs sont en constante progression, et leur répartition évolue au gré des politiques plus ou moins volontaristes mises en place pour attirer cette population. Ainsi, entre 2001 et 2010, des destinations traditionnellement prisées par les étudiants étrangers, comme les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Allemagne ou la France, ont vu leur influence stagner, voire s'effriter, tandis que d'autres pays ont émergé sur la scène internationale (figure 20.1). Mettant à profit une forte croissance des pays asiatiques, de nouvelles stratégies de marketing des universités, des changements dans les politiques d'immigration et des ententes avec d'autres pays pour attirer les étudiants, le Canada (par le biais de ses politiques provinciales et nationales) s'est ainsi positionné sur le marché mondial de l'enseignement supérieur[2] : alors que son poids au niveau international était négligeable en 2001, le pays accueillait 5 % des étudiants en mobilité dans le monde en 2010.

L'accueil des étudiants étrangers dans les différentes provinces canadiennes est cependant loin d'être uniforme, puisqu'à eux seuls l'Ontario, le Québec et la Colombie-Britannique accueillent près de 80 % des étudiants internationaux (McMullen et Elias, 2012). Le Québec, deuxième province de destination après l'Ontario, reçoit pour sa part plus d'un quart de l'effectif total. Conscient de l'apport de l'internationalisation pour le rayonnement du Québec depuis plus de trente ans[3], le

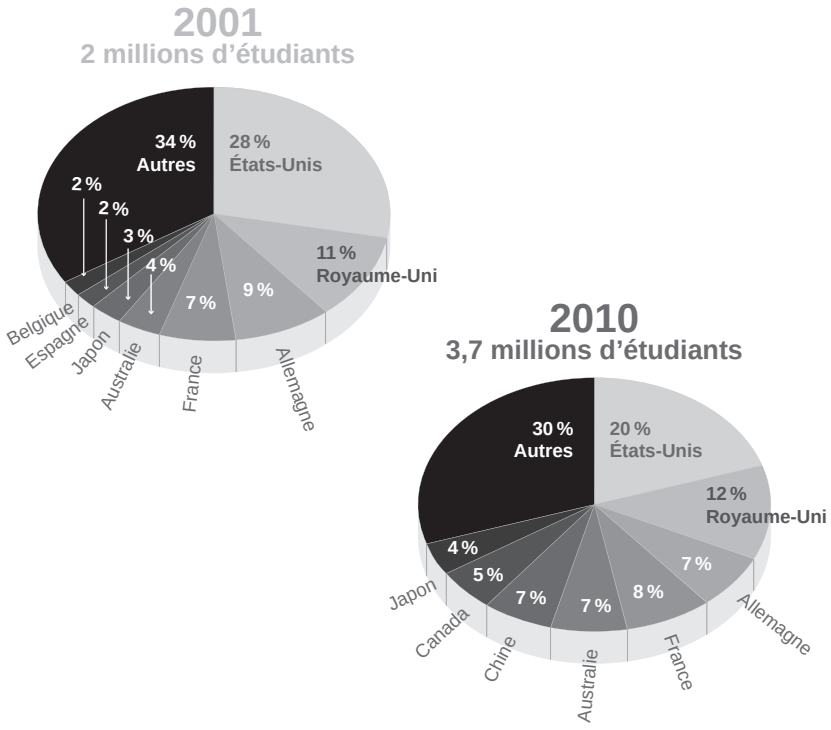
d'enseignement québécois au trimestre d'automne. » Étudiants étrangers, étudiants internationaux et étudiants en mobilité sont utilisés comme des synonymes.

2. L'instrumentalisation de l'éducation au service de l'économie se fait particulièrement sentir depuis les années 2000, avec la mise en place du marché d'exportation et d'importation des produits et services universitaires (Morin, 2006), lorsque sont adoptées la *Politique québécoise à l'égard des universités* (MELS, 2002) et *La Politique internationale du Québec* (ministère des Relations internationales du Québec, 2006). En juin 2011, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) publie son *International Education Marketing Action Plan* (CMEC, 2011), montrant par là qu'il s'inscrit plus que jamais dans une logique de marché pour faire valoir l'enseignement supérieur canadien.

3. La première politique publique sur l'internationalisation des universités, adoptée par le Conseil des ministres du Québec en 1979, avait pour but de mieux équilibrer la répartition des étudiants étrangers entre universités francophones et anglophones : elle favorise la coopération avec les pays francophones pour faciliter l'exemption des frais de scolarité majorés, met en place le Service québécois d'accueil des étudiants étrangers et instaure un programme de bourses d'excellence (CSE, 2005).

gouvernement québécois a par exemple inscrit dès 2000 l'internationalisation parmi les trois orientations prioritaires de sa *Politique québécoise à l'égard des universités* (MELS, 2000). En 2002, il poursuit sur sa lancée et se dote d'une stratégie d'internationalisation de l'éducation pour tous les ordres d'enseignement : *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation… Une stratégie mutuellement avantageuse* (MELS, 2002). Sous l'effet de ses politiques d'attractivité et de la dynamique mondiale d'internationalisation de l'enseignement supérieur, la province a vu sa population d'étudiants internationaux quadrupler en un peu moins de trente ans, passant de 6 544 en 1982 (CSE, 2005, p. 10) à un peu plus de 26 000 étudiants à la session d'automne 2010 (MELS, 2012) : 8,5 % de l'effectif des universités québécoises était constitué d'étudiants internationaux en 2008, contre 4 % en 1992 (Statistique Canada, 2012).

**Figure 20.1**
Les destinations des étudiants étrangers dans le monde en 2001 et 2010




Source : Project Atlas, Institute of International Education (IIE) ; OECD, 2012.

Au niveau provincial, au-delà du rayonnement du Québec et du soutien à la croissance des établissements d'enseignement supérieur, c'est en effet la question démographique (plus particulièrement le vieillissement de la population) qui semble être le levier principal des politiques visant à développer l'attrait des universités québécoises sur la scène internationale. Si ces politiques semblent avoir porté leurs fruits et contribué au renforcement de la province sur le plan international, un problème demeure : au terme de leurs études, les étudiants étrangers sont peu nombreux à faire le choix de s'installer au Québec, alors qu'ils représentent le type même de la population visée par les politiques migratoires québécoises : ils sont jeunes (en âge d'intégrer le marché du travail, mais aussi de fonder une famille), scolarisés, et ils maîtrisent le français ; à ces trois atouts s'ajoute le fait qu'ils connaissent déjà la société d'accueil et le marché de l'emploi, ce qui rendra leur intégration sociale et professionnelle plus facile que s'ils arrivaient directement de leur pays. C'est ce que souligne le premier ministre Jean Charest lors du discours inaugural de la 39e législature, le 10 mars 2009 :

> Par l'éducation, nous affirmerons également notre vision d'une société ouverte à la diversité et fière de ses valeurs communes. Et par le biais de notre réseau d'éducation, nous apporterons une partie de la réponse à l'un des plus grands défis auxquels nous faisons face : le défi démographique. Le Québec accueille chaque année quelque 22 000 étudiants étrangers. Ils sont jeunes. Ils sont brillants. Ils sont talentueux. Le monde entier se les arrache […] À peine 1 sur 10 reste au Québec. Alors qu'ils ont appris une nouvelle langue, alors qu'ils ont appris nos valeurs […] je veux que pour eux le Québec ne soit pas qu'un heureux souvenir, mais qu'il soit un projet d'avenir. Nous allons poser un geste audacieux pour garder cette jeunesse et son potentiel chez nous. Désormais, un étudiant étranger obtenant son diplôme ici se verra offrir un certificat de sélection pour immigrer au Québec.

C'est ce constat qui motive la mise en place en 2010 du Programme de l'expérience québécoise (PEQ), un programme accéléré de sélection de travailleurs qualifiés, conçu spécialement pour les travailleurs temporaires occupant un emploi spécialisé au Québec et les étudiants étrangers diplômés du Québec ou en voie de l'être. Sous condition d'y avoir étudié plus de huit mois, de faire la demande immédiatement après l'obtention du diplôme et d'être en règle au moment de la demande, ces derniers peuvent obtenir un certificat de sélection du Québec, pour prétendre ensuite au statut de résident permanent. Le cas échéant, le conjoint et les enfants à charge peuvent également bénéficier d'un certificat de sélection. Couplée au visa de travail qu'il est possible d'obtenir à la fin des études universitaires, cette mesure permet aux étudiants désireux de s'installer

dans la province d'enchaîner de façon linéaire toutes les étapes menant à une immigration définitive[4]. L'objectif est de tripler le nombre d'étudiants internationaux qui font le choix de demeurer au Québec.

Enfin, comme nous l'avons mentionné, la croissance des effectifs universitaires québécois dépend de la croissance des effectifs d'étudiants étrangers. Leur présence représente donc un enjeu vital pour les établissements d'enseignement supérieur québécois, puisqu'elle permet de consolider leur réputation internationale et d'accroître leur activité, même si les revenus financiers générés par cette activité ne sont pas forcément importants[5]. Aux politiques provinciales s'ajoutent les politiques universitaires mises en place au sein de chaque établissement d'enseignement supérieur pour développer son attractivité à l'international (notamment par une participation active aux forums sur les études à l'étranger) et pour instaurer un cadre institutionnel propice aux intégrations scolaire et sociale de cette population. Pour accueillir ces étudiants internationaux, les universités québécoises disposent de services spécialisés, qui proposent à tous, boursiers ou pas, des séances d'information sur les différents aspects de leur vie au Québec (la vie sociale, les démarches administratives, l'adaptation à l'université, etc.). Ces politiques universitaires sont relayées par les organismes de bourses. Le plus important d'entre eux, l'Agence canadienne de développement international (ACDI), qui gère notamment le Programme canadien de bourses de la Francophonie, a ainsi mis en place pour ses bénéficiaires toute une série de dispositifs destinés à faciliter leur installation et leur séjour : les étudiants sont accueillis à l'aéroport, pris en charge quelques jours pendant un stage d'acclimatation destiné à leur faire découvrir toutes les facettes de la culture québécoise (culture universitaire, société, langue…), puis mis en contact avec un « parrain » boursier chargé de les aider dans leur installation.

4. Le visa de travail, d'une durée maximale de trois ans, couvre le temps nécessaire à l'obtention de la citoyenneté canadienne.

5. Depuis l'introduction des droits de scolarité majorés, en 1978-1979, le gouvernement provincial récupérait la totalité des droits supplémentaires perçus par les universités. Depuis 2007-2008, les universités peuvent facturer 10 % de droits majorés et conserver les bénéfices financiers de cette mesure. Il faut de plus noter que tous les étudiants étrangers ne sont pas soumis à ces frais majorés : ainsi, les étudiants français, qui représentent environ un tiers de l'effectif étranger, bénéficient d'accords de réciprocité entre la France et le Québec et paient lorsqu'ils sont inscrits comme étudiants réguliers les mêmes frais de scolarité que les Québécois. Chaque université accorde également chaque année un certain nombre de bourses d'exemption des droits de scolarité, en se basant sur des critères d'excellence académique. Au final, seuls 55 % des étudiants étrangers à temps plein payaient des frais de scolarité majorés en 2009-2010 (CSE, 2012).

## Un portrait des étudiants étrangers au Québec

Au Canada, le jeu des proximités géographiques (et, dans le cas du Québec, la proximité linguistique avec la France et les pays de l'Afrique francophone) fait que les provinces de l'Ouest accueillent plus d'étudiants asiatiques et celles de l'Est, davantage d'étudiants européens et africains. La France reste ainsi le principal pays de recrutement en 2010, puisque ses ressortissants représentent un tiers de l'effectif total des étudiants étrangers au Québec. Cet attrait est bien entendu lié à la proximité linguistique, mais aussi aux nombreux accords et échanges universitaires, ainsi qu'aux facilités matérielles (la bourse d'exemption des frais de scolarité est automatique, de même que l'affiliation au régime d'assurance maladie du Québec). En 2010, étudiants français, étasuniens et chinois représentaient à eux seuls la moitié (50,5 %) des effectifs internationaux présents sur le sol québécois (tableau 20.1). Les régions d'Afrique subsaharienne et d'Afrique du Nord, proches du Québec entre autres par la langue française héritée de la colonisation, restent bien représentées dans la population étudiante étrangère (respectivement 5,9 % et 7,7 % de la population étrangère totale en 2010), mais leur place tend à reculer devant l'afflux plus important d'étudiants asiatiques, notamment (même si ceux-ci ont tendance à se diriger davantage vers les universités anglophones des autres provinces canadiennes) (MELS, 2012).

Une fois au Québec, les étudiants se répartissent dans les universités selon la langue d'enseignement privilégiée. S'ils viennent de France, d'Afrique du Nord ou d'Afrique subsaharienne, ils se dirigent en grande majorité vers les établissements québécois francophones, tandis que les universités anglophones sont davantage fréquentées par les étudiants originaires des États-Unis, de l'Asie et de l'Océanie (CSE, 2005). Si la répartition selon la langue d'enseignement est relativement équilibrée au premier cycle, la dynamique est en faveur des universités francophones lorsqu'il s'agit des deuxième et troisième cycles (tableau 20.2).

**Tableau 20.1**
Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois selon le pays de citoyenneté et le trimestre d'automne

| Rang | Pays de citoyenneté | Aut. 2006 | Aut. 2007 | Aut. 2008 | Aut. 2009 | Aut. 2010 | Δ 2010/ 2006 | Poids (%) 2010 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | France | 6 418 | 6 878 | 6 955 | 7 885 | 8 798 | 37,1 | 33,6 |
| 2 | États-Unis | 2 791 | 2 797 | 2 721 | 2 791 | 2 807 | 0,6 | 10,7 |
| 3 | Chine | 1 530 | 1 455 | 1 377 | 1 441 | 1 623 | 6,1 | 6,2 |
| 4 | Maroc | 1 061 | 1 029 | 1 051 | 1 107 | 1 001 | -5,7 | 3,8 |
| 5 | Iran | 391 | 371 | 412 | 601 | 772 | 97,4 | 2,9 |
| 6 | Tunisie | 546 | 547 | 637 | 724 | 701 | 28,4 | 2,7 |
| 7 | Inde | 376 | 352 | 367 | 460 | 596 | 58,5 | 2,3 |
| 8 | Sénégal | 362 | 494 | 540 | 522 | 514 | 42,0 | 2,0 |
| 9 | Cameroun | 387 | 392 | 372 | 406 | 474 | 22,5 | 1,8 |
| 10 | Mexique | 477 | 381 | 381 | 389 | 388 | -18,7 | 1,5 |
| 11 | Arabie saoudite | 109 | 115 | 157 | 232 | 333 | 205,5 | 1,3 |
| 12 | Allemagne | 303 | 318 | 327 | 317 | 323 | 6,6 | 1,2 |
| 13 | Liban | 394 | 379 | 353 | 363 | 323 | -18,0 | 1,2 |
| 14 | Haïti | 294 | 255 | 287 | 307 | 318 | 8,2 | 1,2 |
| 15 | Pakistan | 157 | 176 | 202 | 268 | 318 | 102,5 | 1,2 |
| 16 | Algérie | 189 | 208 | 270 | 315 | 317 | 67,7 | 1,2 |
| 17 | Côte d'Ivoire | 237 | 280 | 319 | 324 | 308 | 30,0 | 1,2 |
| 18 | Corée du Sud | 288 | 279 | 306 | 282 | 279 | -3,1 | 1,1 |
| 19 | Belgique | 191 | 167 | 186 | 218 | 251 | 31,4 | 1,0 |
| 20 | Bénin | 155 | 183 | 191 | 209 | 244 | 57,4 | 0,9 |
| 21 | Égypte | 163 | 200 | 213 | 224 | 206 | 26,4 | 0,8 |
| 22 | Royaume-Uni | 169 | 203 | 173 | 182 | 204 | 20,7 | 0,8 |
| 23 | Suisse | 178 | 166 | 151 | 189 | 202 | 13,5 | 0,8 |
| 24 | Vietnam | 164 | 156 | 165 | 155 | 202 | 23,2 | 0,8 |
| 25 | Brésil | 207 | 182 | 182 | 203 | 200 | -3,4 | 0,8 |
| Autres | | 4 559 | 4 326 | 4 217 | 4 390 | 4 489 | -1,5 | 17,1 |
| **TOTAL** | | **22 096** | **22 289** | **22 512** | **24 504** | **26 191** | **18,5** | **100,0** |

Source : MELS, 2007, 2009 et 2012.

**Tableau 20.2**
Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois
à l'automne 2008 selon la langue d'enseignement et le niveau d'études

| | Universités anglophones | | Universités francophones | | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % | |
| Premier cycle | 7 071 | 47,9 | 7 698 | 52,1 | 14 769 |
| Deuxième cycle | 1 377 | 27,4 | 3 657 | 72,6 | 5 034 |
| Troisième cycle | 946 | 35,0 | 1 755 | 65,0 | 2 701 |
| **TOTAL** | **9 394** | **41,7** | **13 110** | **58,3** | **22 504** |

Source : MELS, 2009.

Malgré la plus forte présence d'étudiants internationaux dans les universités francophones, la représentation de ces étudiants dans l'effectif global des établissements est plus importante dans les universités anglophones, plus dynamiques en matière de recrutement de cette population : à l'automne 2003, 13,6 % de l'effectif des établissements anglophones était constitué d'étudiants internationaux, alors que la proportion se chiffrait à 5,5 % dans les établissements francophones (Julien, 2005). Sous l'effet de la politique de rééquilibrage de la distribution des étudiants internationaux entre les universités anglophones et francophones adoptée en 1979, la répartition des étudiants étrangers au sein des principales universités québécoises semble peu évoluer, de même que la répartition entre universités francophones et anglophones : en 2005, les deux principales universités anglophones, McGill et Concordia, attiraient toujours environ 40 % des étudiants étrangers (CSE, 2005). Pour tenter d'attirer davantage d'étudiants, plusieurs universités francophones ont d'ailleurs mis en place des cursus anglophones, ce qui ne va pas sans poser quelques problèmes, notamment vis-à-vis de la politique linguistique québécoise, mais aussi pour les étudiants qui, en pensant arriver dans un environnement totalement francophone, se heurtent à une difficulté d'adaptation supplémentaire.

Sur le plan des caractéristiques personnelles, les étudiants étrangers diffèrent de leurs homologues québécois sur plusieurs points, à commencer par la répartition selon le sexe : alors que les femmes sont majoritaires à tous les cycles d'enseignement dans la population étudiante totale, elles sont largement sous-représentées dans la population étrangère, et leur part va en s'amoindrissant au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité (tableau 20.3). Entre 2001 et 2008, la proportion des étudiantes est restée stable par rapport à celle des étudiants.

**Tableau 20.3**
Répartition (%) des étudiants étrangers selon le sexe dans les universités québécoises, à l'automne 2008

| Cycle fréquenté | Dans la population étudiante étrangère | | Dans la population étudiante totale | |
|---|---|---|---|---|
| | Femmes | Hommes | Femmes | Hommes |
| Premier cycle | 46,3 | 53,7 | 59,2 | 40,8 |
| Deuxième cycle | 41,8 | 58,2 | 55,4 | 44,6 |
| Troisième cycle | 38,1 | 61,9 | 53,1 | 46,9 |

Source : D'après le MELS, 2009.

Les étudiants étrangers sont, de plus, relativement plus âgés que les étudiants québécois, ce qui peut en partie s'expliquer par le fait qu'ils sont davantage représentés aux cycles supérieurs (tableau 20.4).

**Tableau 20.4**
Répartition (%) des étudiants étrangers selon le cycle dans les universités québécoises

| Cycle fréquenté | Population étudiante étrangère (2008) | Population étudiante totale (2006) |
|---|---|---|
| Premier cycle | 65,6 | 77,5 |
| Deuxième cycle | 22,4 | 17,7 |
| Troisième cycle | 12 | 4,8 |

Source : MELS, 2008 et 2009.

La répartition des étudiants étrangers par cycle dépend des besoins en formation dans le pays d'origine et de l'état du système d'enseignement supérieur de celui-ci : des pays « du Nord » comme la France ou les États-Unis, premiers pourvoyeurs d'étudiants étrangers au Québec, comptent respectivement 10 % et 8 % de leurs ressortissants au troisième cycle à l'automne 2010 ; à l'extrême inverse, les étudiants iraniens sont 65 % à fréquenter un programme de troisième cycle (contre 29 % au deuxième cycle, et 5,8 % au premier cycle) (MELS, 2012). De même que pour les cycles fréquentés, l'origine semble déterminante dans le choix des filières, les plus prisées étant les sciences de l'administration, les sciences appliquées et les sciences humaines au premier et au deuxième cycle. En troisième cycle, ce sont les sciences appliquées, les sciences humaines et les sciences pures qui ont été les plus fréquentées par ces étudiants (Julien, 2005). Si l'administration est la plupart du temps le domaine d'études privilégié (32 % des étudiants français, 35 % des étudiants maghrébins, 29 % des

étudiants d'Afrique subsaharienne), les étudiants étasuniens ne sont par exemple que 10 % à se diriger vers ce domaine, préférant pour un tiers d'entre eux étudier en sciences humaines. Les étudiants maghrébins se dirigent pour leur part très majoritairement vers l'administration (35 %) et les sciences appliquées (30 %), tandis qu'ils délaissent les sciences humaines (6 %) (MELS, 2007).

## Une population convoitée et en pleine expansion…

Le Québec, avec ses politiques de recrutement qui facilitent, voire encouragent les demandes de résidence permanente des étudiants internationaux, mise donc en particulier sur cette population jeune, éduquée, bénéficiant d'un certain revenu (pour payer les frais de scolarité majorés) et familière de la société québécoise pour affronter le défi démographique qui l'attend. Complémentaires aux politiques universitaires destinées à offrir un cadre institutionnel propice au bon déroulement des études, ces politiques provinciales incitent les étudiants étrangers à ne pas exclusivement s'intéresser à leur expérience universitaire (validée par l'obtention du diplôme), mais à s'ouvrir à l'expérience plus large de la vie dans la société québécoise, dans la mesure où ceux-ci peuvent y avoir des projets d'installation (ce qui n'est plus le cas dans d'autres pays traditionnellement ouverts à la migration, tels que la France).

## … mais dont l'expérience migratoire échappe à la volonté politique

À ces considérations politiques mettant en avant la logique de l'installation et de l'intégration dans la société québécoise, les étudiants étrangers en opposent d'autres : celles de la diplomation, de la découverte ou, encore, la logique financière de contournement de frais de scolarité trop élevés dans le pays d'origine.

Les étudiants étrangers au Québec représentent une population relativement homogène, étant donné la sélection sociale qui sous-tend les modalités d'attribution des visas étudiants : ceux-ci bénéficient de bourses d'excellence, ce qui suppose un bon bagage socioculturel, ou ont les ressources financières leur permettant de payer les frais de scolarité majorés. À Montréal par exemple, les étudiants d'Afrique subsaharienne francophone issus de classes socioprofessionnelles aisées bénéficient de réseaux relativement bien constitués ; quand ils sont issus de la classe moyenne ou populaire, les difficultés scolaires et sociales sont surmontées grâce à un accueil bien structuré (Duclos, 2011). Malgré cette relative

homogénéité, les motivations sont loin d'être les mêmes selon l'origine : pour les étudiants, étasuniens en particulier, qui fréquentent les universités anglophones, les études au Québec sont l'occasion de poursuivre leur formation à moindre coût (surtout par rapport aux établissements privés dans leur pays) tout en profitant de ressources éducatives de qualité. Pour les étudiants français, les études au Québec représentent avant tout une expérience de découverte, qui permet de s'expatrier tout en restant dans un cadre francophone qui paraît (à tort) relativement bien connu. Pour les étudiants d'Afrique subsaharienne francophone ou encore pour les Maghrébins, ces études sont l'occasion d'allier une formation francophone à l'aura de la formation nord-américaine, pour s'assurer un emploi dans un marché du travail d'origine saturé (Duclos, 2011a et 2011b).

Peu d'étudiants étrangers font état de leur volonté de s'installer au Québec à la fin de leurs études. Si, à leur arrivée au Québec, ils bénéficient d'un accueil institutionnel qui semble les aider dans les premiers moments du parcours migratoire, ils éprouvent ensuite beaucoup de difficultés à nouer des liens étroits avec la population québécoise (Duclos, 2011a). Entre l'accueil académique et institutionnel des premiers moments de la migration et l'incitation à s'installer au Québec à la fin des études, la pauvreté des interactions avec la société d'accueil au cours de l'expérience migratoire n'incite pas les étudiants étrangers à choisir le Québec comme lieu de vie. Malgré cela, la volonté de s'établir à plus long terme dans le lieu d'études n'apparaissant qu'à la toute fin de la formation, la liberté de choix accordée à cette population par les politiques migratoires actuelles devrait permettre de renverser cette tendance. Gageons que les étudiants étrangers, en stratèges avertis, sauront profiter de l'opportunité qui leur est offerte.

# 21 Les étudiants en situation de handicap

*France Landry et Georgette Goupil*

Ce chapitre présente l'évolution de l'intégration des personnes en situation de handicap dans le système universitaire québécois. Nous brosserons d'abord l'historique de l'intégration des élèves en difficulté ou handicapés du préscolaire au postsecondaire en faisant état des lois et des principes d'une société inclusive. Nous nous arrêterons sur les défis rencontrés au postsecondaire et les services mis en place dans les établissements universitaires. Nous présenterons les nouvelles problématiques rencontrées, en particulier celles qualifiées de « handicaps invisibles », soit les troubles de l'apprentissage, le déficit de l'attention, les troubles envahissants du développement et les troubles de santé mentale. Finalement, nous ferons un survol de quelques mesures de soutien offertes par les services en milieu universitaire.

## L'historique

Au Québec, dès 1960, avec la parution du rapport Parent, tous les élèves ont désormais le droit d'être scolarisés. Parmi les élèves, plusieurs présentent des difficultés ou des déficiences. Le ministère de l'Éducation (MEQ) identifie deux grandes catégories d'élèves aux fins d'allocation des ressources : les élèves en difficulté et les élèves handicapés. Dans la première catégorie, on trouve les élèves en difficulté d'apprentissage, ceux ayant des difficultés de comportement et les élèves ayant une déficience intellectuelle légère. Dans la deuxième se trouvent, entre autres, les élèves présentant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère, des déficiences physiques ou organiques, des troubles envahissants du développement (TED), des troubles du langage, des troubles relevant de la psychopathologie et des déficiences sensorielles. Au cours des années 1970,

les milieux scolaires ont développé des mesures spéciales de scolarisation afin de mieux servir ces élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Ces mesures avaient pour objectif d'offrir un enseignement ajusté aux besoins des élèves, des services professionnels et du matériel adapté. Ces mesures spéciales avaient aussi pour but d'éviter l'échec vécu en classe ordinaire.

Au Canada et aux États-Unis, le nombre d'élèves inscrits dans les classes spéciales a connu une augmentation statistique importante entraînant, au milieu des années 1970, une réflexion des milieux scolaires sur l'efficacité des mesures d'aide aux élèves. Plusieurs parents américains reprochent aux instances scolaires de priver leurs enfants de chances égales d'éducation en les scolarisant entièrement dans des classes spéciales. À la suite d'actions intentées en justice par des parents et grâce à l'influence du principe de normalisation, les Américains promulguent en 1975 la loi *Education for All Handicapped Children Act*, qui devient plus tard l'*Individual with Disabilities Education Act* (IDEA). Cette loi prône le choix du lieu de scolarisation le moins restrictif qui puisse répondre aux besoins des élèves. Désormais, avant de scolariser un élève grâce à une mesure spéciale, les milieux scolaires canadiens et américains doivent faire la démonstration que la classe ordinaire ne peut être adaptée pour répondre aux besoins de l'élève.

Au Québec, le rapport du Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX) dénonce aussi l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté (MEQ, 1976). Le COPEX souligne que la plupart des élèves qui entrent dans les classes spéciales y demeurent pour tout leur parcours scolaire. Ce document remet en question le modèle qui identifie les déficiences sur un mode médical, et prescrit des mesures spéciales de scolarisation. Ce rapport propose, à partir d'un système en cascade, de scolariser les élèves dans le cadre le plus normal possible. Ce système présente une série de mesures graduées allant de la classe ordinaire à l'école spécialisée, la scolarisation en milieu hospitalier ou à domicile. La classe spéciale ne devrait être envisagée que s'il est impossible d'adapter la classe ordinaire aux besoins des élèves. Actuellement, même si le système en cascade remonte à 1976, la majorité des commissions scolaires du Québec continuent d'utiliser le principe basé sur la normalisation des services.

Au Québec, l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique (gouvernement du Québec, 2002) balise actuellement l'intégration des élèves en classe ordinaire :

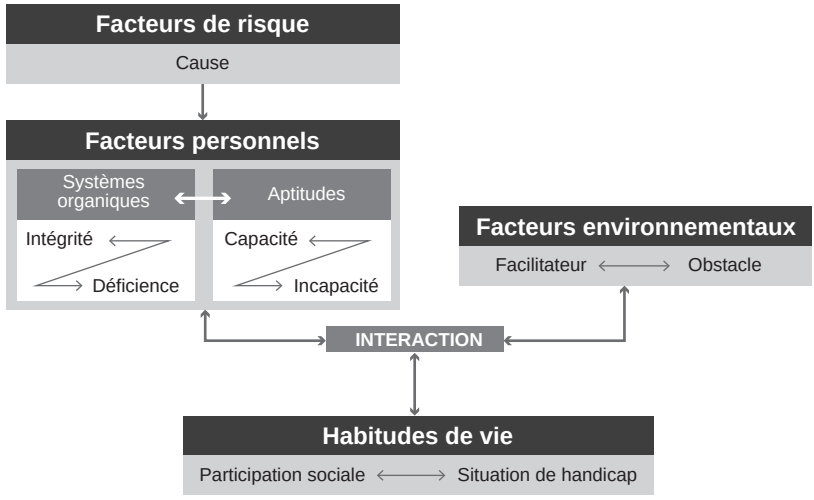
> La commission scolaire adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire

et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

## Les politiques concernant les personnes handicapées

Parallèlement aux actions menées dans le milieu scolaire, l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) publie en 1984 sa politique *À part… égale.* Ce document privilégie l'insertion sociale des personnes handicapées dans tous leurs milieux de vie, y compris les lieux de scolarisation. Dans les années subséquentes, le Processus de production du handicap devient un modèle largement adopté au Québec et ailleurs dans le monde. Ce modèle considère le handicap comme la résultante de l'interaction entre les facteurs personnels (incapacités, déficiences) et les facteurs de l'environnement. Il convient donc non seulement de réduire, quand c'est possible, les incapacités, mais aussi d'adapter l'environnement de la personne handicapée. La figure 21.1 ci-dessous présente ce modèle.

**Figure 21.1**
Processus de production du handicap




Source : Réseau international sur le Processus de production du handicap, <http://www.ripph.qc.ca/ ?rub2=2&rub=6&lang=fr>, consulté le 4 février 2013.

En 2009, l'OPHQ dépose une nouvelle politique, *À part entière*, visant le développement d'une société inclusive. Cette politique définit son objectif principal de la manière suivante (OPHQ, 2009, p. 1) :

> La présente politique […] a pour but d'accroître la participation sociale des personnes handicapées dans l'esprit de favoriser, dans les faits, l'exercice de leurs droits et libertés. Cela suppose d'abord de relever un défi fondamental : rendre la société québécoise plus inclusive. Celui-ci consiste à tenir compte systématiquement des caractéristiques spécifiques des personnes handicapées et de leur famille, dès l'étape de la conception de toute intervention sur l'environnement physique et social. La participation « à part entière » des personnes handicapées à la société québécoise dépendra en grande partie des efforts déployés dans les prochaines années afin de prévenir et d'éliminer à la source les obstacles de tout ordre créant des situations de handicap.

## Le postsecondaire

Les services dans les commissions scolaires, les politiques en faveur des personnes handicapées, les efforts des parents et des élèves ont permis à plusieurs jeunes en situation de handicap de parvenir au postsecondaire. Les établissements se réfèrent alors à la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées pour leur l'intégration scolaire, professionnelle et sociale (L.R.Q., c. E-20.1), qui définit comme personne handicapée « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes ». Cette définition élargit la notion de handicap et incite les établissements d'éducation postsecondaire à offrir des services répondant à des besoins variés.

Bien que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) maintienne un continuum de services du préscolaire au secondaire, plusieurs auteurs ou organismes (Vienneau, 2010 ; ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2010) prônent maintenant l'inclusion scolaire à tous les niveaux. Les politiques, les positions de l'Office des personnes handicapées du Québec, la valorisation des rôles sociaux, la volonté même des personnes handicapées et les luttes de leurs associations influencent l'accueil que réservent les milieux postsecondaires aux personnes en situation de handicap.

## *Les milieux collégial et universitaire*

1. Le collégial

   a) Les grandes orientations

   La Direction générale de l'enseignement collégial publiait, en 1992, le document *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*. Ce document présente les grandes orientations sur lesquelles devraient se fonder les interventions du Ministère et des collèges. Ces orientations concernent l'accessibilité universelle aux programmes d'études, l'organisation des services à partir d'un plan d'intervention, la régionalisation des pratiques. Ces orientations reconnaissent aussi les besoins en soutien dans le réseau postsecondaire et l'importance de développer une expertise pour accueillir les étudiants en situation de handicap. En 2005, la Fédération des cégeps présente un rapport intitulé *Intégration des étudiants handicapés. Synthèse des recommandations et études* (Fédération des cégeps, 2005). La Fédération prend alors position sur la coordination des services, le cheminement scolaire, la recherche et le développement des initiatives pédagogiques.

   b) Les statistiques

   Selon le rapport *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire* (MELS, 2010), le nombre total d'étudiants déclarés en situation de handicap – incluant les déficiences visuelles, auditives, motrices ou organiques ; les troubles d'apprentissage ou de santé mentale et les troubles neurologiques – pour l'ensemble des cégeps est passé de 359 en 1995 à 1542 en 2007, une augmentation de 330 %.

2. Le milieu universitaire

   a) Les grandes orientations

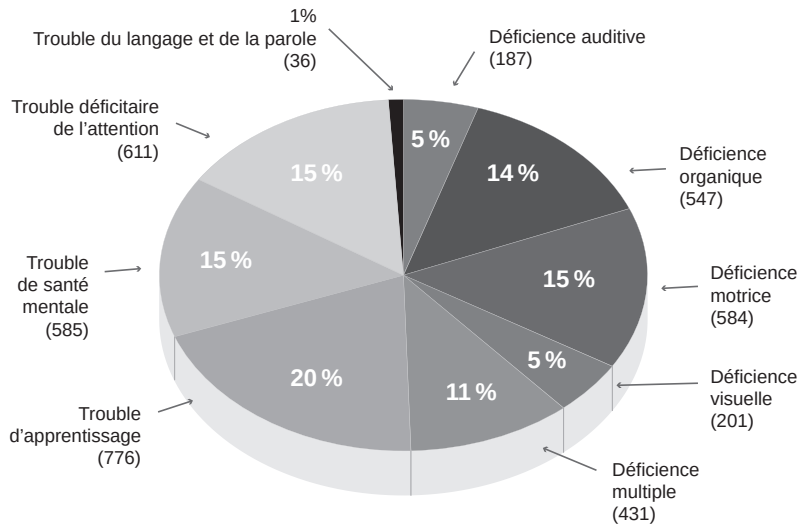
   À partir des années 1980, les universités adoptent des politiques encadrant les services offerts aux étudiants handicapés. À titre d'exemple, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), la politique 44 (Résolution 2005-A-12776) sur l'intégration des étudiantes et étudiants handicapés incite au « développement des mesures d'accommodement raisonnable pour offrir aux étudiants, étudiantes handicapés un soutien et une assistance personnalisée afin de faciliter la réalisation de leurs projets d'études » (UQAM, 1987). À la suite de telles politiques, les universités québécoises ont créé, à la fin des années 1980, des structures d'accueil pour les étudiants en situation de handicap. En 1989, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS, 1992) a mis en place le programme de soutien à l'intégration des personnes handicapées. De plus, à la suite du

lancement du programme de subventions à l'expérimentation et du document *Élargir les horizons, perspectives scientifiques sur l'intégration sociale* (OPQH, 1994), la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) a adopté une politique-cadre sur l'intégration dans les universités du Québec (CREPUQ, 1994). En 1997, la fondation de l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants ayant des besoins spéciaux (AQICEBS) a pour but de regrouper ces conseillers et de favoriser leurs échanges sur l'intégration au postsecondaire des personnes en situation de handicap. Cette association est maintenant connue comme l'Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH).

b) Les statistiques

Au postsecondaire, Konur (2006) indique que près de 9 % des étudiants aux États-Unis, 5 % au Royaume-Uni et 3 % en Australie présentent une déficience. Cet auteur attribue cette situation aux lois favorisant l'accès à l'éducation et aux politiques visant une société inclusive. La figure 21.2 illustre les différentes clientèles recevant des services dans les universités québécoises en 2010.

**Figure 21.2**
Répartition en pourcentage et en nombre des clientèles recevant des services pour les étudiants en situation de handicap




Source : AQICESH, 2011, p. 12.

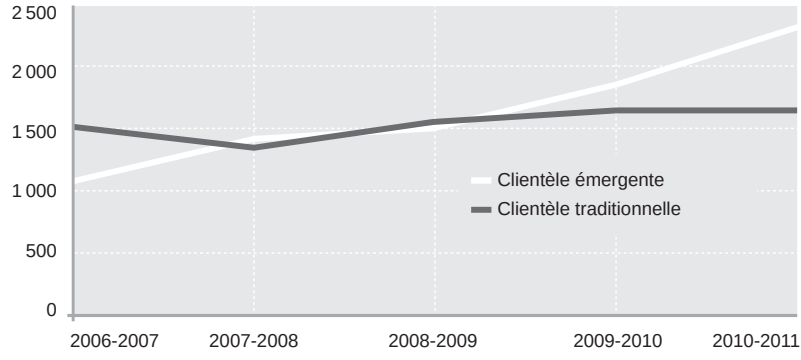
### Les clientèles dites traditionnelles

À partir des années 1980, et même avant, les universités québécoises accueillent surtout des étudiants présentant des déficiences physiques ou sensorielles. À la suite de la sensibilisation à la situation des personnes handicapées et à la reconnaissance de leurs droits, les établissements facilitent, entre autres, l'accès aux locaux et aux édifices en éliminant des barrières architecturales. Elles offrent aussi des services pour faciliter l'accès à l'information en salle de cours ou à la documentation nécessaire aux études. Les personnes ont recours à des interprètes, à des preneurs de notes, etc. Les universités offrent aussi des accommodements tels que l'ajustement du temps, du local et des modalités d'examen. Des logiciels spécialisés et les ordinateurs deviennent progressivement des aides technologiques essentielles.

### Les clientèles dites émergentes

Depuis environ cinq ans, les universités voient une augmentation marquée des demandes de services provenant d'étudiants ayant reçu des diagnostics relatifs aux troubles de l'apprentissage (dyslexie, dysorthographie, par exemple), à un trouble envahissant du développement, à un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou à un trouble de santé mentale (AQICESH, 2011). Ces étudiants sont désignés, par les services, sous l'appellation de « clientèle émergente ». Aux fins de statistiques et surtout pour mieux répondre aux besoins particuliers, les services développent, au fur et à mesure de la demande, des catégories pour identifier les étudiants à desservir. À titre d'exemple, il y a quelques années, la catégorie « Troubles d'apprentissage » incluait les étudiants présentant des troubles de la lecture et de l'écriture et ceux ayant un TDA/H. Le nombre de ces derniers ayant augmenté au cours des années, les services aux étudiants ont alors créé deux catégories, l'une pour les troubles d'apprentissage et l'autre pour le TDA/H. Le même phénomène se produit actuellement avec la catégorie « Santé mentale », qui englobe une multitude de problématiques : les troubles anxieux, le syndrome de Gilles de la Tourette, les troubles de l'humeur, les troubles envahissants du développement (TED), la dépression, etc. Dans les années à venir, cette catégorie se scindera probablement en plusieurs catégories pour répondre aux demandes. Notons cependant que cette catégorisation ne suit pas celle du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM-IV-TR ; APA, 2000), mais que les catégories ont plutôt été créées selon les besoins qui se sont présentés. La figure 21.3 illustre l'augmentation de la clientèle « émergente » et la stabilisation du nombre d'étudiants de la clientèle « traditionnelle ».

**Figure 21.3**
Progression du nombre d'étudiants inscrits aux services de soutien aux étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises




Source : AQICESH, 2011, p. 86.

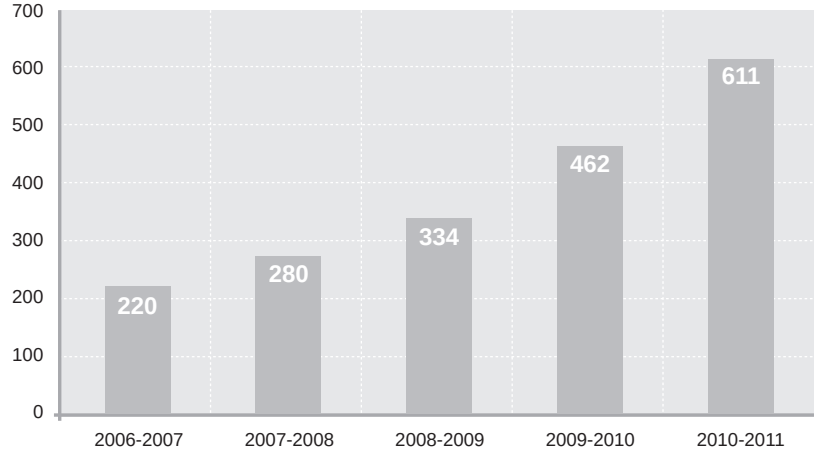
L'augmentation de la clientèle émergente s'explique, notamment, par les services au primaire ou au secondaire qui ont permis aux étudiants ayant obtenu un diagnostic de bénéficier de mesures d'aide favorisant leur persévérance et leur réussite. Toutefois, ces clientèles émergentes posent de nouveaux défis aux services universitaires et aux étudiants eux-mêmes. Le diagnostic repose sur des critères moins précis que ceux utilisés pour une déficience physique ou sensorielle. La déficience peut également être moins apparente que lorsqu'elle est physique ou sensorielle. Par conséquent, les mesures d'aide ou d'accommodement peuvent apparaître moins nécessaires, à première vue, pour les employés des services, les autres étudiants et les professeurs. De plus, la personne ayant, par exemple, un problème de santé mentale peut, par crainte d'un préjudice, vouloir garder ce problème confidentiel. Nous décrirons, dans la prochaine section, quelques-unes de ces clientèles « émergentes » et leurs besoins.

### Le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)

Le TDA/H se caractérise par des manifestations d'inattention accompagnées ou non d'hyperactivité ou d'impulsivité. Les étudiants universitaires présentant un TDA/H se trouvent confrontés à des obstacles découlant de leurs symptômes comme des difficultés à rester attentifs en classe, à gérer leurs horaires et à produire leurs travaux (Meaux, Green et Broussard, 2009 ; Reaser *et al.*, 2007 ; Weyandt et DuPaul, 2006 et 2008). Les obstacles rencontrés génèrent du stress et des comportements de procrastination nuisant aussi au rendement scolaire (Miller, 2007). Ces

déficits peuvent engendrer une détérioration des principales sphères de vie : les relations sociales et familiales, l'emploi, l'autonomie et l'adaptation. Les récents développements scientifiques ont amené les milieux scolaires à reconnaître et à mieux identifier les besoins des étudiants ayant un TDA/H. Plusieurs personnes découvrent même à l'âge adulte qu'elles ont un TDA/H. Cette clientèle a aussi connu une augmentation statistique notable au cours des dernières années (figure 21.4).

**Figure 21.4**
Nombre d'étudiants avec un TDA/H inscrits aux services de soutien aux étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises




Source : AQICESH, 2011, p. 86.

### Les troubles de l'apprentissage

Les troubles de l'apprentissage comprennent, entre autres, la dyslexie, la dysorthographie, la dyscalculie et d'autres problèmes sévères de traitement de l'information. L'Association canadienne pour les troubles d'apprentissage (ACTA) les définit ainsi :

> L'expression « troubles d'apprentissage » fait référence à un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles moyennes essentielles à la pensée ou au raisonnement. Ainsi, les troubles d'apprentissage sont distincts de la déficience intellectuelle.

> Les troubles d'apprentissage découlent d'atteintes d'un ou de plusieurs processus touchant la perception, la pensée, la mémorisation ou l'apprentissage. Ces processus incluent entre autres le traitement phonologique, visuo-spatial et langagier, ainsi que la vitesse de traitement de l'information, de la mémoire, de l'attention et des fonctions d'exécution, telles que la planification et la prise de décision (ACTA, 2002).

De nombreuses controverses entourent, pour les premiers ordres d'enseignement (primaire et secondaire), la définition des troubles d'apprentissage. En effet, il n'est pas toujours facile de tracer la ligne de démarcation entre un trouble et une difficulté d'apprentissage, entre un problème passager et un problème permanent. Les définitions ont longtemps utilisé l'écart intra-individuel entre le niveau d'habileté (habituellement le quotient intellectuel) et le rendement scolaire (APA, 2000). Toutefois, plusieurs chercheurs prônent actuellement l'utilisation de la notion de réponse à l'intervention, c'est-à-dire une définition des troubles d'apprentissage par des difficultés importantes qui persistent en dépit des interventions pour y remédier. Il n'est pas toujours simple, pour les milieux universitaires, de distinguer les étudiants ayant un trouble d'apprentissage de ceux qui présentent des problèmes découlant, par exemple, d'un manque de travail ou d'une absence de préalables aux apprentissages. Les services universitaires ont donc recours aux évaluations de spécialistes reconnus pour poser ce diagnostic, les étudiants devant fournir un rapport diagnostique confirmant le trouble d'apprentissage. Cette situation se complexifie aussi parce qu'au primaire et au secondaire cette identification des troubles d'apprentissage est réalisée par de nombreux spécialistes : orthopédagogue, psychologue, neuropsychologue, orthophoniste, etc. Hatzes, Reiff et Bramel (2002) indiquent d'ailleurs que les services universitaires reçoivent des rapports où les critères et les tests psychométriques varient considérablement d'un dossier à un autre.

Les étudiants qui ont des troubles d'apprentissage ont souvent besoin d'apprendre à utiliser plus efficacement les stratégies d'apprentissage ou à compenser certains déficits. Plusieurs ont besoin d'accéder à l'information par des aménagements (comme des logiciels de synthèse vocale). Lorsqu'un étudiant a connu des difficultés d'apprentissage, le conseiller devra aussi prendre en considération que l'estime de soi et la motivation peuvent être affectées. Les échecs vécus incitent plusieurs étudiants ne se croyant pas capables de surmonter les problèmes rencontrés à abandonner, plus rapidement que leurs pairs, certaines tâches difficiles.

### Les troubles envahissants du développement

Le diagnostic des troubles envahissants du développement (TED) repose sur les critères du DSM-IV-TR (APA, 2000). En général, un pédopsychiatre ou un médecin, avec la collaboration d'une équipe multidisciplinaire, pose ce diagnostic dès l'enfance. Les TED incluent le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance, le syndrome d'Asperger, l'autisme et les troubles envahissants non spécifiés. Les milieux postsecondaires accueillent surtout des personnes des trois dernières catégories, dites dans le spectre de l'autisme. Ces personnes présentent des comportements stéréotypés ou des activités répétitives, des problèmes dans la compréhension du langage et la communication, des altérations dans leurs interactions sociales. Il est fort probable que les troubles dans le spectre de l'autisme représenteront une des clientèles en forte émergence dans les universités au cours des prochaines années. En effet, les élèves ayant un trouble envahissant du développement représentent la clientèle handicapée ayant connu, selon les statistiques du MELS, la plus forte augmentation au cours des dernières années. Le rapport de Noiseux (2009), portant sur la Montérégie, indique que les TED représentent la déficience ayant la plus haute prévalence en milieu scolaire (59 cas pour 10 000 élèves).

Les personnes présentant un TED auraient de la difficulté à décoder les situations sociales et les émotions d'autrui. Elles ont aussi des activités répétitives et peuvent développer des intérêts exagérés pour certains domaines (APA, 2000). Cette situation peut causer des problèmes lors du travail en équipe ou lors de discussions de groupe. Les personnes ayant un TED ont également besoin d'une routine. La variation des horaires de cours où chaque journée diffère de la précédente peut alors poser problème. Par ailleurs, la spécialisation universitaire offre à plusieurs d'entre elles l'occasion d'approfondir leurs intérêts personnels. À la suite d'entrevues avec 21 jeunes ayant un TED et leurs parents, Camarena et Sarigiani (2009) constatent que ces adolescents et leurs parents souhaitent clairement qu'ils accèdent à des études postsecondaires. Les parents sont néanmoins inquiets du degré de préparation des établissements qui accueilleront leurs adolescents, en particulier en ce qui concerne leur intégration sociale. Les auteurs soulignent l'importance du soutien à implanter, qu'il s'agisse de l'accès à des aides technologiques, de la préparation au choix de carrière ou encore du développement d'habiletés d'autonomie dans la vie quotidienne. Au cours des prochaines années, l'arrivée des étudiants ayant un TED exigera donc que les établissements d'enseignement supérieur développent aussi une expertise pour mieux répondre à leurs besoins.

### Les troubles de santé mentale

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la catégorie des troubles de santé mentale est actuellement la moins bien définie pour les services aux étudiants en situation de handicap. Cela peut s'expliquer en partie par son émergence récente et par la variété des troubles rencontrés. Le gouvernement canadien définit ainsi les maladies mentales :

> Les **maladies mentales** sont caractérisées par des altérations de la pensée, de l'humeur ou du comportement (ou une combinaison des trois) associées à un état de détresse et à un dysfonctionnement marqués. Les symptômes de la maladie mentale varient de légers à graves, selon le type de maladie mentale, la personne, la famille et le contexte socioéconomique. La maladie mentale peut prendre diverses formes, entre autres : troubles de l'humeur, schizophrénie, troubles anxieux, troubles de la personnalité, troubles de l'alimentation et dépendances telles que les toxicomanies et le jeu pathologique (gouvernement du Canada, 2006, p. 2).

Aux États-Unis, en 1999, on dénombrait 400 000 étudiants en situation de handicap. De ce nombre, 33 000 rapportaient un trouble de santé mentale (Souma, Rickerson et Burgstahler, 2009). Au Québec, parmi tous les étudiants reconnus en situation de handicap dans les services de soutien, 12 % auraient un problème de santé mentale dans les universités francophones et 18 % dans les universités anglophones (AQICESH, 2011). Leur nombre passe de 307 en 2006-2007 à 585 en 2010-2011 pour l'ensemble des universités québécoises. Toutefois, ce n'est que tout récemment que ces étudiants ont fait appel aux services pour obtenir du soutien. Bien que les professionnels des services soient tenus à la confidentialité, selon Collins et Mowbray (2005), les étudiants considèrent le dévoilement de leur diagnostic comme le plus grand obstacle à l'obtention d'aide. Les problèmes de santé mentale, à cause de la diversité des difficultés et des situations individuelles, exigent que les intervenants (conseillers aux étudiants en situation de handicap, psychologues, conseillers d'orientation, etc.) aient reçu une formation par des professionnels spécialisés en santé mentale et soient capables de travailler en complémentarité.

Que ce soit pour les clientèles dites traditionnelles ou les clientèles émergentes, les universités développent des mesures pour aider les étudiants en situation de handicap à persévérer dans leurs études et à les réussir. Dans la section suivante, nous verrons d'abord les défis posés par les études universitaires, puis quelques mesures d'aide offertes aux étudiants.

### *Les caractéristiques du milieu universitaire*

L'université a des caractéristiques qui la distinguent des milieux secondaire et collégial, comme une population de plusieurs milliers d'étudiants et des groupes dont la composition varie. Un professeur peut, dans de multiples cas, ne donner qu'un seul cours de 45 heures à un étudiant. Ainsi, l'étudiant pourra connaître jusqu'à dix professeurs dans une même année scolaire. Cette situation rend plus difficile la sensibilisation du professeur ou des pairs à la situation des étudiants ayant une déficience, et plusieurs de ces derniers souhaitent conserver la confidentialité concernant leur situation.

Le contexte universitaire fournit peu de repères permanents à l'étudiant ayant besoin d'une routine ou éprouvant des difficultés avec les changements. De plus, comme pour tous les étudiants, l'entrée au postsecondaire peut s'accompagner d'un départ du milieu familial et de l'apprentissage de la vie autonome en résidence ou en appartement. Les frais de scolarité, les déplacements à l'université, le matériel, le temps requis par les études, le départ de la famille entraînent aussi des coûts obligeant plusieurs étudiants à mener de front leurs études et un emploi.

Sur le plan intellectuel, un étudiant, pour réussir à l'université, doit utiliser des habiletés cognitives de haut niveau, entre autres la rétroaction, l'autoévaluation, l'initiative, l'organisation, la planification des objectifs et des apprentissages. Il doit développer ses habiletés de synthèse, sa pensée conceptuelle et critique. Il aura à fournir un effort mental soutenu, à démontrer de la flexibilité et de la persévérance. Il devra gérer son temps de lecture, d'étude et de rédaction et démontrer plus d'autonomie qu'aux paliers précédents d'éducation. Pour aider l'étudiant en situation de handicap à relever tous ces défis tant circonstanciels que cognitifs, les universités ont développé différentes mesures allant de simples accommodements à un soutien plus personnalisé avec l'aide de conseillers, d'intervenants spécialisés ou de tuteurs. Nous verrons quelques-unes de ces mesures.

### *Les conseillers et les professionnels*

Les universités ont mis sur pied des services où des professionnels orientent l'étudiant dans le choix des mesures d'aide et le soutiennent dans les situations difficiles. Ainsi, le conseiller répond aux besoins individuels en tenant compte des lois, des exigences, des programmes et des règlements de l'établissement. Sur présentation d'un certificat médical rédigé par un médecin, les étudiants en situation de handicap peuvent obtenir un soutien financier de l'Aide financière aux études du MELS en

vertu du Programme d'allocation pour des besoins particuliers. Dans le cadre de ce programme, l'étudiant peut également recevoir directement une allocation lui permettant de se procurer une aide technologique et des services spécialisés. L'étudiant est responsable de faire connaître ses besoins auprès d'un conseiller de son établissement. Le conseiller verra par la suite à élaborer un plan de services qui prendra en compte les besoins de l'étudiant et les recommandations du professionnel ayant effectué le diagnostic, et ce, dans le but de déterminer les mesures de soutien nécessaires à sa réussite. Le conseiller gère également l'organisation des examens et fait parfois office d'intermédiaire entre les professeurs et l'étudiant pour ses demandes d'accommodement. Il est aidé dans son travail par d'autres intervenants, notamment le psychologue et le conseiller d'orientation, qui lui apportent un soutien pour faciliter son adaptation à la situation universitaire, développer son estime de soi, ses relations interpersonnelles, son choix de carrière, et consolider, au besoin, ses méthodes de travail intellectuel.

### *Les mesures de soutien et les accommodements*

Les mesures de soutien peuvent être de différents ordres. Bourassa et Tousignant (2009) proposent une catégorisation des types de soutien recensés au collégial pour lesquels des mesures d'appui ou un suivi personnalisé peuvent être proposés : 1) soutien à la transition du secondaire vers le cégep, du cégep vers l'université ou de l'université vers le marché du travail ; 2) soutien aux études pour les sujets enseignés dans les cours ; 3) soutien à l'évaluation des apprentissages ; 4) soutien personnel.

Les universités ont développé différentes mesures d'appui. Getzel (2008) regroupe ces mesures en quatre catégories principales : 1) les mesures qui visent à développer des habiletés d'autodétermination, y compris l'autoévaluation ; 2) celles qui visent le développement des habiletés de défense de ses droits et d'autoefficacité ; 3) celles qui concernent l'autogestion des apprentissages et l'autonomie dans les tâches scolaires, et enfin 4) celles qui sont liées à l'utilisation des technologies.

Citant un document de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, l'OPHQ (2006, p. 9) définit ainsi un accommodement raisonnable :

> L'obligation de prendre des mesures en faveur de certaines personnes présentant des besoins spécifiques en raison d'une caractéristique liée à l'un ou l'autre des motifs de discrimination prohibés par la Charte. Ces mesures visent à ce que les règles en apparence neutres n'aient pas pour effet de compromettre, pour elles, l'exercice d'un droit en toute égalité. […] L'obligation

> d'accommodement raisonnable s'applique ainsi pour la reconnaissance, en pleine égalité, des droits de la personne, sans distinction ou exclusion fondée notamment sur le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap.

Hatzes, Reiff et Bramel (2002) subdivisent les accommodements en deux catégories principales : 1) les aides auxiliaires et les services (de consultation, par exemple) et 2) les ajustements sur le plan scolaire. La première catégorie inclut des éléments tels que des aides à la prise de notes de cours et des lecteurs pour faciliter l'accès à l'information. La technologie nous a donné plusieurs outils utiles comme des logiciels de traitement de texte, de reconnaissance et de synthèse vocales, etc. On retrouve également des correcteurs informatisés, des logiciels pour construire des réseaux conceptuels et des enregistreurs numériques.

Les accommodements pédagogiques peuvent inclure des mesures telles que du temps supplémentaire pour les examens ou les travaux et des modifications dans le mode d'administration de l'examen. Hatzes, Reiff et Bramel (2002) indiquent qu'il n'est pas toujours facile de définir un accommodement raisonnable et que son attribution s'avère une question délicate. D'une part, un accommodement ne doit pas compromettre l'intégrité du programme d'études et l'atteinte des objectifs pédagogiques. D'autre part, il faut s'assurer que les accommodements répondent adéquatement aux besoins de la personne et soient nécessaires. En effet, plusieurs accommodements pourraient être utiles aussi à d'autres étudiants éprouvant des difficultés. Hatzes et ses collègues (2002, p. 41) précisent à ce sujet :

> *Nevertheless, in all cases the disability service provider must maintain a delicate balance between ensuring the protection of students with disabilities against discrimination and the institution's rights and responsibilities to maintain the integrity of its academic programs.*

## *Le tutorat*

Le tutorat est une pratique qui remonte à la Grèce antique et qui a maintenu sa popularité à travers les âges. Topping définit les tuteurs comme « des personnes qui appartiennent aux mêmes groupes sociaux, qui ne sont pas des enseignants professionnels et qui ont pour mission d'aider une personne à apprendre et qui apprennent eux-mêmes en enseignant » (1996, p. 322 ; traduction libre). Toutefois, Vogel, Fresko et Whertheim (2007) indiquent que le tutorat peut aussi être donné, en milieu universitaire, par des pairs, des étudiants des cycles supérieurs ou des membres du personnel. Le tutorat semble répandu au postsecondaire. Ces mêmes auteurs citent les résultats d'un sondage rapportés par Stodden et ses

collaborateurs : 56 % des 650 collèges et universités consultés disent utiliser fréquemment le tutorat, alors que 14 % seulement de ces établissements rapportent ne pas le faire. En utilisant un moteur de recherche, avec les descripteurs *Peer Tutoring* et *Higher Education* le lecteur pourra constater le nombre élevé de collèges et d'universités annonçant à leur clientèle des programmes de tutorat pour venir en aide aux étudiants en difficulté.

L'efficacité du tutorat est expliquée d'un point de vue socioconstructiviste par l'interaction sociale et cognitive avec un pair plus expérimenté. Dans ce contexte, Topping (1996) renvoie à la zone proximale de développement, un concept central dans l'étayage de l'apprentissage par les pairs. D'un point de vue behavioriste, le tutorat présente plusieurs caractéristiques qui facilitent les apprentissages : adaptation au niveau de base de l'étudiant, occasions fréquentes de donner des réponses, *feedback* constant et immédiat, renforcement des bonnes réponses (Goupil, 2007).

Topping (1996) souligne les avantages de cette pratique pour les tuteurs autant que pour les tuteurés. Pour les tuteurés, l'apprentissage se caractérise par l'interactivité, la participation, le *feedback* immédiat et l'appropriation par l'étudiant de son apprentissage. Pour les tuteurs, Topping évoque une vieille maxime qui dit qu'« enseigner, c'est apprendre deux fois ». Le tutorat présente aussi des risques et des limites : temps requis pour implanter le programme, nécessité d'avoir un jumelage adéquat entre les tuteurs et les tuteurés, adaptation du matériel à utiliser, etc.

Si de multiples recensions des écrits présentent les avantages du tutorat au primaire et au secondaire, les recherches portant sur le milieu universitaire sont moins nombreuses, même si la pratique semble courante. Toutefois, les recherches au primaire et au secondaire fournissent des recommandations sur les conditions d'implantation d'un système de tutorat efficace. Le programme doit d'abord être choisi avec soin et les objectifs définis précisément. Les tâches des tuteurs doivent aussi être précisées, de même que les habiletés qu'ils auront à utiliser pour faciliter les apprentissages de leurs tuteurés. Enfin, un programme de tutorat exige, en général, une formation structurée des tuteurs et un encadrement par une personne responsable du programme (Goupil, 2007). Notons aussi que de multiples formules existent pour mettre en place un système de tutorat : jumelage entre étudiants de niveaux différents, jumelage des tuteurs et des tuteurés dans les mêmes groupes-cours, jumelage virtuel, etc.

Voici un exemple, sous forme de questions-réponses, d'un programme de tutorat adapté, mis en place depuis trois ans à l'Université du Québec à Montréal :

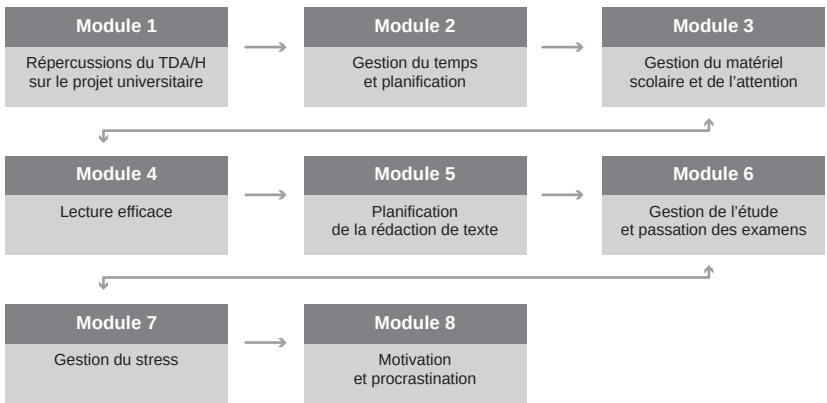
| | |
|---|---|
| **Qui sont les tuteurés, comment sont-ils recrutés ?** | Ce sont les étudiants inscrits au service d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap. Environ une douzaine de tuteurés sont inscrits dans le programme chaque année. |
| **Qui sont les tuteurs, d'où viennent-ils, comment sont-ils recrutés ?** | Les tuteurs viennent des programmes de doctorat en psychologie, du programme d'adaptation scolaire et des diplômes d'études supérieures spécialisés en trouble envahissant du développement et en déficience intellectuelle. Ils sont recrutés par l'intermédiaire d'une annonce envoyée par courrier électronique dans les départements. Environ une douzaine de tuteurs sont recrutés chaque année. |
| **Comment est-on informé du programme ?** | Lors de l'élaboration du plan de services, le conseiller aux étudiants en situation de handicap discute avec l'étudiant tuteuré afin de voir si ce tutorat serait pertinent et s'il a du temps à y consacrer. |
| **Où se déroule le programme ?** | Un local des services à la vie étudiante est mis à la disposition des tuteurs et des tuteurés, mais ils peuvent décider de se rencontrer à un endroit de leur choix. |
| **À quel moment est-ce offert ?** | Idéalement, le tutorat commence en début de session, aussitôt que les tuteurs ont reçu leur formation et que le jumelage a été effectué, soit vers la troisième ou la quatrième semaine. |
| **Quel est le rôle du tuteur, quelles sont ses tâches ?** | Le rôle du tuteur est de favoriser le développement des stratégies d'étude : gestion du temps, prise de notes, planification des travaux et de l'étude en prévision de l'examen, gestion du stress. |
| **Quelle est la formation des tuteurs (durée, type de formation, qui donne la formation) ?** | Les tuteurs reçoivent une formation d'une journée par l'intervenante en soutien à l'apprentissage. L'intervenante demeure disponible pour des rencontres ou des échanges téléphoniques durant la session. Une rencontre de rétroaction est aussi prévue à la fin de la session. |
| **De quelle façon les tuteurs et les tuteurés sont-ils jumelés ?** | L'intervenante en soutien à l'apprentissage et les conseillers au soutien aux étudiants en situation de handicap procèdent aux jumelages en tenant compte des disponibilités des deux parties, de leurs attentes et du niveau de confort du tuteur avec la problématique de l'étudiant. |

| | |
|---|---|
| **Combien de temps le jumelage dure-t-il ?** | Chaque jumelage se déroule sur une session, mais peut se prolonger au-delà si tuteur et tuteuré sont disponibles, et si le besoin est encore présent. |
| **Qui est responsable ? (Qui supervise en cas de problème ?)** | L'intervenante en soutien à l'apprentissage en est responsable et les conseillers aux étudiants en situation de handicap supervisent en cas de problème. |

### *Les programmes spécialisés*

Prenant en considération les différentes déficiences ou incapacités, des universités ont également développé des programmes de formation à l'intention des étudiants en situation de handicap. Ces programmes prennent en compte les principales incapacités liées à la déficience et visent à donner à l'étudiant des stratégies adaptées à sa situation. Ainsi, Landry (2012) a développé pour des étudiants ayant un TDA/H un programme en huit modules (figure 21.5). Chaque module vise une difficulté particulière de l'étudiant qui est présentée dans un cahier sous la forme de questions et réponses lui permettant d'explorer ses difficultés et ses ressources. Le programme peut être appliqué avec un intervenant dans le cadre de rencontres individuelles ou en atelier de groupe.

**Figure 21.5**
Schéma des modules constituant le programme pour les étudiants qui présentent un TDA/H




Source : Landry, 2012 (essai doctoral non publié).

## Conclusion

L'accessibilité, la persévérance et la réussite aux études postsecondaires sont chose possible pour les étudiants présentant des déficiences. Les acteurs des différents paliers gouvernementaux, institutionnels ou communautaires ont mis en place des programmes et favorisé des actions concrètes pour accueillir et soutenir ces étudiants. Ceux-ci présentent des problèmes plus variés que par le passé, exigeant ainsi une réorganisation des services et le développement de nouvelles connaissances chez les intervenants. Plusieurs défis persistent quant à la sensibilisation des communautés universitaires, notamment en ce qui a trait aux troubles mentaux. Les professeurs et le personnel de soutien se trouvent parfois démunis devant les comportements ou l'attitude de certains étudiants. Une meilleure connaissance des troubles mentaux et cognitifs pourrait faciliter l'offre de mesures de soutien adaptées à leur problème. Finalement, peu d'études empiriques dégagent les conditions d'efficacité des accommodements et des mesures de soutien. Il serait donc important que la recherche soit associée aux interventions. En dernier lieu, il ne faut pas oublier que l'une des finalités des études postsecondaires consiste à mener l'étudiant vers le marché du travail. Ces étudiants y auront d'autres défis à relever. Déjà, le document de référence de l'Office des personnes handicapées du Québec propose des programmes pour favoriser l'obtention de stages et faciliter l'accession à des postes dans son domaine de formation (OPHQ, 2011). Les établissements postsecondaires ont également à réfléchir à des arrimages avec ces programmes et les milieux du travail pour permettre cette transition.

# Conclusion
## Accès et réussite, un même combat

*Pierre Doray*

Cet ouvrage s'inscrit dans le renouvellement de l'intérêt pour les questions relatives à l'accessibilité et à la réussite des études postsecondaires, un intérêt qui cherche d'abord à décrire la situation telle qu'elle est, et non pas comme il faudrait qu'elle soit ou comme elle le serait avec la mise en œuvre de différentes politiques publiques. Le champ d'observation des analyses porte d'abord sur notre société, mais nous avons aussi voulu ouvrir une fenêtre sur d'autres mondes pour y saisir la situation, ne serait-ce que pour mettre en perspective notre propre devenir. Alors, que faut-il retenir ?

L'accès aux études postsecondaires ou supérieures peut se comprendre dans la dynamique établie entre l'action publique et les facteurs dits individuels. La première construit l'offre de formation, l'organisation du système éducatif et les règles de fonctionnement de l'enseignement supérieur. La seconde module les choix des étudiantes et des étudiants, et ainsi le degré de participation à la formation supérieure.

Le milieu du XX^e^ siècle a été un moment crucial en matière d'égalité en éducation, car ce thème est devenu un référent explicite des politiques publiques. Bien sûr, cette question est débattue et mise en avant depuis longtemps. Condorcet, par exemple, en avait fait un enjeu à la fin du XVIII^e^ siècle, en pleine Révolution française. Mais il reste qu'un tournant a été pris dans les années 1950 ou 1960 selon les sociétés. Cette période se caractérise d'abord par une croissance démographique qui fera pression sur le système éducatif. Mais cette situation, à elle seule, ne permet pas de comprendre l'orientation des politiques publiques de l'époque. Différentes conditions étaient présentes.

Une première condition est le contexte économique. Les changements alors en cours ou à venir dans la structure industrielle ou économique conduisaient à voir dans l'éducation, et spécialement dans l'enseignement supérieur, un facteur d'ajustement nécessaire pour réaliser le virage. La question d'un accès élargi à l'enseignement postsecondaire répondait à un impératif économique, conforté par les travaux des économistes qui voyaient dans l'éducation un facteur de développement économique.

Une seconde condition est politique : c'est l'émergence de l'État-providence, une forme d'État qui vise la protection des citoyens face aux aléas ou aux risques de la vie (événements qui compromettent la capacité des individus à assurer eux-mêmes leur indépendance sociale, pour reprendre les mots de Robert Castel) sous forme d'assurances sociales (droit de percevoir des prestations à la suite d'une période de cotisations) ou à partir du budget général de l'État et donc de l'impôt. Cette forme vise aussi des objectifs d'aide sociale et de justice sociale. L'éducation est un domaine d'action publique où se croisent ces différents objectifs. Elle constitue un capital culturel, intellectuel ou humain de protection contre les aléas économiques et contre la pauvreté. Elle est aussi une source de connaissances permettant la compréhension du monde social, ouvrant sur l'exercice d'une citoyenneté active. Elle est une sphère d'intervention où la justice sociale peut se construire, l'accès aux ressources éducatives devant être indépendant des déterminants sociaux comme la fortune, et reposer sur le mérite individuel.

Une troisième condition est la mobilisation sociale de nombreux groupes qui revendiquent plus d'égalité de traitement (lutte contre la ségrégation culturelle et économique) et un meilleur accès aux ressources collectives. Cette mobilisation se traduit souvent par une mobilisation scolaire, une revendication pour faire de l'éducation et de la formation un outil d'émancipation sociale. Le mouvement féministe de cette époque est exemplaire de cette double mobilisation, sociale et scolaire, avec des retombées tangibles comme la croissance des filles dans les effectifs scolaires. D'autres situations d'inégalités sont dénoncées, comme celle de l'accès en fonction de la position socioéconomique : c'est la figure de l'école au service de la classe dominante. L'État intervient en faveur des groupes économiquement défavorisés, mais les inégalités demeurent importantes. L'enseignement supérieur accueille plus d'étudiants des milieux populaires ou ouvriers, ou, pour le dire autrement, des étudiants de première génération. Toutefois, les inégalités d'accès persistent.

Cette époque est aussi marquée par un mouvement de mobilisation scolaire. Qui s'instruit s'enrichit, disait-on alors. Ce slogan largement diffusé par les médias visait à convaincre la population de l'importance de l'éducation et du diplôme tant sur le plan personnel que professionnel. D'ailleurs, en plus des jeunes qui ont prolongé leurs études, des milliers

d'adultes ont aussi pris le chemin, au Québec, des cégeps et des universités. La revendication d'une plus grande accessibilité des adultes à l'éducation a été portée entre autres par l'ICEA (Institut canadien d'éducation des adultes, devenu depuis l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes).

Dans ce contexte, les inégalités et l'égalité étaient envisagées par le biais de l'accès aux études. Le référentiel intellectuel et normatif qui guidait les acteurs et les chercheurs était l'égalité devant l'éducation. Toutefois, la recherche a aussi indiqué combien il s'agissait d'un objectif plus que d'une réalité, car l'institution scolaire contribue largement à la reproduction sociale. L'école sélectionne et distingue les individus en fonction de leur origine. Elle laisse une marque souvent indélébile sur les cheminements scolaires et professionnels ultérieurs.

Depuis cette période, les différentes conditions qui modulent l'action publique en éducation ont changé et ont aussi profondément modifié cette action. Sur le plan économique, le début des années 1980 a été marqué, dans de nombreux pays développés, par une importante crise de l'emploi, vue comme propice à accentuer les risques d'exclusion sociale. Les difficultés croissantes d'insertion sociale et professionnelle ont accru l'insécurité sociale. Pour notre propos, nous devons retenir que, rapidement, l'éducation et la formation ont été des outils de lutte contre l'exclusion. On a aussi remis en évidence le lien entre niveau de scolarité et risque du chômage : plus on a étudié, plus le risque de chômage diminue. Ce ne sera pas sans conséquence sur l'orientation des actions publiques. Depuis, le Québec a connu une alternance entre des périodes de croissance et d'incertitude économiques (p. ex. en 2008).

Que nous soyons en période de croissance ou d'incertitude, l'éducation est toujours perçue comme un facteur d'ajustement. En plus, nous assistons à la formulation de nouveaux projets éducatifs associés à ce qui est identifié comme l'avènement de l'économie du savoir et de la société du savoir. Ce discours, porté par les acteurs économiques, les acteurs politiques ainsi que par de nombreux acteurs éducatifs, repose sur l'idée que le savoir et la connaissance ont aujourd'hui un rôle de plus en plus important dans le développement économique. De nouveaux secteurs industriels émergent alors que les manières de produire dans les branches économiques classiques changent de manière drastique. Dans les deux cas, cette économie carbure aux savoirs et à la connaissance. L'innovation devient une source essentielle de développement économique et l'éducation, spécialement l'enseignement supérieur, une ressource fondamentale. À cela s'ajoute une nouvelle doctrine éducative : l'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*), qui reprend largement la doctrine de

l'éducation permanente en faisant une place plus importante aux savoirs informels et à la relation éducation-économie. Ces discours plaident pour toujours plus d'éducation.

Sur le plan politique, nous assistons à une remise en cause de l'État-providence, jugé incapable de réellement protéger les individus et accusé de conduire les finances publiques à la faillite ; nous assistons à la progression de l'État néolibéral, fondé sur deux registres de justification. D'une part, le registre marchand, qui met l'accent sur l'importance de la concurrence comme mode de régulation et de coordination des actions. D'autre part, le registre industriel, selon lequel la recherche d'efficacité, d'efficience et d'amélioration des résultats est mise au premier plan de l'action publique. Le premier est souvent considéré comme le moyen permettant d'atteindre le second. Les politiques ont changé, ne serait-ce, par exemple, que par la croissance des évaluations de résultats.

Sur le plan social, les mobilisations collectives semblent moins fortes, l'individualisation de la société aurait laissé des traces. Mais, en même temps, d'autres catégories sociales revendiquent un meilleur accès aux ressources éducatives et à l'enseignement supérieur. Parmi elles, retenons les personnes handicapées et les autochtones. La lutte des personnes handicapées en est une contre l'exclusion sociale et économique en général. En éducation, l'approche de l'éducation inclusive a servi d'assise théorique pour cette revendication des groupes de personnes handicapées. Au Québec, cela s'est traduit par l'ouverture des établissements d'enseignement supérieur aux populations émergentes. Les inégalités d'accès à l'éducation des communautés autochtones sont très fortes, et le mouvement de revendications politiques et d'émancipation économique s'accompagne d'une revendication pour un accès plus large, ce qui pose aussi la question de l'accessibilité géographique pour les jeunes et les adultes.

Le discours sur l'efficience et l'efficacité a pénétré le champ éducatif. En ce sens, il n'est pas que discours, mais aussi pratique dans la vie quotidienne des établissements. La gestion par les résultats et les multiples demandes d'évaluation associées à une reddition de comptes plus serrée sont les premières manifestations de ce discours. Une autre est la transformation du concept d'égalité due à une conception plus large de la justice scolaire. Aux inégalités d'accès s'ajoutent les inégalités de diplomation et de réussite. La persévérance aux études devient un enjeu central de l'action éducative. Les inégalités dans l'éducation sont tout aussi importantes que les inégalités devant l'éducation. Sur le plan intellectuel, la lutte au décrochage constitue, comme le soutien à la persévérance, un compromis entre un registre de justification industriel et le registre démocratique qui met en avant les enjeux d'égalité et d'inégalité. L'adoption de la loi sur la formation de la main-d'œuvre obligeant les moyennes et les grandes

entreprises à verser 1 % de leur masse salariale à la formation de leurs salariés et la mise en œuvre de la politique québécoise de formation continue sont aussi porteuses, au moins théoriquement, d'un compromis entre ces mêmes registres. Mais il faudrait aussi voir comment les entreprises investissent ces fonds consacrés au développement de la main-d'œuvre.

Les différents chapitres du présent ouvrage ont aussi souligné l'importance des facteurs qui influencent l'accès aux ressources éducatives et qui construisent ce que nous pouvons appeler la demande. La population a répondu aux appels à étudier davantage, elle a investi la formation initiale, de même que la formation continue. L'école du soir a connu une très forte expansion avec la venue des adultes dans les établissements d'enseignement supérieur. La mobilisation sociale d'émancipation de nombreux groupes sociaux incorporait très souvent un volet éducatif. Cette demande a fait pression sur le système pour élargir l'accès et faciliter la réussite éducative. Il y a bien eu massification de l'enseignement supérieur. Mais il reste toujours des zones d'ombre, la demande se faisant plus faible.

* * *

La préoccupation de la lutte contre le décrochage et pour la réussite scolaire est, sur le plan des idées, associée à la montée d'une action publique guidée par des approches comme le Nouveau management public. Mais peut-on agir sur les inégalités de persévérance en se détachant des fondements normatifs qui ont conduit à en faire un enjeu majeur ?

Une première voie consiste à poursuivre la lutte contre les diverses sources d'inégalité. À cet égard, le diagnostic, explicite ou implicite, qui ressort des différents chapitres est l'inégale situation des inégalités selon les groupes sociaux et les catégories sociales. La massification de l'éducation a diversifié la communauté étudiante, mais il reste que les groupes sociaux ont toujours une probabilité différenciée d'accéder à l'éducation postsecondaire. Par exemple, les inégalités selon l'origine socioprofessionnelle sont toujours présentes. Elles sont les moins documentées et les moins prises en compte dans l'action publique. Un autre exemple nous est donné par la progression quantitative des femmes, qui s'accompagne toujours d'une démocratisation ségrégative quand nous prenons en compte les domaines d'études.

Plusieurs chapitres soulignent qu'il ne faut pas penser l'accès comme une donnée acquise une fois pour toutes. On a vu par exemple la population des étudiants adultes des cégeps rétrécir comme peau de chagrin alors que les collèges communautaires de l'Ontario ou d'autres sociétés connaissaient une croissance importante d'effectifs. L'augmentation des frais de scolarité à l'université dans les années 1990 a freiné l'accès

pendant une dizaine d'années, les étudiants adultes et les étudiants à temps partiel ayant déserté les salles de cours. L'élan impulsé avec la Révolution tranquille s'est arrêté net. Ces deux exemples soulignent combien il est important que les politiques, les règlements et les différents dispositifs institutionnels mis en œuvre aient pour objectif explicite la poursuite de la démocratisation.

La diversification des effectifs appelle une diversification des cultures institutionnelles et des pratiques quotidiennes. L'attention portée à la persévérance a l'avantage de souligner combien l'expérience scolaire est différente selon les catégories sociales. Cette diversification institutionnelle est mise à mal par des tendances à l'uniformisation sous-jacentes, par exemple, aux comparaisons entre les établissements. À cet égard, la diffusion des palmarès et des indicateurs standards tendent à créer cette uniformisation (il faut ressembler aux établissements de tête de ces classements), surtout quand la diversité des collectifs étudiants n'est pas prise en compte. Mais l'UQAT doit-elle nécessairement ressembler à McGill ?

Une deuxième voie d'action repose sur l'analyse des articulations entre l'institution scolaire, les expériences et les projets éducatifs, d'une part, et les expériences sociales, les contraintes socioéconomiques, les ressources sociales, éducatives et économiques, d'autre part. Les parcours éducatifs sont largement modelés par les héritages culturels, les relations sociales des individus, les modes d'accès à l'âge adulte, l'influence de diverses contraintes et l'accès à des ressources de différentes natures. Par exemple, la manière d'entrer dans la vie adulte a changé, le rapport au travail salarié aussi. Si de nombreux étudiants travaillaient autrefois par nécessité, aujourd'hui le travail est devenu une norme sociale, voire une prescription. C'est souvent l'occasion pour les individus de réaliser des expériences qui participeront à leur orientation et qui moduleront leurs projets et leurs parcours. Les exemples d'articulation entre le scolaire et l'extrascolaire sont nombreux. Il faut retenir que les cheminements scolaires ne se déroulent pas en vase clos, mais dans des articulations avec les autres dimensions de la vie de chaque étudiante et de chaque étudiant.

Une troisième voie oblige à s'interroger sur l'enjeu de l'orientation. Et la question est complexe. L'orientation est souvent définie comme l'ensemble des processus conduisant à des choix d'études et à des choix professionnels par les individus, mais il faut aussi considérer des facteurs sociaux de différents ordres. Parmi ceux-ci, un premier est l'évolution du marché du travail et donc du développement économique, qui structure évidemment la répartition des emplois. Cette évolution contribue aussi à modeler les aspirations et les choix individuels. Les acteurs économiques produisent des messages, positifs ou négatifs, qui sont peu ou prou pris en compte par les étudiants et les étudiantes. Le marché du travail a

modifié ses pratiques de recrutement, en exigeant aujourd'hui la possession d'un diplôme pour des emplois qui n'en demandaient pas auparavant. Il faut aussi compter avec l'inflation de l'éducation : les personnes embauchées aujourd'hui à un poste donné possèdent des diplômes plus élevés que ceux des personnes qui avaient obtenu le même poste hier. Nous assistons à des phénomènes de surqualification ou de sous-emploi des compétences.

Si nous entrons au sein du champ éducatif, un autre facteur influence les choix : la hiérarchisation implicite ou explicite des établissements scolaires et des programmes de formation. Les études universitaires sont globalement plus prestigieuses que les études techniques, et ces dernières le sont plus que la formation professionnelle. Tel collège est meilleur, telle université a une réputation internationale, elle est classée plus haut dans les palmarès. De telles hiérarchisations normatives existent aussi au sein de chaque ordre d'enseignement entre les spécialités techniques et entre les domaines d'études. Elles interviennent dans les aspirations et les projets individuels.

L'orientation est aussi façonnée par la structure du système éducatif et ses modes de fonctionnement. L'offre de programmes est aujourd'hui plus grande qu'hier et le choix est donc plus étendu, ce qui rend plus difficile le choix individuel. Il est facile de comprendre que les réorientations sont aussi plus nombreuses. Des hiérarchies existent aussi entre les types de programmes. De nombreux discours dévalorisent d'emblée les certificats universitaires ou les attestations d'études techniques ou professionnelles, parce que ces formations sont courtes ou qu'elles sont trop arrimées à des demandes du marché du travail. Les distinctions entre formation initiale et formation continue, formation des jeunes et formation des adultes, formation initiale et formation de reconversion professionnelle sont gommées. Les contextes individuels et collectifs de formation ne sont pas pris en compte, alors même qu'ils sont au cœur de nombreux projets éducatifs. L'orientation se réalise aussi souvent par absence de choix, c'est-à-dire par défaut, au gré des contraintes institutionnelles. Les règles de sélection, les cultures disciplinaires de notation et un ensemble de pratiques éducatives contribuent à réduire l'éventail des choix. Le système éducatif fonctionne aujourd'hui « au projet », en version institutionnelle avec les projets d'établissement ou dans un volet pédagogique, les élèves et les étudiants étant placés devant l'impératif de formuler un projet éducatif dans lequel l'orientation est une composante essentielle.

Des facteurs sociaux influencent les choix individuels. La socialisation différenciée des hommes et des femmes en est un. Les cultures propres à chaque classe sociale participent à la construction de l'éventail

des possibles. Les cultures des différents groupes ethnoculturels modulent aussi les aspirations, les perceptions de l'éducation et les choix disciplinaires.

En considérant l'ensemble de ces éléments, nous pouvons commencer à comprendre que « l'indécision vocationnelle » soit aujourd'hui plus importante qu'hier, que le processus de choix soit plus difficile et plus long, les réorientations plus nombreuses et les parcours allongés.

Cette dernière voie d'analyse souligne avec éloquence l'imbrication des différentes dimensions des inégalités d'accès et de persévérance. Nous sommes dans la situation où, pour comprendre les processus, nous tirons sur un fil en pensant trouver les réponses. Mais rapidement le fil se dédouble et nous devons tirer sur deux fils qui eux-mêmes se séparent en plusieurs. Rapidement, nous nous retrouvons devant une toile. Avec l'orientation, nous pensons suivre le fil de l'action auprès des élèves et des étudiants, mais nous devons aussi aller voir du côté du marché du travail et du développement économique. En parallèle, il faut aussi examiner les dispositifs au sein du système éducatif, et donc l'orientation des politiques publiques. Nous nous apercevons aussi qu'un fil lie ces dernières avec le contexte économique.

En somme, et ce sera notre dernière remarque, les contributions soulignent les changements que le champ éducatif a connus au cours des dernières années. Elles soulignent la massification de l'enseignement supérieur, la transformation des référents intellectuels et normatifs qui guident l'action publique. Elles indiquent aussi les zones où les inégalités sont toujours présentes. Finalement, il en ressort aussi une certaine vulnérabilité de la situation : la quête est réelle, mais fragile.

# Bibliographie


Aassve, A. *et al.* (2007). « Does leaving home make you poor ? Evidence from 13 European countries », *European Journal of Population*, vol. 23, nos 3-4, p. 315-338.

Abada, T. et É. Tenkorang (2009). « Pursuit of university education among the children of immigrants in Canada : the roles of parental human capital and social capital », *Journal of Youth Studies*, vol. 12, no 2, p. 185-207.

Abbott, A. (1995). « Sequence analysis : New methods for old ideas », *Annual Review of Sociology*, vol. 21, p. 93-113.

Abbott, A. et J. Forrest (1986). « Optimal matching methods for historical sequences », *Journal of Interdisciplinary History*, vol. 16, no 3, p. 471-494.

Abele, F., C. Dittburner et K.A. Graham (2000). « Towards a shared understanding in the policy discussion about aboriginal education », dans M. Brant Castellano, L. Davis et L. Lahache (dir.), *Aboriginal Education : Fulfilling the Promise*, Vancouver, UBC Press, p. 3-24.

Affaires autochtones et Développement du Nord Canada – AADNC (2011-2012). *Rapport sur les plans et les priorités de 2011-2012 : Portrait démographique. Profil de la population autochtone*, Ottawa, AADNC.

Aide financière aux étudiants – AFE (1994). *Étude sur la dette accumulée par les bénéficiaires de l'aide financière aux étudiants*, Québec, Gouvernement du Québec.

Alaluf, M. *et al.* (2003). *Les filles face aux études scientifiques – Réussite scolaire et inégalités d'orientation*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

Alheit, P. (1994). « The ''biographical question'' as a challenge to adult education », *International Review of Education*, vol. 40, nos 3-5, p. 283-298.

Alheit, P. et B. Dausien (2002). « The ''double face'' of lifelong learning : Two analytical perspectives on a ''silent revolution'' », *Studies in the Education of Adults*, vol. 34, no 1, p. 3-22.

Allen, J. et K. Sanders (2002). « Gender gap in earnings at the industry level », *European Journal of Women Studies*, vol. 9, no 2, p. 163-180.

Allison, P. (1984). *Event History Analysis. Regression for Longitudinal Data*, Series : Quantitative Applications in the Social Sciences, 46, Newbury Park, Sage Publications.

Amar, A. et L. Berthier (2007). « Le nouveau management public : avantages et limites », *Gestion et Management public*, vol. 5, <http://www.airmap.fr/images/stories/pdf/GMP/GMP2007_5.4._AmarBerthier.pdf>, consulté le 4 février 2013.

American Psychiatric Association – APA (2000). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM-IV-TR, 4e éd. rév.), Washington, D.C., APA.

Anatrella, T. (1988). *Interminables adolescences, les 12-30 ans*, Paris, Éditions du Cerf.

Antikainen, A. (1998). « Between structure and subjectivity : Life-histories and lifelong learning », *International Review of Education*, vol. 44, nos 2-3, p. 215-234.

Arias Ortiz, E. et C. Dehon (2008). « What are the factors of success at university ? A case study in Belgium », *CESifo Economic Studies*, vol. 54, p. 121-148.

Arnett, J.J. (2004). *Emerging Adulthood : The Winding Road from Late Teens through the Twenties*, Oxford, Oxford University Press.

Assembly of First Nations/Assemblée des Premières Nations – AFN/APN (1988). *Tradition and Education : Towards a Vision of Our Future. A Declaration of First Nations Jurisdiction over Education*, Ottawa, AFN/APN.

Association canadienne des professeures et professeurs d'université – ACPPU (2011a). *Almanach de l'enseignement postsecondaire au Canada de l'ACPPU*, Ottawa, ACPPU.

Association canadienne des professeures et professeurs d'université – ACPPU (2011b). « Un fossé persistant : comprendre les écarts entre les sexes dans le milieu académique au Canada », *ACPPU, Équité en matière d'emploi*, no 5, Ottawa, ACPPU.

Association canadienne des professeures et professeurs d'université – ACPPU (2010). « Corps professoral en transformation ? Portrait du personnel enseignant universitaire au Canada », *ACPPU, Dossiers en éducation*, vol. 12, no 1, Ottawa, ACPPU.

Association canadienne des professeures et professeurs d'université – ACPPU (2008). « Réduire le fossé entre les sexes : les femmes au sein du corps professoral des universités canadiennes », *ACPPU, Dossiers en éducation, Équité en matière d'emploi*, vol. 2, Ottawa, ACPPU.

Association canadienne pour les troubles d'apprentissage – ACTA (2002). *Définition nationale des troubles d'apprentissage*, Ottawa, ACTA, <http://www.ldac-acta.ca/fr/pour-en-savoir-plus/definition-des-tas.html>, consulté le 4 février 2013.

Association des infirmières et des infirmiers autochtones du Canada – AIIAC (2009). *Compétence culturelle et sécurité culturelle en enseignement infirmier des Premières nations, des Inuit et des Métis*, Ottawa, AIIAC.

Association des universités et collèges du Canada – AUCC (2011). *Éducation aux Autochtones*, Ottawa, AUCC.

Association des universités et collèges du Canada – AUCC (2010). « Répondre à l'appel : Inventaire de 2010 des programmes et services offerts par les universités canadiennes aux étudiants autochtones », Ottawa, AUCC.

Association of Indian Chiefs of Alberta – AICA (1970). *Citizens Plus : Red Paper*, points essentiels du document, Edmonton, AICA.

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap – AQICESH (2011). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises*, Montréal, AQICESH.

Atherton, G. (2012). « Innovative practice. AccessHE : Can collaborative outreach work continue in London after Aimhigher ? », *Widening Participation and Lifelong Learning*, vol. 13, *Special Issue*, p. 93-100.

Aubry, M. (2010). « Des études collégiales à Odanak », *Le Nouvelliste*, 17 novembre.

Bailey, M.J. et S. Dynarksi (2011). *Gains and Gaps : Changing Inequality in US College Entry and Competition*, NBER Working Papers 17533, Cambridge, National Bureau of Economic Research.

Baker, Simon (2012). « Access champ is one of us after all », *Times Higher Education*, 2 février.

Banque mondiale (2004). *Construire les sociétés du savoir. Nouveaux défis pour l'enseignement supérieur. Rapport de la Banque mondiale*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Baril, D. (2012). « L'accessibilité des adultes à l'université », *Bulletin de liaison de l'ICEA*, nº 1, p. 4-7.

Barnhardt, R. (1991). « Higher education in the fourth world : Indigenous people take control », *Canadian Journal of Native Education*, vol. 18, nº 2.

Bartlett, R.H. (1988). *The Indian Act of Canada*, Regina, University of Saskatchewan, Native Law Centre.

Bastien, Y. et A. Bélanger (2010). *Un portrait comparatif de la situation de l'emploi chez les immigrants et les minorités visibles dans les RMR de Montréal, Ottawa-Gatineau, Toronto et Vancouver*, Montréal, Emploi-Québec.

Battiste, M. et J. Barman (dir.) (1995). *First Nations Education in Canada : The Circle Unfolds*, Vancouver, UBC Press.

Baudoux, C. (2005). *La passion de l'université. Les femmes cadres dans la gestion collégiale et bureaucratique*, Cap-Rouge, Presses Interuniversitaires.

Beck, U. (2001). *La société du risque*, Paris, Alto-Aubier.

Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*, Londres, Sage.

Beck, U., A. Giddens et S. Lash (1994). *Reflexive Modernization : Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Stanford, Stanford University Press.

Becker, G.S. (1964). *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, New York, Columbia University Press.

Beffy, M., D. Fougère et A. Maurel (2009). « L'impact du travail salarié des étudiants sur la poursuite des études universitaires », *Économie et statistique*, nº 422, p. 31-49.

Bégin, C. et M. Ringuette (2005). « L'étendue de nos actions », dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 223-240.

Bélanger, P. (2010). *Theories of Adult Learning and Education*, Opladen, Barbara Budrich Publishers.

Bélanger, P. et M. Robitaille (2011). « Health and adult learning », dans K. Rubenson (dir.), *Adult Learning and Education*, Kidlington, Elsevier Academic Press, p. 277-282.

Bélanger, P. et M. Robitaille (2008). « Vers un nouveau mode de régulation de la formation continue des cégeps québécois : une transition ambiguë », *Sociologie et sociétés*, vol. 40, nº 1, p. 227-245.

Bélanger, P.W. (1986). « La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire », *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, n° 3, p. 365-384.

Bélanger, P.W. et P. Roberge (1981). « L'avant et l'après des réformes : l'évolution de la perception du destin scolaire au Canada central, 1965-1972 », dans P.W. Bélanger *et al.* (dir.), *Les Cahiers d'ASOPE, vol. XIII : Les jeunes et la réforme scolaire*, Québec et Montréal, Université Laval et Université de Montréal, p. 281-316.

Bell, D. (1968). « The scholar cornered », *American Scholar*, vol. 37, nº 3, p. 401-406.

Benes, J., J. Huisman et H. Sebkova (2003). « The Czech Republic », dans J. File et L. Goedegebuure (dir.), *Real-Time Systems : Reflections on Higher Education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia*, Brno, Vuilin Publishers, p. 41-57.

Béret, P. (2002). « Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, nº 2, p. 179-194.

Béret, P. (1986). « Les projets scolaires : contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif », *Formation-Emploi*, nº 13, p. 15-23.

Berger, J., A. Motte et A. Parkin (2009). *Le prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, 4e éd., Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (FCBEM).

Berger, J., A. Motte et A. Parkin (2007). *Le prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, 3e éd., Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (FCBEM).

Berlin, G., F.F. Furstenberg et M.C. Waterstook (2010). « Introducing the issue », *Future of Children*, vol. 20, nº 1, p. 109-132.

Bernatchez, J. (2009). *Référentiels et dynamiques des politiques publiques de la recherche universitaire au Québec*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

Bernatchez, J. (2003). « L'expérience québécoise de la conclusion de contrats de performance entre l'État et les universités », *Sciences de la société*, nº 58, p. 152-169.

Bernatchez, J. et L. Gendreau (2005). « L'opération ''contrats de performance'' des universités québécoises. Dans la perspective de l'objectif de la réussite étudiante », dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 41-60.

Bertrand, D. (2004). *Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003)*, Québec, CSE.

Bezbatchenko, A. (2012). « Liberal learning : Only for the elite ? », *The Washington Post*, 22 février, <http://www.washingtonpost.com/blogs/college-inc/post/liberal-learning-only-for-the-elite/2012/02/21/gIQA0IXJTR_blog.html>, consulté le 25 février 2013.

Bloomer, M. et P. Hodkinson (2000). « Learning careers : continuity and change in young people's dispositions to learning », *British Educational Research Journal*, vol. 26, nº 5, p. 583-597.

Blossfeld, H.-P. *et al.* (dir.) (2009). *Globalization, Uncertainty and Youth in Society : The Losers in a Globalizing World*, Londres, Routledge.

Blossfeld, H.-P. et G. Rohwer (2002). *Techniques of Event History Modeling. New Approaches to Causal Analysis*, Londres, Lawrence Erlbaum.

Bohen, H. et A. Viveros-Long (1981). *Balancing Jobs and Family Life : Do Flexible Schedules Help ?*, Philadelphie, Temple University Press.

Bonin, S. (2007). *Les étudiants de première génération universitaire – État de la situation à l'Université du Québec*, Québec, Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec.

Bonin, S. et R. Auclair (2004). « Les étudiants "non traditionnels" à l'Université du Québec : un portrait de la situation », communication au congrès de l'ACFAS à l'UQTR.

Bouchard, M. *et al.* (1981). *Le système scolaire du Québec*, Montréal, Guérin.

Bouchard, P. et J.-C. St-Amant (1998). « Profils contrastés d'un groupe de garçons québécois de 15 ans », *Recherches féministes*, vol. 11, nº 2, p. 23-42.

Boudarbat, B. et J.-M. Cousineau (2010). « Un emploi correspondant à ses attentes personnelles ? Le cas des nouveaux immigrants au Québec », *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, vol. 11, nº 2, p. 155-172.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.

Boudreault, R. (2003). *Du mépris au respect mutuel. Clefs d'interprétation des enjeux autochtones au Québec et au Canada*, Montréal, Écosociété.

Bound, J., M. Lovenheim et S. Turner (2010). « Why have college completion rates declined ? An analysis of changing student preparation and collegiate resources », *American Economic Journal : Applied Economics*, vol. 2, p. 129-157.

Bourassa, M. et M.-C. Tousignant (2009). *L'intégration au Cégep de l'Outaouais, une responsabilité collective : Vers l'élaboration d'un Service d'adaptation scolaire qui engage toute la communauté autour de la réussite éducative des étudiants du collégial ayant un trouble d'apprentissage ou un problème de santé mentale*, Ottawa et Gatineau, Université d'Ottawa et Cégep de l'Outaouais.

Bourdieu, P. (1979). « Les trois états du capital culturel », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, vol. 30, p. 3-6.

Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.

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

Bourdon, S. (2009). « La poule et l'œuf : environnement social et parcours éducatif des jeunes adultes », dans B. Berger et S. Bourdon (dir.), *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes*, Paris, L'Harmattan, p. 87-116.

Bourdon, S. *et al.* (2007). *Famille, réseaux et persévérance au collégial, Phase 1*, Rapport de recherche, Sherbrooke, Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).

Bowlby, J. et K. McMullen (2002). *À la croisée des chemins. Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.

Boyd, M. (2002). « Educational offspring : Success or segmented assimilation ? », *International Immigration Review*, vol. 36, nº 4, p. 1036-1060.

Brambilla, E. (2009). « Lycées et Université impériale. Innovations éducatives en France et influence sur l'instruction des élites en Italie (1789-1814) », *Rives méditerranéennes*, nos 32-33, p. 97-119.

Brannen, J. et A. Nilsen (2002). « Young people's perspective on the future », dans J. Brannen, S. Lewis, A. Nilsen et J. Smithson (dir.), *Young Europeans, Work and Family. Futures in Transition*, Londres, Routledge, p. 48-68.

Brant Castellano, M., L. Davis et L. Lahache (dir.) (2000). *Aboriginal Education : Fulfilling the Promise*, Vancouver, UBC Press.

Broadbridge, A. et V. Swanson (2005). « Earning and learning : How term-time employment impacts on students' adjustment to university life », *Journal of Education and Work*, vol. 18, nº 2, p. 235-249.

Broccolichi, S. *et al.* (2007). « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Éducation et formation*, nº 74, p. 31-48.

Brown, P. et H. Lauder (2001). « Human capital, social capital and collective intelligence », dans S. Baron, J. Field et T. Schuller (dir.), *Social Capital : Critical Perspectives*, Oxford, Oxford University Press, p. 226-242.

Bryce, H.P. (1922). *The Story of a National Crime. Being an Appeal for Justice to the Indians of Canada*, Ottawa, James Hope and Sons.

Brzinsky-Fay, C., U. Kohler et M. Luniak (2006). « Sequence analysis using stata », *Stata Journal*, vol. 6, p. 435-460.

Buhler, P. (2004). « Universités et mondialisation », *Commentaires*, vol. 106, p. 345-360.

Bureau de la statistique du Québec (1986). *Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire*, Québec, Bureau de la statistique du Québec.

Burton, W. et G. Point (2006). « Histories of aboriginal adult education in Canada », dans T. Fenwick, T. Nesbit et B. Spencer (dir.), *Contexts of Adult Education : Canadian Perspectives*, Toronto, Thompson Educational Publishing, p. 36-48.

Camarena, P.M. et P.A. Sarigiani (2009). « Postsecondary educational aspirations of high-functioning adolescents with autism spectrum disorders and their parents », *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, vol. 24, nº 2, p. 115-128.

Cardinal, H. (1970). *La tragédie des Indiens du Canada*, Montréal, Éditions du Jour.

Carr-Stewart, S. (2001). « A treaty right to education », *Canadian Journal of Education*, vol. 26, nº 2, p. 125-143.

Cavanagh, S. et I. Snape (1997). « Education stress in student midwives : An occupational perspective », *British Journal of Midwifery*, vol. 5, p. 528-533.

Cazin, A. (2005). *Bilan de deux enquêtes auprès d'étudiants autochtones anglophones admis à l'UQAT à un programme à temps plein à l'automne 2004*, rapport de recherche, Rouyn-Noranda, UQAT, LARESCO.

Centre de documentation collégiale (2007). *ÉDUthès*, Thesaurus de l'éducation.

Chabaud-Rychter, D. *et al.* (2010). *Sous les sciences sociales, le genre : relectures critiques, de Max Weber à Bruno Latour*, Paris, La Découverte.

Chaire UQAC–Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ) (2010). *Cartodiplôme*, <http://www.cartodiplome.qc.ca/>, consulté le 4 février 2013.

Charbonneau, J. (2006). « Réversibilités et parcours scolaires au Québec », *Cahiers internationaux de sociologie*, nº 120, p. 111-131.

Charbonneau, M. (2011). « Les modes d'organisation et de gestion de l'administration publique : de Weber au nouveau management public », dans N. Michaud (dir.), *Secrets d'État ? Les principes qui guident l'administration publique et ses enjeux contemporains*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 559-583.

Charlier, J.-É. (2009). « Le processus de Bologne, son histoire officielle, quelques éléments de son histoire cachée et quelques enjeux immédiats », dans J.-É. Chalier *et al.*, *Les universités africaines francophones face au LMD*, Bruxelles, Academia-Bruylant, p. 23-68.

Chataway, C. (2004). « Aboriginal development : The process is critical to success », dans J.P. White, P. Maxim et D. Beavon (dir.), *Aboriginal Policy Research : Setting the Agenda for Change*, vol. II, Toronto, Thompson Education Publishing, p. 65-86.

Chauvel, L. (2001). « Contexte de socialisation des jeunes au travail et en famille. Les mutations des modèles d'entrée dans la vie », dans G. Jeannot et P. Veltz (dir.), *Le travail, entre l'entreprise et la cité*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, p. 97-108.

Chenard, P. (1986). « Le passage du cégep à l'université », *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, nº 3, p. 467-479.

Chenard, P. (1980). *Université et démocratie, un couple utopique ?*, Québec, Service de la recherche institutionnelle, Université du Québec.

Chenard, P. et P. Doray (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Chenard, P., É. Francœur et P. Doray (2007). *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes*, Note de recherche du CIRST 2007-04, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).

Chicha, M.-T. (2010). « Le mirage de l'égalité : les immigrées hautement qualifiées à Montréal », *Directions*, vol. 5, nº 2, p. 12-109.

Childs, S., R. Finnie et R.E. Mueller (2010). « Family environment, family habits, and children's cultural experiences : Is there a link to participation in post-secondary education ? », dans R. Finnie *et al.* (dir.), *Pursuing Higher Education in Canada. Economic, Social and Policy Dimensions*, Montréal-Kingston, McGill-Queen's University Press, p. 243-267.

Chilman, C.S. (1980). « Social and psychological research concerning adolescent childbearing : 1970-1980 », *Journal of Marriage and Family*, vol. 42, p. 793-805.

Citoyenneté et Immigration Canada (2011). *Faits et chiffres 2010. Aperçu de l'immigration : résidents permanents et temporaires*, Ottawa, Gouvernement du Canada.

Clark, B. (2005). « The character of the entrepreneurial university », *International Higher Education*, nº 38, p. 2-3.

Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation*, Oxford, Pergamon and Elsevier Science.

Clark, S. (2001). « Work cultures and work/family balance », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 58, nº 3, p. 348-365.

Classen, P. (1983). *Studium und Gesellschaft im Mittelalter*, Stuttgart, J. Fried.

Clatworthy, S. (2001). *First Nations Membership and Registered Indian Status : Southern Chiefs Organization, Manitoba*, Ottawa, Indian and Northern Affairs Canada.

Clio (1982). *L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*, Montréal, Quinze.

Coleman, J.S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C., National Center for Educational Statistics, U.S. Dept. of Health, Education and Welfare.

College Board (2011). *Trends in Student Aid 2011*, Washington, D.C., College Board.

Collins, M.E. et C.T. Mowbray (2005). « Higher education and psychiatric disabilities : National survey of campus disability services », *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 75, nº 2, p. 304-315.

Colomb, E. (2012). *Premières Nations : Essai d'une approche holistique en éducation supérieure*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études – CCAFE (2012). *Étalement des hausses des droits de scolarité de 2012-2013 à 2018-2019 et modifications à l'aide financière aux études*, Québec, CCAFE.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études – CCAFE (2011). *Hausses des droits de scolarité et modifications à l'aide financière aux études 2012-2013 à 2016-2017*, Québec, CCAFE.

Comité sur l'accessibilité financière aux études de l'Université du Québec – CAFE-UQ (2011). *La participation aux études universitaires dans un contexte de hausse des droits de scolarité*. Rapport à la Commission de planification, Québec, Université du Québec.

Commission de l'éducation – CE (2007). *La réussite scolaire des Autochtones*, Québec, Commission de l'éducation (CE), Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec.

Commission de l'évaluation (1986). *Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : l'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial, rapport 1985-1986*, Québec, Gouvernement du Québec.

Commission d'étude sur la formation des adultes – CEFA (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Québec, Gouvernement du Québec, CEFA.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial – CEEC (2004). *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges, rapport synthèse*, Québec, Gouvernement du Québec, CEEC.

Commission européenne (2007). *Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe*, Bruxelles, Eurydice.

Commission Parent (1966). *Rapport*, tome III, suite, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, Éditeur officiel.

Commission Parent (1964a). *Rapport*, tome II, suite, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, Éditeur officiel.

Commission Parent (1964b). *Rapport*, tome II, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, Éditeur officiel.

Commission Parent (1963). *Rapport*, tome I, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, Éditeur officiel.

Commission royale sur les peuples autochtones – CRPA (1996). *Un passé, un avenir,* vol. 1 (chap. 3 à 7) ; *Une relation à redéfinir,* vol. 2 ; *Vers un ressourcement,* vol. 3, (chap. 5), Ottawa, CRPA.

Committee on Higher Education (1963). *Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-1963* (The Robbins Report), Cmnd 2154, Londres, Her Majesty's Stationery Office (HMSO).

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec – CREPUQ (2011). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015*, Mémoire présenté à la Commission des relations avec les citoyens, Montréal, CREPUQ.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec – CREPUQ (2010a). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*, Montréal, CREPUQ.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec – CREPUQ (2010b). *L'offre de formation universitaire sur le territoire québécois : état de situation au trimestre d'automne 2008*, Montréal, CREPUQ.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec – CREPUQ (2006). *Le système universitaire québécois : données et indicateurs*, Montréal, CREPUQ.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec – CREPUQ (1994). *Politique cadre sur l'intégration des personnes handicapées*, Montréal, CREPUQ.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec – CREPUQ (s. d.). *Données du système sur les admissions des universités*, Montréal, CREPUQ.

Conseil canadien sur l'apprentissage – CCA (2009). « État de l'apprentissage chez les Autochtones du Canada : une approche holistique de l'évaluation de la réussite », Ottawa, CCA.

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada – CMEC (2011). *Bringing Education in Canada to the World, Bringing the World to Canada : An International Education Marketing Action Plan for Provinces and Territories*, Toronto, CMEC.

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada – CMEC (2009). *Renforcer la réussite des Autochtones : Pour « L'Éducation au Canada – Horizon 2020 »*, Sommet du CMEC sur l'éducation des Autochtones, Toronto, CMEC.

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada – CMEC (2008). *Horizon 2020 : déclaration conjointe, ministres provinciaux et territoriaux de l'éducation*, Toronto, CMEC, 15 avril.

Conseil du statut de la femme du Québec – CSF (2012). *Portrait des Québécoises en 8 temps*, Québec, CSF.

Conseil du statut de la femme du Québec – CSF (2011). *Les femmes handicapées du Québec (vol. 4)*, Québec, CSF.

Conseil du statut de la femme du Québec – CSF (2005a). *Indicateur - Gradués de l'université dans la population de 15 ans et plus au Québec : ratio du nombre de femmes et d'hommes, 1981-2001*, Québec, CSF.

Conseil du statut de la femme du Québec – CSF (2005b). *Les femmes immigrées du Québec (vol. 3)*, Québec, CSF.

Conseil du statut de la femme du Québec – CSF (2002). *Les jeunes femmes du Québec (vol. 2)*, Québec, CSF.

Conseil du statut de la femme du Québec – CSF (1999). *Les femmes âgées du Québec (vol. 1)*, Québec, CSF.

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, Jonquière – CRÉPAS (2007). *Indicateurs de persévérance scolaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean*, Jonquière, CRÉPAS.

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, Jonquière – CRÉPAS (2006). *Définition de concepts liés à la persévérance scolaire*, Jonquière, CRÉPAS.

Conseil supérieur de l'éducation du Québec – CSE (2012). *L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*, Québec, CSE.

Conseil supérieur de l'éducation du Québec – CSE (2005). *L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, CSE.

Conseil supérieur de l'éducation du Québec – CSE (1995). *Des conditions de réussite au collégial, réflexion à partir du point de vue des étudiants*, Québec, CSE.

Conseil supérieur de l'éducation du Québec – CSE (1992a). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, document inédit.

Conseil supérieur de l'éducation du Québec – CSE (1992b). *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*, Québec, CSE.

Conseil supérieur de l'éducation du Québec – CSE (1988). *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après. Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, CSE.

Conseil supérieur de l'éducation du Québec – CSE (1975). *Le Collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, CSE.

Corak, M., G. Lipps et J. Zhao (2003). *Revenu familial et participation aux études postsecondaires*, Ottawa, Statistique Canada.

Corcuff, P. *et al.* (2008). Argument pour le colloque *Individualisme contemporain et individualités : regards des sciences sociales et de la philosophie.*

Corijn, M. et E. Klijzing (2001). *Transitions to Adulthood in Europe*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Côté, J.E. (2006). « Emerging adulthood as an institutionalized moratorium : Risks and benefits to identify formation », dans J.J. Arnett et J.L. Tanner (dir.), *Emerging Adults in America : Coming of Age in the 21st Century*, Washington, D.C., American Psychological Association Press, p. 85-116.

Côté, J.E. et A.L. Allahar (2007). *Ivory Tower Blues : A University System in Crisis*, Toronto, University of Toronto Press.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses universitaires de France.

Couturier, E.-L. et B. Schepper (2010). *Qui s'enrichit, qui s'appauvrit. 1976-2006*, Montréal, Centre canadien de politiques alternatives-Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (CCPA-IRIS).

Crépeau, N. (2005). « La loi du mépris », *Relations*, nº 698, février, <http://www.cjf.qc.ca/fr/relations/article/php?ida=341>, consulté le 4 février 2013.

Crépeau, N.W. (2009). « L'enseignement universitaire et les apprenants autochtones », communication faite à l'UQAT, Val-d'Or, 13 novembre.

Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil.

Cullinan, T. (1970). « Latin American management education and recruitment : An environmental perspective », *California Management Review*, vol. 12, nº 3, p. 35-43.

Cunningham, A., C. Redmond et J. Merisotis (2003). *Investing Early : Intervention Programs in Selected U.S. States*, Montréal, Canada Millennium Scholarship Foundation, Millennium Research Series.

D'Alessandro, S. et S. Volet (2012). « Balancing work with study : Impact on marketing students' experience of group work », *Journal of Marketing Education*, vol. 34, nº 1, p. 96-107.

Dandurand, P. (1991). « Mouvements de la scolarisation, conditions de vie et politiques d'accessibilité à l'université », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 17, nº 3, p. 437-463.

Dandurand, P. (1986). « Les rapports ethniques dans le champ universitaire », *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, nº 1, p. 41-77.

Dandurand, P., M. Fournier et L. Bernier (1980). « Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales au Québec », *Sociologie et Sociétés*, vol. XII, nº 1, p. 101-132.

Darling-Hammond, L. (2009). *The Flat World and Education : How America's Commitment to Equity will Determine Our Future*, New York, Columbia University Teachers' College.

Darvas, P. (1998). « Hungary », dans B.R. Clark *et al.* (dir.), *Education : The Complete Encyclopedia*, Oxford, Elsevier Science (CD-ROM).

Day, K. (2010). « Teachers, books, or mortar ? High school resources and educational outcomes in Canada », dans R. Finnie *et al.* (dir.), *Pursuing Higher Education in Canada. Economic, Social and Policy Dimensions*, Montréal-Kingston, McGill-Queen's University Press, p. 65-89.

De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*, Paris, Gallimard.

De Kerchove, A.-M. et J.-P. Lambert (1996). « Le ''libre accès'' à l'enseignement supérieur en Communauté française. Quelques données de base pour un pilotage du système », *Reflets et perspectives de la vie économique*, vol. 35, nº 4, p. 453-468.

Delâge, D. (1991). *Le Pays renversé. Amérindiens et Européens en Amérique du Nord-Est – 1600-1664*, Montréal, Boréal.

De Meulemeester, L. (2001). *La démocratisation de l'enseignement universitaire : mythe ou réalité ? Analyse de l'évolution de la composition sociale du public de première génération à l'UCL*, Mémoire de sociologie, Louvain, Université catholique de Louvain.

Department of Business, Innovation and Skills – BIS (2011). *Students at the Heart of the System*, Londres, BIS.

Department of Education – DoE (2011). *Review of Vocational Education : The Wolf Report*, Londres, DoE.

De Ridder-Symoens, H. (dir.) (1992). *A History of the University in Europe, Vol. 1, Universities in the Middle Ages*, Cambridge, Cambridge University Press.

Diallo, B., C. Trottier et P. Doray (2009). *Que savons-nous des parcours et transitions des étudiants canadiens dans les études postsecondaires ?*, Projet Transitions, Note de recherche 1, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (FCBEM), nº 46.

Dickason, O.P. (1996). *Les Premières Nations du Canada*, Québec, Septentrion.

Dillon, E. et K. Carey (2009). *Drowning in Debt : The Emerging Student Loan Crisis*, Washington, D.C., Education Sector.

Di Simone, M.R. (1996). « Admission », dans W. Rüegg (dir.), *A History of the University in Europe, Vol. 2, Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 285-325.

Dominicé, P. (1999). « La formation des adultes en tant que régulateur des itinéraires de vie », *Éducation permanente*, nº 138, p. 143-151.

Donni, O. et P. Pestieau (1995). « Peut-on parler de démocratisation de l'enseignement supérieur ? », *Reflets et perspectives de la vie économique*, vol. 34, p. 415-427.

Dorais, S. (1990). « Réflexion en six temps sur l'approche programme », *Pédagogie collégiale*, vol. 4, nº 1, septembre, p. 37-41.

Doray, P. *et al.* (2010). « Transitions biographiques et participation à l'éducation des adultes », dans S. Bourdon et B. Bergier (dir.), *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes*, Paris, L'Harmattan, p. 23-62.

Doray, P. *et al.* (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles*, Projet Transitions, Note de recherche 3, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (FCBEM), nº 44.

Doray, P. *et al.* (2004). *Les adultes en formation : les logiques de participation. Note 3 : Les facteurs de variation de la participation des adultes à la formation au Canada en 1997*, Montréal et Québec, Université du Québec à Montréal et ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.

Doray, P., M. Levesque et B. Diallo (2009). *L'évolution de la formation des adultes entre 1997 et 2002. Un regard croisé Québec-Canada*, Montréal et Québec, Université du Québec à Montréal et Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.

Doray, P. et P. Mayrand (2001). *Une innovation institutionnelle à l'université : la participation des adultes*, Ottawa, Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF).

Doray, P. et J. Murdoch (2010). « Nouveaux étudiants, nouveaux parcours ? La présence étudiante dans l'enseignement postsecondaire », *Éducation et sociétés*, vol. 26, nº 2, p. 5-12.

Doucet, J.-J., A. Utzschneider et J. Bourque (2009). « Influence parentale sur le rendement scolaire : comparaison entre des élèves nés au Canada et des élèves nés à l'extérieur du pays », *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 12, nº 2, p. 227-242.

Dowswell, T., J. Hewison et M. Hinds (1998). « Motivational forces affecting participation in post-registration degree courses and effects on home and work life : A qualitative study », *Journal of Advanced Nursing*, vol. 28, nº 6, p. 1326-1333.

Drewes, T. et H. O'Heron. (1999). « Effectifs à temps partiel : mais où sont donc passés les étudiants ? », *Dossier de recherche*, vol. 3, nº 2, Ottawa, Association des universités et collèges du Canada (AUCC).

Drolet, M. (2005). *Participation aux études postsecondaires au Canada : le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990 ?*, Ottawa, Statistique Canada.

Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris, Seuil.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

Dubet, F., M. Duru-Bellat et A. Vérétout (2010). *Les sociétés et leur école*, Paris, Seuil.

Dubet, F. et D. Martucelli (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

Ducharme, D. et K. Montminy (2012). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, Montréal, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec.

Duché, J. (1972). *Le premier sexe*, Paris, Laffont.

Duclos, V. (2011a). *L'expérience migratoire d'étudiants d'Afrique subsaharienne francophone : une comparaison internationale*, Thèse de doctorat, Paris, Université Paris Descartes.

Duclos, V. (2011b). « L'intégration universitaire et sociale d'étudiantes et étudiants tunisiens et marocains inscrits dans une université francophone canadienne », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 41, nº 3, p. 81-101.

Dufour, C. (2012). *L'institutionnalisation du management public au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme : la culture comme distance et mémoire*, Montréal, HMH.

Dumont, M. (1990). *L'instruction des filles au Québec (1639-1960)*, Ottawa, La Société historique du Canada, Brochure historique nº 49.

Dumont, M. et N. Fahmy-Eid (1986). *Les couventines*, Montréal, Boréal.

Dumont, M., D. Leclerc et S. McKinnon (2009). « La conciliation travail-études : conséquences différées sur l'adaptation scolaire et psychosociale d'adolescents québécois », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 30, nº 1, p. 103-117.

Dundes, L. et J. Marx (2006). « Balancing work and academics in college : Why do students working 10-19 hours per week excel ? », *Journal of College Student Retention*, vol. 8, nº 1, p. 107-120.

Dupuis, R. (1991). *La Question indienne au Canada*, Montréal, Boréal.

Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*, Paris, Presses de SciencesPo.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M. et A. Kieffer (2008). « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, vol. 63, nº 1, p. 123-157.

Dyke, N. et F. Descheneaux (2008). *Enquête sur le corps professoral québécois : faits saillants et questions*, Montréal, Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université.

Eccles, J.S. *et al.* (1999). « Academic and motivational pathways through middle childhood », dans L. Balter et C.S. Tamis-Le Monda (dir.), *Child Psychology : A Handbook of Contemporary Issues*, Philadelphie, Psychology Press, <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles99m.pdf>, consulté le 4 février 2013.

Ehrenreich, B. et D. English (1982). *Des experts et des femmes*, Montréal, Éditions du Remue-ménage.

Ehrenreich, B. et D. English (1976). *Sorcières, sages-femmes et infirmières*, Montréal, Éditions du Remue-ménage.

Eichler, M. et R. Tite (1990). « Women's Studies Professors in Canada », *Atlantis*, vol. 16, nº 1, p. 6-24.

Engle, J. et V. Tinto (2008). *Moving Beyond Access : College Success for Low-Income, First-Generation Students*, Washington, D.C., The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.

Entreprise publique des technologies nouvelles de l'information et de la communication – ETNIC (2007, 2008 et 2009). *Les Indicateurs de l'enseignement*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC.

Escande, C. (1973). *Les classes sociales au cégep*, Montréal, Parti pris.

European Access Network – EAN (2012). « Special Issue : The European Access Network 20th Anniversary Conference », *Widening Participation and Lifelong Learning*, vol. 13, Londres, EAN.

Eurydice (2011). *L'éducation formelle des adultes en Europe : politiques et mise en œuvre*, Bruxelles, Commission européenne, Eurydice.

Fahmy-Eid, N. (1989). « Le sexe du savoir. Perspectives historiques sur l'éducation des filles au Québec (XIXe-XXe siècles) », *A/encrages féministes*, Cahiers de recherche 1989. Centre de recherche féministe. Groupe interdisciplinaire d'enseignement et de recherche féministes. Université du Québec à Montréal, p. 51-67.

Fahmy-Eid, N. et M. Dumont (1983). *Maîtresses de maison, maîtresses d'école. Femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec*, Montréal, Boréal Express.

Fahmy-Eid, N. et N. Thivierge (1983). « L'éducation des filles au Québec et en France (1880-1930) : une analyse comparée », dans N. Fahmy-Eid et M. Dumont (dir.), *Maîtresses de maison, maîtresses d'école*, Montréal, Boréal-Express, p. 191-220.

Faucher, G. et S. Piché (2009). « La recherche collégiale, au cœur du développement du réseau », *Pédagogie collégiale*, vol. 22, nº 4, p. 5-7.

Fédération des cégeps (2005). *Intégration des étudiants handicapés : synthèse des recommandations des rapports et études*, Montréal, Fédération des cégeps.

Fédération des cégeps (2004). *Les plans de réussite des collèges : constats, orientations et recommandations pour les trois prochaines années*, Montréal, Fédération des cégeps.

Fédération des cégeps (1999). *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*, Montréal, Fédération des cégeps.

Fédération étudiante universitaire du Québec – FEUQ (2011a). *L'endettement étudiant. État des lieux, déterminants et impacts*, Montréal, FEUQ.

Fédération étudiante universitaire du Québec – FEUQ (2011b). *Le travail rémunéré et les études universitaires. Une nouvelle norme de la vie universitaire*, Montréal, FEUQ.

Fédération étudiante universitaire du Québec – FEUQ (2011c). *Les étudiants dans le rouge ! L'impact de l'endettement étudiant*, Note d'information, Montréal, FEUQ.

Fédération étudiante universitaire du Québec – FEUQ (2011d). *L'éducation universitaire : un outil pour passer de l'égalité de droit à l'égalité de fait*, Montréal, FEUQ.

Felouzis, G. (2009). « Parcours scolaires et construction des inégalités. Nouvelles questions, nouveaux objets », dans M. Oris *et al.* (dir.), *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, p. 149-168.

Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante*, Paris, Seuil.

Felouzis, G. et N. Sembel (1997). « La construction des projets à l'université : le cas de quatre filières de l'université de masse », *Formation-Emploi*, nº 58, p. 45-60.

Ferrand, M. (1994). « Sciences, système éducatif et domination masculine », *Cahiers de recherche sociologique*, nº 23, p. 41-56.

Ferretti, L. (1994). *L'université en réseau. Les 25 ans de l'Université du Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

File, J. et L. Goedegebuure (dir.) (2003). *Real-Time Systems : Reflections on Higher Education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia*, Brno, Vuilin Publishers.

Finnie, R., S. Childs et A. Wismer (2011). *Groupes sous-représentés à des études post-secondaires : Éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).

Finnie, R. *et al.* (dir.) (2010). *Pursuing Higher Education in Canada. Economic, Social and Policy Dimensions*, Montréal-Kingston, McGill-Queen's University Press.

Finnie, R. *et al.* (dir.) (2008). *Who Goes ? Who Stays ? What Matters ? Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*, Montréal-Kingston, McGill-Queen's University Press.

Finnie, R. et R.E. Mueller (2010). « They came, they saw, they enrolled : Access to post-secondary education by the children of Canadian immigrants », dans R. Finnie *et al.* (dir.), *Pursuing Higher Education in Canada. Economic, Social and Policy Dimensions*, Montréal-Kingston, McGill-Queen's University Press, p. 191-216.

Finnie, R. et R.E. Mueller (2008). « The backgrounds of Canadian youth and access to post-secondary education : New evidence from the youth in transition survey », dans R. Finnie *et al.* (dir.), *Who Goes ? Who Stays ? What Matters ?*, Montréal-Kingston, McGill-Queen's University Press, p. 79-107.

Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire – FCBEM (2008). *Pour changer le cours des choses : l'amélioration de l'accès aux études postsecondaires des peuples autochtones au Canada*, Note de recherche du millénaire nº 2, Montréal, FCBEM.

Fortier, I. (2010). « La modernisation de l'État québécois : la gouvernance démocratique à l'épreuve des enjeux du managérialisme », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 22, nº 2, p. 35-50.

Fourest, C. et F. Venner (2003). *Tirs croisés. La laïcité à l'épreuve des intégrismes juif, chrétien et musulman*, Paris, Calman-Lévy.

Frenette, M. (2010). « What explains the educational attainment gap between aboriginal and non-aboriginal youth ? », dans R. Finnie *et al.* (dir.), *Pursuing Higher Education in Canada. Economic, Social and Policy Dimensions*, Montréal-Kingston, McGill-Queen's University Press, p. 175-189.

Frenette, M. (2008). « Why are lower-income students less likely to attend university ? Evidence from academic abilities, parental influences, and financial constraints », dans R. Finnie *et al.* (dir.), *Who Goes ? Who Stays ? What Matters ?*, Montréal-Kingston, McGill-Queen's University Press, p. 279-297.

Frenette, M. (2007). *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université ? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières*, Ottawa, Statistique Canada.

Frenette, M. et K. Zeman (2008). « Understanding the gender gap in university attendance : Evidence based on academic performance, study habits, and parental influences », dans R. Finnie *et al.* (dir.), *Who Goes ? Who Stays ? What Matters ?*, Montréal-Kingston, McGill-Queen's University Press, p. 135-152.

Frideres, J.S. (1974). *Canada's Indians. Contemporary Conflicts*, Scarborough, Ontario, Prentice-Hall.

Frijhoff, W. (1996). « Graduations and careers », dans W. Rüegg (dir.), *A History of the University in Europe, Vol. 2, Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 355-416.

Furstenberg, F. (1976). « The social consequences of unplanned parenthood », *Family Planning Perspectives*, vol. 8, nº 4, p. 148-164.

Fussell, E., A.-H. Gauthier et A. Evans (2007). « Heterogeneity in the transition to adulthood : The cases of Australia, Canada, and the United States », *European Journal of Population*, vol. 23, nºs 3-4, p. 389-414.

Galinsky, E. et P. Stein (1990). « The impact of human resource policies on employees : Balancing work/family life », *Journal of Family Issues*, vol. 8, p. 368-383.

Galland, O. (2001). « Adolescence, postadolescence, jeunesse. Retour sur quelques interprétations », *Revue française de sociologie*, vol. 42, p. 611-640.

Galland, O. (1996). « L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques », *Sociologie et sociétés*, vol. 28, nº 1, p. 37-46.

Galland, O. et B. Roudet (dir.) (2001). *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*, Paris, L'Harmattan.

Garner, R. (2012). « Universities get record fines for recruiting too many students », *The Independent*, 18 février.

Gaudet, S. (2007). *L'émergence de l'âge adulte, une nouvelle étape du parcours de vie*, Ottawa, Projet de recherche sur les politiques, Gouvernement du Canada.

Gaudreault, M. *et al.* (2004). *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.

Gaudreault, M. *et al.* (2000). *Rester, partir ou revenir au Saguenay–Lac-Saint-Jean après les études. Analyse du désir d'enracinement des élèves du secondaire*, Série Enquête régionale 1997 « Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean », Jonquière, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

Geronimus, A. (1992). « Teenage childbearing and social disadvantage : Unprotected discourse », *Family Relations*, nº 41, p. 244-248.

Getzel, E. E. (2008). « Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education : Incorporating key strategies and supports on campus », *Exceptionality : A Special Education Journal*, vol. 16, nº 4, p. 207-209.

Gibbons, M. *et al.* (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Londres, Sage.

Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.

Gingras, P.-É. (1993). « Les cégeps, d'hier à demain. 4 : Les premières évaluations », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, nº 4, mai.

Gingras, P.-É. (1992). « Les cégeps, d'hier à demain. 2 : L'euphorie des bâtisseurs », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, nº 2, décembre.

Giroux, A. (2006). *Le pacte faustien de l'université*, Montréal, Liber.

Gjerding, A.N. *et al.* (2006). « L'université entrepreneuriale : vingt pratiques distinctives », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 18, nº 3, p. 95-124.

Glick, J.E. et B. Hohmann-Marriott (2007). « Academic performance of young children in immigrant families : The significance of race, ethnicity, and national origins », *International Migration Review*, vol. 41, nº 2, p. 371-402.

Glick, J.E. et M.J. White (2004). « Post-secondary school participation of immigrant and native youth : The role of familial resources and educational expectations », *Social Science Research*, vol. 3, nº 2, p. 272-299.

Good Tracks, J.G. (1973). « Native American non-interference », *Social Work*, vol. 18, nº 6, p. 30-34.

Goodwin, J. et H. O'Connor (2007). « Continuity and change in the experiences of transition from school to work », *International Journal of Lifelong Education*, vol. 26, nº 5, p. 555-572.

Gorard, S. *et al.* (2006). *Review of Widening Participation Research : Addressing the Barriers to Participation in Higher Education*, Report to HEFCE, York, The Higher Education Academy and the Institute for Access Studies.

Gorard, S., G. Rees et R. Fevre (1997). *Lifetime Learning Trajectories : Close Encounters of Five Kinds*, Lancaster, Economic and Social Research Council (ESRC), Working Paper No. 7.

Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 3e éd., Montréal, Gaëtan Morin.

Gouvernement du Canada (1969). *La politique indienne du gouvernement du Canada, Livre blanc sur la politique indienne, 1969*, Ottawa, Imprimeur de la Reine.

Gouvernement du Québec (2002). *Loi sur l'instruction publique*, Québec, Éditeur officiel du Québec.

Goux, D. et É. Maurin (1995). « Origine sociale et destinée scolaire », *Revue française de sociologie*, vol. XXXVI, p. 81-121.

Gow, I. et C. Dufour (2000). « Le nouveau management public est-il un paradigme ? Cela a-t-il de l'importance ? », *Revue internationale des sciences administratives*, no 4, p. 679-707.

Grant, B. *et al.* (2009). « Why history ? Why now ? Multiple accounts of the emergence of academic development », *International Journal for Academic Development*, vol. 14, no 1, p. 83-86.

Greenberger, E. et L. Steinberg (1986). *When Teenagers Work : The Psychological and Social Costs of Adolescent Employment*, New York, Basic Books.

Greenhaus, J., A. Bedian et K. Mossholder (1987). « Work experiences, job performance, and feelings of personal and family well-being », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 31, p. 200-215.

Greenhaus, J. et N. Beutell (1985). « Sources of conflict between work and family roles », *Academy of Management Review*, vol. 10, p. 76-88.

Grignon, C. (dir.) (2000). *La condition étudiante*, Paris, Presses universitaires de France.

Groleau, A. *et al.* (2010). « Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle. Les étudiants de première génération au Canada », *Éducation et sociétés*, vol. 26, no 2, p. 107-122.

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, Montréal, Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec.

Grzywacz, J. et A. Butler (2007). « Work-family balance », dans G. Fink (dir.), *Encyclopedia of Stress*, Oxford, Academic Press, 2e éd., vol. 3, p. 868-871.

Haig-Brown, C. (1995). « Taking control : contradiction and first nations adult education », dans M. Battiste et J. Barman (dir.), *First Nations Education in Canada : The Circle Unfolds*, Vancouver, UBC Press, p. 262-287.

Hall, R. (2010). « The work-study relationship : Experiences of full-time university students undertaking part-time employment », *Journal of Education and Work*, vol. 23, no 5, p. 439-449.

Hampton, E. (2000). « First Nations-controlled university education in Canada », dans M. Brant Castellano, L. Davis et L. Lahache (dir.), *Aboriginal Education : Fulfilling the Promise*, Vancouver, UBC Press, p. 208-223.

Handlin, O. et M. Handlin (1970). *The American College and American Culture*, New York, McGraw-Hill.

Hanna, G. (1989). « Mathematics achievements of girls and boys in grade 8 : Results from twenty countries », *Educational Studies in Mathematics*, nº 20, p. 225-232.

Hao, L. et M. Bonstead-Bruns (1998). « Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students », *Sociology of Education*, vol. 71, nº 3, p. 175-198.

Hatzes, N.M., H.B. Reiff et M.H. Bramel (2002). « The documentation dilemma : Access and accommodations for postsecondary students with learning disabilities », *Assessment for Effective Intervention*, vol. 27, nº 3, p. 37-52.

Hawthorn, H.B. (1966-1967). *Hawthorn Report, A Survey of the Contemporary Indians of Canada. Economic, Political, Educational Needs and Policies, Parts 1 and 2*, Ottawa, Queen's Printer.

Henke, J., T. Lyons et A. Krachenberg (1993). « Knowing your market : How working students balance work, grades, and course load », *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 4, nºs 1-2, p. 191-203.

Henry, F. et C. Tator (2009). *The Colour of Democracy : Racism in Canadian Society*, 4e éd., Toronto, Nelson Thomson.

Henry, J. (2010). « La Proclamation royale de 1763. Le principe des négociations pour les traités », *L'Archiviste*, nº 16, Ottawa, Bibliothèque et Archives Canada, <http://www.collectionscanada.gc.ca/015/002/015002-2010-f.html>, consulté le 25 février 2013..

Higher Education Funding Council for England – HEFCE (2010a). *Summative Evaluation of the Lifelong Learning Network Programme,* A Report to HEFCE by SQW, Londres, The Stationery Office.

Higher Education Funding Council for England – HEFCE (2010b). *Trends in Young Participation in Higher Education : Core Results for England*, Report 2010/03, Bristol, HEFCE.

Higher Education Funding Council for England – HEFCE (2009). *Higher Education in England : Achievements, Challenges and Prospects*, Report 2009/06, Bristol, HEFCE.

Higher Education Funding Council for England – HEFCE (2006). *Widening Participation : A Review*, Report to the Minister of State for Higher Education and Lifelong Learning, Bristol, HEFCE.

Higher Education Statistics Agency – HESA (2011). *Higher Education Student Enrolments at Higher Education Institutions in the UK for the Academic Year 2009-10*, Cheltenham, HESA.

Hochschild, J.L. et P. Cropper (2010). « Immigration regimes and schooling regimes : Which countries promote successful immigrant incorporation ? », *Theory and Research in Education*, vol. 8, nº 1, p. 21-61.

Hogan, D.P. et N.M. Astone (1986). « The transition to adulthood », *Annual Review of Sociology*, vol. 12, p. 109-130.

Hood, C. (2006). « Gaming in targetworld : The targets approach to managing British public services », *Public Administration Review*, vol. 66, nº 4, p. 515-521.

Hood, C. (2000). *The Art of the State : Culture, Rhetoric and Public Management*, Oxford, Clarendon Press.

Hood, C. (1991). « A public management for all seasons ? », *Public Administration*, vol. 69, p. 3-9.

Houtcoop, W. et H. Oosterbeek (1997). « Demand and supply of adult education and training », dans P. Bélanger et S. Valdivielso (dir.), *New Patterns of Adult Learning*, Londres, Pergamon, p. 17-38.

Hugon, P. (2003). *L'économie éthique publique : biens publics mondiaux et patrimoines communs*, Paris, UNESCO.

Hull, J. (2004). « Aboriginal post-secondary education and labour market outcomes in Canada, 1996 », dans J.P. White, P. Maxim et D. Beavon (dir.), *Aboriginal Policy Research, Setting the Agenda for Change*, vol. 1, chap. 8, Toronto, Educational Publishing, p. 149-173.

Indicateurs des conditions de poursuite des études – ICOPE (s. d.). Université du Québec, données des enquêtes, <http://www.uquebec.ca/dreri/icope/>, consulté le 3 décembre 2012.

Institut canadien d'information juridique – ICIJ (2012). *Loi constitutionnelle de 1982*, partie II, Ottawa, ICIJ.

Institut de la statistique du Québec – ISQ (2006). *Proportion de détenteurs d'un certificat ou d'un grade universitaire parmi la population de 15 ans et plus, selon le groupe d'âge, le sexe et le principal domaine d'études, Québec, 2006*, Québec, ISQ.

Institut de la statistique du Québec – ISQ (s. d.). *Pyramide évolutive des âges, 1971-2056*, Québec, ISQ, <http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/pyramide_age.htm>, consulté le 22 février 2013.

Institute for Higher Education Policy – IHEP (2011). *Portraits Series : Initial College Attendance of Low-Income Adults*, Washington, D.C., IHEP.

Institute of International Education (2012). Project Atlas, Atlas of Student Mobility, <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Project-Atlas>, consulté le 3 décembre 2012.

Jaine, L. (dir.) (1995). *Residential Schools : The Stolen Years*, Saskatoon, University of Saskatchewan Press.

Jencks, C. et S.E. Mayer (1989). « Growing up in poor neighborhoods : How much does it matter ? », *Science*, New Series, vol. 243, nº 4897, p. 1441-1445.

Jetté, M. (2001). *Je travaille, tu étudies, nous sommes étudiants. La conciliation études/travail chez les étudiants et les étudiantes de premier cycle de l'Université Laval*, Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval, Faculté des sciences sociales.

Julien, M. (2005). *La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE).

Junor, S. et A. Usher (2004). *Le prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (FCBEM).

Kahn, R. *et al.* (1964). *Organizational Stress : Studies in Role Conflict and Ambiguity*, New York, John Wiley.

Kamanzi, P.C. *et al.* (2009). *L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires*, Projet Transitions, Note de recherche 6, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (FCBEM), nº 47.

Kamanzi, P.C. et J. Murdoch (2011). « L'accès à un diplôme universitaire chez les immigrants », dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 145-158.

Kanouté, F. (2010). *Les étudiants récemment immigrés : mieux comprendre le processus d'acculturation et d'adaptation institutionnelle pour soutenir efficacement la persévérance aux études universitaires*, Résumé du projet. Actions concertées en cours, Persévérance et réussite scolaires 2010-2011, <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RP_Kanoute_Fasal.pdf>, consulté le 4 février 2013.

Kanter, R. (1977). *Work and Family in the United States : A Critical Review and Agenda for Research and Policy*, New York, Russell Sage Foundation.

Kao, G. et M. Tienda (1995). « Optimism and achievement : The educational performance of immigrant youth », *Social Science Quarterly*, vol. 76, nº 1, p. 1-19.

King, J.C., W.K. Warren et S.R. Miklas (2004). *L'étude sur l'accessibilité aux facultés de droit de l'Ontario*, Kingston, Groupe d'évaluation des programmes sociaux, Université Queen's.

Kirkness, V.J. (1999). « Aboriginal education in Canada : A retrospective and a prospective », *Journal of American Indian Education*, vol. 39, nº 1, Special Issue 2, p. 14-30.

Kirkness, V.J. et Barnhardt, R. (2001). « First Nations and higher education : The four R's – respect, relevance, reciprocity, responsibility », *Journal of American Indian Education*, vol. 30, nº 3, p. 1-15.

Konur, O. (2006). « Teaching disabled students in higher education », *Teaching in Higher Education*, vol. 11, nº 3, p. 351-363.

Kwong, J.C. *et al*. (2002). « Effects of rising tuition fees on medical school class composition and financial outlook », *Canadian Medical Association Journal*, vol. 168, nº 8, p. 1023-1028.

La Haye, J. (1989). *Données statistiques sur la population des universités québécoises, 1971 à 1987*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec.

La Haye, J. et A. Lespérance (1989). *Accès à l'université. Description de la situation à partir des données de 1984-1985*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec.

Lamarre, É., J. Chamberland et A. Brodeur (2011). *La persévérance scolaire : 3 ans plus tard*, 2es Rencontres interrégionales sur la persévérance et la réussite scolaires, Québec, 19 octobre.

Landry, F. (2012). *Programme de renforcement des stratégies d'étude pour les étudiants universitaires ayant un TDA/H*, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Lanquetin, M.-T. (2009). « Égalité, diversité et… discriminations multiples », *Travail, genre et sociétés*, vol. 21, p. 91-106.

Laplante, B. *et al*. (2010a). *Les retours aux études postsecondaires chez les jeunes adultes canadiens. Une décision fortement ancrée au passé social et scolaire de l'individu*, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), Projet Transitions, nº 12.

Laplante B. *et al.* (2010b). *Parcours scolaires et travail salarié : une perspective longitudinale*, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), Projet Transitions, nº 7.

Larose, F. (1986). « Perspectives de développement des services universitaires sur le terrain en milieux algonquins et développement pédagogique communautaire », *The Canadian Journal of Native Studies*, vol. VI, nº 1, p. 182-195.

Lash, S. et J. Hurry (1994). *Economies of Signs and Space*, Londres, Sage Publications.

Laufer, J. (2009). « L'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes est-elle soluble dans la diversité ? », *Travail, genre et sociétés*, nº 21, p. 29-54.

Lea, D.R. (2011). « The managerial university and the decline of modern thought », *Educational Philosophy and Theory*, nº 43, p. 816-837.

Leder, G., H. Forgasz et C. Solar (1996). « Research and intervention programs in mathematics education : A gendered issue », dans A. Bishop *et al.* (dir.), *An International Handbook in Mathematics Education*, Dordrecht, Kluwer Academic, p. 945-985.

Lee-Gosselin, H. (2006). « La mixité, un calcul gagnant », SPUL, *Le lien*, vol. 2, nº 2, p. 2-4.

Lefebvre, P. et P. Merrigan (2010). « The impact of family background and cognitive and non-cognitive ability in childhood on post-secondary education », dans R. Finnie *et al.* (dir.), *Pursuing Higher Education in Canada. Economic, Social and Policy Dimensions*, Montréal-Kingston, McGill-Queen's University Press, p. 219-242.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e éd., Montréal, Guérin.

Lemelin, C. (2010). *Le financement public de l'enseignement universitaire au Québec*, Montréal, CIRANO, Rapport de projet 2010RP-06.

Lemelin, C. (2006). *L'accessibilité aux études supérieures*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Lennon, M.C. *et al.* (2011). *Facteurs influençant l'accès des jeunes à l'éducation postsecondaire en Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).

Lepage, P. (2011). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*, 2e éd., Québec, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Leventhal, T. et J. Brooks-Gunn (2000). « The neighborhoods they live in : The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes », *Psychological Bulletin*, vol. 126, nº 2, p. 309-337.

Levesque, M. et D. Pageau (1990). *La persévérance aux études : la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec.

Lewis, S. (2003). « The integration of paid work and the rest of life. Is post-industrial work the new leisure ? », *Leisure Studies*, vol. 22, p. 343-355.

Liefbroer, A. (1999). « From youth to adulthood. Understanding changing patterns of family formation from a life course perspective », dans L.J.G. van Wissen et P.A. Dykstra (dir.), *Population Issues. An Interdisciplinary Focus*, Dordrecht, Kluwer Academic/Plenum Publishers, p. 53-86.

Lingard, H. (2005). « Balancing study and paid work : The experiences of construction undergraduates in Australia », *Australian Journal of Construction Economics and Building*, vol. 5, p. 41-47.

Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide. Essai sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard.

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*, mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval.

Lo, R. (2002). « Experience before and throughout the nursing career. A longitudinal study of perceived level of stress, coping and self-esteem in undergraduate nursing students : An Australian case study », *Journal of Advanced Nursing*, vol. 39, nº 2, p. 119-126.

Loiselle, M. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*, avec la collaboration de L. Legault, trad. de l'anglais par D. St-Pierre, Rapport de recherche, Rouyn-Noranda, UQAT.

Loiselle, M. (2007). *Un portrait : Le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery*, avec la collaboration de C. Roy, Rapport de recherche, Rouyn-Noranda, UQAT, <http://www.uqat.ca/repertoire/telechargements/rap_rech_mloiselle.pdf>, consulté le 4 février 2013.

Looker, E.D. (2010). « Can I get there from here ? Canadian rural-urban participation rates in post-secondary education », dans R. Finnie *et al*. (dir.), *Pursuing Higher Education in Canada. Economic, Social and Policy Dimensions*, Montréal-Kingston, McGill-Queen's University Press, p. 269-292.

Lorenz, C. (2008). « L'économie de la connaissance, le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne », dans C. Charle et C. Soulié (dir.), *Les ravages de la modernisation universitaire*, Paris, Syllepse, p. 33-53.

Lowe, J. et V. Gayle (2007). « Exploring the work/life/study balance : The experience of higher education students in a Scottish further education college », *Journal of Further & Higher Education*, vol. 31, p. 225-238.

Lowell, B.L. (2005). *Policies and Regulations for Managing Skilled International Migration for Work*, New York, United Nations, Population Division, Department of Economic and Social Affairs, United Nations Secretariat.

Luhmann, N. et K.-E. Schorr (2000). *Problems of Reflection in the System of Education*, trad. de l'allemand par R.A. Newwirth, Münster, Waxmann.

Lumina Foundation (2012). *A Stronger Nation Through Higher Education*, Indianapolis, The Lumina Foundation.

Luong, M. (2008). « Que sont devenues les mères adolescentes ? », *L'emploi et le revenu en perspective*, vol. 9, nº 5, mai, nº 75-001-XIF au catalogue, Ottawa, Statistique Canada, <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/2008105/article/10577-fra.htm>, consulté le 4 février 2013.

Macdermid, S. (2005). « (Re)considering conflict between work and family », dans E. Kossek et S. Lambert (dir.), *Work-Life Integration. Organizational, Cultural, and Individual Perspectives*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 16-35.

Makarenko, J. (2008). « The *Indian Act* : Historical overview », *Judicial System & Legal Issues*, juin.

Malatest, R.A. & Associates Ltd. (2008). *Factors Affecting the Use of Student Financial Assistance by First Nations Youth*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC).

Malatest, R.A. & Associates Ltd. (2002). *Best Practices in Increasing Aboriginal Postsecondary Enrolment Rates*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC).

Margot, J. (2002). « Les premières années d'une carrière professorale féminine. La persévérance des professeures dans la carrière », dans H. Dagenais (dir.), *Carrière et conditions de vie des professeures d'université. Nouvelle conjoncture, nouveaux enjeux*, Montréal, Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU), p. 39-43.

Maroy, C. (2012). « La méritocratie : seule en cause ? », *SociologieS*, Grands résumés, Le Mérite contre la justice, 27 janvier, <http://www.sociologies.revues.org/3779>, consulté le 4 février 2013.

Maroy, C. et M. Van Campenhoudt (2010). « Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles », *Éducation et sociétés*, vol. 26, nº 2, p. 89-106.

Marry, C. (2000). « Filles et garçons à l'école », dans A. van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 283-292.

Matthews, C.M. (1990). *Underepresented Minorities and Women in Science, Mathematics, and Engineering : Problems and Issues for the 1990s*, Washington, D.C., Library of Congress.

Mayes, C. (2007). *No Higher Priority : Aboriginal Post-Secondary Education in Canada*, Report of the Standing Committee on Aboriginal Affairs and Northern Development, Ottawa, House of Commons.

McAndrew, M. *et al.* (2009). *Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée à Montréal, Toronto et Vancouver : une analyse comparative*, Rapport final soumis au CCA et à Citoyenneté et Immigration Canada.

McAndrew, M. *et al.* (2008). « La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture ? », *Éducation et culture*, vol. 36, nº 1, p. 177-196.

McMullen, K. et A. Elias (2012). « Les étudiants internationaux dans les universités canadiennes – Un effectif en transformation », *Questions d'éducation : le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada*, vol. 7, nº 6, Ottawa, Statistique Canada, <http://www.statcan.ca/pub/81-004-x/2010006/article/11405-fra.htm>, consulté le 4 février 2013.

McVicar, D. et M. Anyadike-Danes (2002). « Predicting successful and unsuccessful transitions from school to work by using sequence methods », *Journal of the Royal Statistical Society : Series A (Statistics in Society)*, vol. 165, p. 317-334.

Meaux, J.B., A. Green et L. Broussard (2009). « ADHD in the college student : A block in the road », *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, vol. 16, nº 3, p. 248-256.

Meiner, C. (1802). *Geschichte der Entstehung und Entwicklung der hohen Schulen unseres Erdtheils, vol. I*, Göttingen, reprint Aalen, 1970.

Mendelson, M. (2006). *Aboriginal Peoples and Postsecondary Education in Canada*, Ottawa, Caledon Institute of Social Policy.

Merle, P. (2000). « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, vol. 55, n° 1, p. 15-50.

Meron, M. et R. Silvera (2006). « Salaires féminins : le point et l'appoint », *Travail, genre et sociétés*, n° 15, p. 27-30.

Mihesuah, D.A. et A.C. Wilson (2004). *Indigenizing the Academy*, Lincoln, University of Nebraska Press.

Milburn, Alan et The Panel on Fair Access to the Professions (2009). *Unleashing Aspiration, Summary and Recommendations of the Full Report*, Londres, Cabinet Office.

Miller, C.W. (2007). *Procrastination and Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the College Setting : The Relationship between Procrastination and Anxiety*, Thèse de doctorat, Minneapolis, Capella University.

Miller, J.R. (2000). *Skyscrapers Hide the Heavens : A History of Indian-White Relations in Canada*, 3e éd., Toronto, University of Toronto Press.

Miller, J.R. (1996). *Shingwauk's Vision : A History of Native Residential Schools*, Toronto, University of Toronto Press.

Milloy, J.S. (1999). *A National Crime. The Canadian Government and the Residential School System, 1879-1986*, Winnipeg, University of Manitoba Press.

Ministère de la Justice (2012). *Charte canadienne des droits et libertés, Partie I de la Loi constitutionnelle de 1982*, Ottawa, Gouvernement du Canada.

Ministère de l'Éducation – MEQ (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, MEQ.

Ministère de l'Éducation – MEQ (2002b). *Pour réussir l'internationalisation de l'éducation… Une stratégie mutuellement avantageuse*, Québec, MEQ.

Ministère de l'Éducation – MEQ (2000). *Pour mieux assurer notre avenir collectif. Politique québécoise à l'égard des universités*, Québec, MEQ.

Ministère de l'Éducation – MEQ (1999). *Projet d'énoncé de politique à l'égard des universités*, Québec, MEQ.

Ministère de l'Éducation – MEQ (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, MEQ.

Ministère de l'Éducation – MEQ (1996). *Les états généraux sur l'éducation : 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation*, Québec, MEQ.

Ministère de l'Éducation – MEQ (1978). *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP*, Québec, MEQ.

Ministère de l'Éducation – MEQ (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Rapport du Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX), Québec, MEQ.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2012). *Statistiques de l'aide financière aux études (2009-2010)*, Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*, Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2009). *Étudiants étrangers dans le réseau universitaire québécois*, Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2008). *Évaluation de programme. Programme de prêts pour les études à temps partiel. Rapport d'évaluation*, Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007, 2009 et 2012). *Statistiques sur les étudiants étrangers dans les réseaux universitaire et collégial*, Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007). « Régionalisation des bacheliers au Québec », *Bulletin statistique de l'Éducation*, nº 33, janvier.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2005). *Orientations ministérielles sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois*, Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2003-2008). *Statistiques sur l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire* [éditions 2003 à 2008], Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (1998-2011). *Indicateurs de l'éducation* [éditions 1998 à 2011], Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (s. d.). Gestion des données sur les effectifs universitaires (GDEU), Données du système de recensement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2010). *Définition de l'inclusion scolaire*, Fredericton, Gouvernement du Nouveau-Brunswick.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science – MESS (1993). *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle. L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, Québec, MESS.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science – MESS (1992). *Accueil et intégration des personnes handicapées au collégial*, 2e éd., Québec, MESS.

Ministère des Finances du Canada – MFC (2011). *Dépenses fiscales et évaluations 2011*, Canada, MFC.

Ministère des Finances du Québec – MFQ (2012). *Crédits d'impôt relatifs aux frais de scolarité*, Québec, MFQ.

Ministère des Relations internationales du Québec (2006). *La politique internationale du Québec : la force de l'action concertée*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministry of Reconstruction (1919). *Final Report of the Adult Education Committee*, Londres, Her Majesty's Stationery Office.

Mitchem, A.L. (2009). « Pell grants : Glass half full », *Inside Higher Ed*, 1er juin, <http://www.insidehighered.com/views/2009/06/01/mitchem>, consulté le 4 février 2013.

Montmarquette, C., S. Mahseredjian et R. Houle (2001). « The determinants of university dropouts : A bivariate probability model with sample selection », *Economics of Education Review*, vol. 20, nº 5, p. 475-484.

Moraw, P. (1992). « Careers of graduates », dans H. De Ridder-Symoens (dir.), *A History of the University in Europe, Vol. 1, Universities in the Middle Ages*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 244-279.

Moreau, I. (2012). *Parentalité précoce et scolarité : l'effet de la trajectoire parentale sur l'obtention du diplôme*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal.

Moreau, M. et C. Leathwood (2006). « Balancing paid work and studies : Working (-class) students in higher education », *Studies in Higher Education*, vol. 31, nº 1, p. 23-42.

Morgade, G. et G. Bonder (1995). « Femmes, mathématiques et sciences naturelles », dans Commission française pour l'Unesco, *La formation scientifique des filles. Un enseignement au-dessus de tout soupçon ?*, Paris, Liris-Unesco, p. 133-149.

Morin, S. (2006). *Analyse des impacts de la mondialisation sur l'éducation au Québec. Rapport 2 – Mondialisation et intégration des systèmes d'études supérieures : mythes ou réalité ? 2e partie : L'internationalisation de l'éducation : un outil au service du rayonnement du Québec dans le monde*, Montréal, Laboratoire d'étude sur les politiques publiques et la mondialisation, École nationale d'administration publique (ENAP).

Morrill Act (1862). *AN ACT Donating Public Lands to the several States and Territories which may provide Colleges for the Benefit of Agriculture and Mechanic Arts*, <http://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=33&page=transcript>, consulté le 25 février 2013.

Morris, M. et S. Rutt (2006). *Evaluation of Aimhigher : Excellence Challenge Longitudinal Pupil Analysis Report*, Brief No. RB814, Londres, Department for Education and Skills (DfES).

Mortenson, T.G. (2010). « Family income and educational attainment, 1970 to 2009 », *Postsecondary Education Opportunity : Public Policy Analysis of Opportunity for Postsecondary Education*, vol. 221, <http://www.postsecondary.org/last12/221_1110pg1_16.pdf>, consulté le 6 février 2013.

Mosconi, N. (1996). « Relation d'objet et rapport au savoir », dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, p. 75-97.

Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir*, Paris, L'Harmattan.

Moulin, S. (2010). « Statistical categorization of young people's entry into the labour market : A France/Canada comparison », *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 51, nos 1-2, p. 85-110.

Moulin, S. *et al.* (2012). « Work intensity and non-completion of university : Longitudinal approach and causal inference », *Journal of Education and Work*, p. 1-24.

Moulin, S. *et al.* (2011). « Intensité du travail salarié et abandon des études universitaires au Canada : une perspective longitudinale », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 42, nº 2, p. 51-72.

Mueller, R.E. (2008). « Access and persistence of students in Canadian postsecondary education : What we know, what we don't know, and why it matters », dans R. Finnie *et al.* (dir.), *Who Goes ? Who Stays ? What Matters ?*, Montréal-Kingston, McGill-Queen's University Press, p. 33-61.

Muller, P. (2000). « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action », *Revue française de science politique*, vol. 50, nº 2, p. 189-207.

Müller, R.A. (1996). « Student education, student life », dans W. Rüegg (dir.), *A History of the University in Europe, Vol. 2, Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 326-354.

Mura, R. (dir.) (1998). *Un savoir à notre image ? Critiques féministes des disciplines. Vol. 2*, Cap-Rouge, Presses InterUniversitaires.

Mura, R. (dir.) (1991). *Un savoir à notre image ? Critiques féministes des disciplines*, Montréal, Adage.

Murdoch, J. *et al.* (2010). *Les aspirations professionnelles : quel effet sur le choix d'un domaine d'étude non traditionnel ?* Projet Transitions, Note de recherche 10, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).

Murtaugh, P.A., L.D. Burns et J. Schuster (1999). « Predicting the retention of university students », *Research in Higher Education*, vol. 40, nº 3, p. 355-371.

Namkee, A. (1994). « Teenage childbearing and high school completion : Accounting for individual heterogeneity », *Family Planning Perspectives*, vol. 26, nº 1, p. 17-21.

Nardi, P. (1992). « Relations with authority », dans H. De Ridder-Symoens (dir.), *A History of the University in Europe, Vol. 1, Universities in the Middle Ages*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 77-107.

National Aboriginal Caucus – NAC (2011). *Submission to the Standing Committee on Finance Recommendations for Budget 2011*, Ottawa, NAC.

National Audit Office – NAO (2008). *Widening Participation in Higher Education*, Report by the Comptroller and Auditor General, HC 725, Londres, The Stationery Office.

National Center for Education Statistics – NCES (2011). *Digest of Education Statistics*, Washington, D.C., NCES.

National Center for Education Statistics – NCES (2008). *Digest of Education Statistics*, Washington, D.C., NCES.

National Indian Brotherhood – NIB (1972). *Indian Control of Indian Education*, Ottawa, National Indian Brotherhood/Assembly of First Nations.

Neave, G. (2003). « On the return from Babylon : A long voyage around history, ideology and systems change », dans J. File et L. Goedegebuure (dir.), *Real-Time Systems : Reflections on Higher Education in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia*, Brno, Vuilin Publishers, p. 15-37.

Neill, C. (2007). *Crédits d'impôt pour frais de scolarité et pour études du Canada*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Newfield, C. (2012). « How unequal state support diminishes degree attainment », *The Chronicle of Higher Education*, 15 avril, <http://www.chronicle.com/article/How-Unequal-State-Support/131536>, consulté le 4 février 2013.

Nicholl, H. et F. Timmins (2005). « Programme-related stressors among part-time undergraduate nursing students », *Journal of Advanced Nursing*, vol. 50, p. 93-100.

Noiseux, M. (2009). *Surveillance des troubles envahissants du développement chez les enfants de 4 à 17 ans de la Montérégie, 2001-2002 à 2007-2008*, Québec, Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie.

Norrie, K. et M.C. Lennon (2011). *Options pour une politique sur les droits de scolarité en Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES).

Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue – OAT (2010). *Statistiques et Premières Nations*, Rouyn-Noranda, OAT.

Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue – OAT (2008). « Recensement 2006 : le portrait de la scolarité », *Le Bulletin de l'Observatoire*, mai, Rouyn-Noranda, OAT, <http://www.observat.qc.ca/documents/publications/bulletin_mai_2008.pdf>, consulté le 4 février 2013.

Office des personnes handicapées du Québec – OPHQ (2011). *La transition des études postsecondaires vers le marché de l'emploi : document de référence de l'Office des personnes handicapées du Québec*, Drummondville, Gouvernement du Québec.

Office des personnes handicapées du Québec – OPHQ (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*, Drummondville, Gouvernement du Québec.

Office des personnes handicapées du Québec – OPHQ (2006). *Guide à l'intention des ministères, des organismes publics et des municipalités en vue de la production de leur plan d'action à l'égard des personnes handicapées*, Drummondville, Gouvernement du Québec.

Office des personnes handicapées du Québec – OPHQ (1994). *Élargir les horizons, perspectives scientifiques sur l'intégration sociale*, Québec, Éditions MultiMondes.

Office des personnes handicapées du Québec – OPHQ (1984). *À part… égale. L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous*, Drummondville, Gouvernement du Québec.

Office of National Statistics – ONS (2012). *Graduates in the Labour Market*, Londres, ONS.

Ollagnier, E. (2010). « La question du genre en formation des adultes », *Savoirs. Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, vol. 22, p. 11-52.

Ollier-Malaterre, A. (2007). *Gérer le hors-travail ? Pertinence et efficacité des pratiques d'harmonisation travail – hors-travail, aux États-Unis, au Royaume-Uni et en France*, Thèse de doctorat, Paris, Conservatoire national des arts et métiers.

Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2010). *Regards sur l'éducation*, Paris, OCDE.

Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2006). *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Paris, OCDE.

Organisation des Nations Unies – ONU (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*, Genève, ONU.

Ottawa, G. (2010). *Les pensionnats indiens au Québec : un double regard*, Québec, Cornac.

Pagnotta, C. (2011). « Équatoriens à Montréal : étude de l'expérience subjective de la migration à travers les récits de vie », *Diversité urbaine*, vol. 10, nº 2, p. 111-128.

Pampalon, R. et G. Raymond (2003). « Indice de défavorisation matérielle et sociale : son application au secteur de la santé et du bien-être », *Santé, société et solidarité*, vol. 1, p. 191-208.

Paquet, G. (1996). « Robert Bourassa et la méso-économie : l'homme de Buridan et ses demi-mesures », communication au Colloque Robert-Bourassa, Montréal, 21-23 mars.

Paradeise, C. (1988). « Les professions comme marchés du travail fermés », *Sociologie et sociétés*, vol. XX, nº 2, p. 9-21.

Parcel, T.L. et M.J. Dufur (2007). « Capital at home and at school : Effects on student achievement », *Social Forces*, vol. 70, nº 3, p. 881-912.

Pareto, V. (1968). *Œuvres complètes*, tome XII, Genève, Droz.

Peck, C. *et al.* (2000). « Continuing medical education and continuing professional development : International comparisons », *British Medical Journal*, vol. 320, p. 432-435.

Périvier, H. (2009). « Mauvais genre : Règles et cycles de l'absentéisme féminin », *Travail, genre et société*, vol. 21, p. 189-194.

Perreault, M. (2012). « Le Québec, un laboratoire pour un chercheur ontarien », *La Presse*, 25 avril, p. A6.

Perron, M. (1997). *Sociogéographie de la santé à micro-échelle : un modèle de différenciation spatiale au Saguenay–Lac-Saint-Jean*, Thèse de doctorat, Montpellier, Université de Montpellier.

Perron, M. *et al.* (2005). *Site interactif d'indicateurs spatialisés de persévérance et de réussite scolaire*, Saguenay, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

Perron, M. *et al.* (2000). *Jeunes de la ville ou de la campagne : quelles différences ?*, Rapport de recherche de la phase IV, Série Enquête régionale 1997 « Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean », Saguenay, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

Perron, M. *et al.* (1999). *Trajectoires d'adolescence : stratégies scolaires, conduites sociales et vécu psychoaffectif*, Rapport de recherche de la phase II. Série Enquête régionale 1997 « Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean », Saguenay, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

Perron, M. et S. Veillette (2008). « Les élèves de la ville et de la campagne au Québec », *Diversité : Ville, école, intégration*, nº 155, p. 179-185.

Perron, M., S. Veillette et M. Cook (2007). « Le territoire comme ancrage de la mobilisation en matière de persévérance scolaire : les conditions et les effets d'un processus d'innovation sociale », communication présentée lors du colloque international sur les innovations sociales, Montréal, 9 novembre.

Perron, M., S. Veillette et L. Richard (1996). « L'inégalité d'accès aux études supérieures : des enjeux stratégiques pour le développement régional », dans S. Côté, J.-L. Klein et M.-U. Proulx (dir.), *Le Québec des régions : vers quel développement ?*, Chicoutimi, GRIDEQ-GRIR, p. 215-238.

Perrot, M. (2006). *Mon histoire des femmes*, Paris, Seuil.

Pérusse, M. (1979). « Autrefois, naguère, aujourd'hui », *Éducation Québec*, vol. 9, nº 4, p. 10-20.

Picot, G. et H. Feng (2009). « Immigrant characteristics, the IT bust, and their effect on entry earnings of immigrants », Catalogue nº 11F0019M, Ottawa, Statistique Canada, <http://www.publications.gc.ca/collections/collection_2009/statcan/11F0019M/11f0019m2008315-eng.pdf>, consulté le 4 février 2013.

Piron, F. (2003). « La production politique de l'indifférence dans le Nouveau management public », *Anthropologie et sociétés*, vol. 27, nº 3, p. 47-71.

Poelmans, S., M. O'Driscoll et B. Beham (2005). « An overview of international research on the work-family interface », dans S. Poelmans (dir.), *Work and Family : An International Research Perspective*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-46.

Poirier, D. (1990). *Les conditions de vie et d'études des étudiantes et étudiants de premier cycle à temps complet à l'UQAM*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Putnam, R.D. et L.M. Feldstein (2003). *Better Together*, Toronto, Simon & Schuster.

Rapoport, R. et R.N. Rapoport (1971). « Further considerations on the dual career family », *Human Relations*, vol. 24, p. 519-533.

Reardon, S.F. (2011). « The widening academic achievement gap between the rich and the poor : New evidence and possible explanations », dans R. Murnane et G. Duncan (dir.), *Whither Opportunity ? Rising Inequality and the Uncertain Life Chances of Low-Income Children*, New York, Russell Sage Foundation.

Reaser, A. *et al.* (2007). « The learning and study strategies of college students with ADHD », *Psychology in the Schools*, vol. 44, nº 6, p. 627-638.

Renshaw, J. (1976). « An exploration of the dynamics of the over-lapping worlds of work and family », *Family Process*, vol. 15, p. 143-165.

Ressources humaines et Développement des compétences Canada – RHDCC (2011). *Évaluation sommative du Programme canadien de prêts aux étudiants*, Ottawa, RHDCC.

Ressources humaines et Développement des compétences Canada – RHDCC (2008). *Canadiens en contexte – population autochtone*, Ottawa, RHDCC.

Riggert, S. *et al.* (2006). « Student employment and higher education : Empiricism and contradiction », *Review of Educational Research*, vol. 76, nº 1, p. 63-92.

Rindfuss, R., C.G. Swicegood et R.A. Rosenfeld (1987). « Disorder in the life course : How common and does it matter », *American Sociological Review*, vol. 6, nº 52, p. 785-801.

Ringer, F. (2004). « Admission », dans W. Rüegg (dir.), *A History of the University in Europe. Volume 3 : Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 232-267.

Roberge, P. (1982). *Les étudiants à temps partiel des universités québécoises*, Québec, Conseil des universités.

Rojas-Viger, C. (2006). « Femmes professionnelles latino-américaines à Montréal : conditions d'insertion dans le milieu universitaire et au marché du travail », *Les Cahiers du Gres*, vol. 6, nº 1, p. 25-43.

Roslyn Kunin & Associates – RKA, Inc. (2009). *Impact économique du secteur de l'éducation internationale pour le Canada. Rapport final*, Vancouver, RKA.

Ross, R. (2006). *Dancing with a Ghost : Exploring Aboriginal Reality*, Toronto, Penguin.

Rothblatt, S. (1995). « A historical perspective on the university's role in social development », dans D.D. Dill et B. Sporn (dir.), *Emerging Patterns Of Social Demand And University Reform : Through a Glass Darkly*, Oxford, Pergamon/ IAU Press, p. 20-47.

Rubenson, K. (2006). « The Nordic model of lifelong learning », *Compare*, vol. 36, nº 3, p. 327-341.

Rubenson, K. et G. Xu (1997). « Barriers to participation in adult education and training : Towards a new understanding », dans P. Bélanger et A. Tuijnman (dir.), *New Patterns of Adult Learning : A Six-Country Comparative Study*, Londres, Pergamon, p. 77-100.

Rüegg, W. (dir.) (2004). *A History of the University in Europe, Vol. 3, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*, Cambridge, Cambridge University Press.

Rüegg, W. (dir.) (1996). *A History of the University in Europe, Vol. 2, Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*, Cambridge, Cambridge University Press.

Rüegg, W. (1992). « Themes », dans H. De Ridder-Symoens (dir.), *A History of the University in Europe, Vol. 1, Universities in the Middle Ages*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 3-34.

Runeby, N. (1991). « Vagabonds, specialists or the voice of the people. Scandinavian students and the rise of the modern research university in the 19th Century », dans M. Trow et T. Nybon (dir.), *University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education*, Londres, Jessica Kingsley Publisher, p. 19-34.

Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologie de l'entreprise. Organisation, culture et développement*, Paris, Presses de Sciences Po.

Sales, A. *et al.* (1996). *Le monde étudiant à la fin du XX^e siècle*, Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal.

Sandefur, G.D., J. Eggerling-Boeck et H. Park (2005). « Off to a good start ? Post-secondary education and early adult life », dans R.A. Settersten, F.F. Furstenberg et R.G. Rumbaut (dir.), *On the Frontier of Adulthood : Theory, Research, and Public Policy*, Chicago, The University of Chicago Press, p. 292-319.

Saucier, R. (2010). *Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial, universitaire) au Québec depuis 1995-1996*, Montréal, Comité de liaison en formation à distance (CLIFAD).

Sauvy, A. (1956). *Bureaux et bureaucratie*, Paris, Presses universitaires de France.

Savard, D. et A. Bouthaim (2006). « Les cégeps : de l'accès à la réussite », dans L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 91-139.

Schott Foundation (2009). *Lost Opportunity : A 50 State Report on the Opportunity to Learn in America, National Summary Report*, Cambridge, Schott Foundation for Public Education.

Schwinges, R.C. (1992a). « Admission », dans H. De Ridder-Symoens (dir.), *A History of the University in Europe, Vol. 1, Universities in the Middle Ages*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 171-193.

Schwinges, R.C. (1992b). « Student education, student life », dans H. De Ridder-Symoens (dir.), *A History of the University in Europe, Vol. 1, Universities in the Middle Ages*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 195-242.

Shaienks, D., T. Gluszynski et J. Bayard (2008). *Les études postsecondaires – participation et décrochage. Différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*, Ottawa, Statistique Canada.

Shanahan, M.J. (2000). « Pathways to adulthood in changing societies : Variability and mechanisms in life course perspective », *Annual Review of Sociology*, vol. 26, p. 667-692.

Shaw, S. et C. Ogilvie (2010). « Making a virtue out of a necessity : Part time work as a site for undergraduate work-based learning », *Journal of European Industrial Training*, vol. 34, nos 8-9, p. 805-821.

Sirin, S.R. (2005). « Socioeconomic status and academic achievement : A meta-analytic review of research », *Review of Educational Research*, vol. 75, no 3, p. 417-453.

Site de l'aménagement linguistique au Canada – SALIC (s. d.). *La colonisation européenne et les autochtones*, Ottawa, SALIC.

Smith, M.K. (2009). « Social capital », *The Encyclopedia of Informal Education*, <http://www.infed.org/biblio/social_capital.htm>, consulté le 4 février 2013.

Solar, C. (2006). « Être professeure et féministe : une course d'obstacles d'hier à aujourd'hui », dans E. Ollagnier et C. Solar (dir.), *Parcours de femmes à l'université : perspectives internationales*, Paris, L'Harmattan, p. 41-64.

Solar, C. (1997). « L'enseignement des sciences a-t-il du genre ? », dans L. Dumais et V. Boudreau (dir.), *Femmes et sciences. Au cœur des débats institutionnels et épistémologiques*, Ottawa, ACFAS-Outaouais, p. 77-96.

Solar, C. (1993). *Femmes et savoir*, Neuchâtel, Institut romand de recherche et de documentation pédagogique, Cahier du GRC no 26.

Solar, C. (1992). *En toute égalité/Inequity in the Classroom*, Montréal, Université Concordia, Bureau du statut des femmes.

Solar, C. (1988). *Les connaissances liées à la transformation du cadre de référence dans la démarche féministe*, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.

Solar, C. (1985). « Le caractère masculin de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XI, no 2, p. 277-294.

Souma A., N. Rickerson et S. Burgstahler (2009). *Academic Accommodations for Students with Psychiatric Disabilities*, Seattle, DO-IT, University of Washington.

Spender, D. (1985). *Man Made Language*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

Spender, D. (1981). « Education : The patriarchal paradigm and the response to feminism », dans D. Spender (dir.), *Men's Studies Modified*, Oxford, Pergamon Press, p. 155-173.

Spender, D. (1978). « Don't talk, Listen ! », *Times Educational Supplement*, 3 novembre, p. 19.

Spini, D. et E. Widmer (2009). « Transitions, inégalités et parcours de vie : l'expérience lémanique », dans M. Oris *et al.* (dir.), *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, p. 149-168.

St-Amant, J.-C. (2007). *Les garçons et l'école*, Montréal, Sisyphe.

Statistique Canada (2011a). « Étudiants au doctorat et personnel enseignant des universités », *Indicateurs de l'éducation au Canada*, vol. 81-599-X, nº 006, Ottawa, Statistique Canada, <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-599-x/81-599-x2011006-fra.pdf>, consulté le 4 février 2013.

Statistique Canada (2011b). *Effectifs universitaires selon le régime d'étude et le sexe, par province*, Ottawa, Statistique Canada.

Statistique Canada (2010). *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale*, Ottawa, Statistique Canada.

Statistique Canada (2007). *Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), Cohorte B – 24 à 26 ans, Cycle 4, Guide de l'utilisateur*, Ottawa, Statistique Canada.

Statistique Canada (2005). « Effectif universitaire, 2002-2004 », *Le Quotidien*, 11 octobre, Catalogue nº 11-001-XIF, p. 5-10.

Statistique Canada (s. d.). *Enquête sociale générale*, Ottawa, Statistique Canada.

St-Denis, G. (2004). « La place des femmes à l'université au XXe siècle », *Bilan du siècle*, 27 avril, <http://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/collaborations/8684.html>, consulté le 4 février 2013.

Steiger, G. et W. Fläschendräger (dir.) (1981). *Magister und Scholaren, Professoren und Studenten, Geschichte deutscher Universitäten und Hochschulen im Überblick*, Leipzig, Jena.

Stengers, I. (2001). *La guerre des sciences aura-t-elle lieu ?*, Paris, Seuil.

Stengers, I. (1997). *Sciences et pouvoirs*, Bruxelles, Labor.

St-Laurent, B. et M. Tremblay (2010). « L'accessibilité aux études supérieures : les enjeux culturels. Les étudiants autochtones aux études supérieures : adaptation culturelle », communication présentée au rendez-vous du CAPRES, 7e édition du colloque des Premières Nations *Les programmes et services offerts aux Autochtones : vers une éducation de choix*.

Stokes, H. et J. Wyn (2007). « Constructing identities and making careers : Young people's perspectives on work and learning », *International Journal of Lifelong Education*, vol. 26, nº 5, p. 495-511.

Stone, M. (1979). *Quand Dieu était femme : à la découverte de la Grande Déesse, source du pouvoir des femmes*, Montréal, L'Étincelle.

Stonechild, B. (2006). *The New Buffalo : The Struggle for Aboriginal Post-Secondary Education in Canada*, Winnipeg, University of Manitoba Press.

Sweet, R., P. Anisef et D. Walters (2010). « Immigrant parents' investment in their children's post-secondary education », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 40, nº 3, p. 59-80.

Taylor, A. et H. Krahn (2005). « Resilient teenagers : Explaining the high educational aspirations of visible-minority youth in Canada », *Journal of International Migration and Integration*, vol. 6, nos 3-4, p. 405-434.

Terrill, R. et R. Ducharme (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain.

Therrien, R. (1996). *La présence des adultes à l'université : tendances, impacts et enjeux*, Montréal, Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal.

Thiaw-Po-Une, L. (2007). *L'État démocratique et ses dilemmes*, Paris, Hermann.

Thiessen, V. (2009). « The pursuit of postsecondary education : A comparison of First Nations, African, Asian, and European Canadian youth », *Canadian Review of Sociology*, vol. 46, nº 1, p. 5-37.

Thivierge, N. (1983). « L'enseignement ménager, 1880-1970 », dans N. Fahmy-Eid et M. Dumont (dir.), *Maîtresses de maison, maîtresses d'école*, Montréal, Boréal Express, p. 119-142.

Thomas, L. et P. Jones (2007). *Embedding Employability in the Context of Widening Participation*, Learning and Employability Series Two, York, The Higher Education Academy.

Thompson, C. (2002). « Managing the work-life balancing act : An introductory exercise », *Journal of Management Education*, vol. 26, nº 2, p. 205-220.

Tinto, V. (1993). *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2e éd., Chicago, The University of Chicago Press.

Tite, R. et M. Malone (1990). « Our universities' best-kept secret », *Atlantis*, vol. 16, nº 1, p. 25-39.

Topping, K.J. (1996). « The effectiveness of peer tutoring in further and higher education : a typology and review of the literature », *Higher Education*, nº 32, p. 321-345.

Torstendahl, R. (1991). « Knowledge and power. Constraints and expansion of professional influence in Western capitalist society », dans M. Trow et T. Nybon (dir.), *University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education*, Londres, Jessica Kingsley Publisher, p. 35-46.

Trottier, C. et J. Bernatchez (2005). *Les politiques d'enseignement supérieur au Québec : une étude de cas*, New York, Alliance for International Higher Education Policy Studies (AIHEPS).

Trow, M. et T. Nybon (dir.) (1991). *University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education*, Londres, Jessica Kingsley Publisher.

Turcotte, M. (2011). « Mobilité intergénérationnelle en éducation : l'achèvement d'études universitaires selon le niveau de scolarité des parents », *Tendances sociales canadiennes*, nº 11-008 au catalogue, Ottawa, Statistique Canada, <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2011002/article/11536-fra.pdf>, consulté le 4 février 2013.

Turgeon, M.-P. (2004). « Les femmes et l'accès à l'université », *Bilan du siècle*, 23 février, <http://www.bilan.usherb.ca/bilan/pages/collaborations/7548.html>, consulté le 4 février 2013.

Turner, C.S. *et al.* (dir.) (2002). *Racial and Ethnic Diversity in Higher Education*, Boston, Pearson Custom Publishing.

University and College Union – UCU (2010). « England set to be the world's most expensive country for university education », *News*, 1er octobre, <http://www.ucu.org.uk/index.cfm?articleid=5046>, consulté le 4 février 2013.

Université du Québec à Montréal – UQAM (1987). *Politique 44 : politique d'accueil et de soutien des étudiantes, étudiants en situation de handicap*, Montréal, UQAM.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – UQAT (2009a). *Inauguration du Pavillon des Premiers Peuples à l'UQAT*, Val-d'Or, UQAT, 20 août.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – UQAT (2009b). *Plan de développement 2009-2014*, Rouyn-Noranda, UQAT.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – UQAT (2008). *Une aventure de cœur et de raison : recherche documentaire sur l'histoire de l'UQAT, 1970-2006*, Rouyn-Noranda, UQAT.

Upchurch, D. et J. McCarthy (1990). « The timing of a first birth and high school completion », *American Sociological Review*, vol. 55, p. 224-234.

U.S. Department of Education (2012). *The Federal Role in Education : Overview*, Washington, D.C., U.S. Government.

U.S. Department of Education (2009). *2007-2008 National Postsecondary Student Aid Study (NPSAS : 2008)*, Washington, National Center for Education Statistics, <http://www. nces.ed.gov/pubs2009/2009166.pdf>, consulté le 4 février 2013.

Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses universitaires de France.

Vatz Laaroussi, M. (2008). « Du Maghreb au Québec : accommodements et stratégies », *Travail, genre et sociétés*, nº 20, p. 47-65.

Veillette, S. *et al.* (2007). *Parcours scolaires au secondaire et au collégial : enquête longitudinale auprès des élèves saguenéens et jeannois*, Saguenay, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

Veillette, S. *et al.* (1998). *Habitudes de vie et comportements à risque pour la santé des jeunes du secondaire*, rapport de recherche de la phase I, Série enquête régionale 1997 « Aujourd'hui, les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean », Saguenay, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

Veillette, S. *et al.* (1993). *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial : étude longitudinale au Saguenay–Lac-Saint-Jean*, Saguenay, Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière.

Vermandele, C. *et al.* (2012). « Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille », *Cahiers de recherche en éducation et formation*, vol. 87, p. 1-28.

Vermandele, C. *et al.* (2010). « Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études », *Cahiers de recherche en éducation et formation*, vol. 78, p. 1-78

Vienneau, R. (2010). « Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009) », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire 2010*, 2e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 237-263.

Vincent-Lancrin, S. (2008). « L'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur : une tendance qui a de l'avenir », dans Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (dir.), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030. Volume 1 : Démographie*, Paris, OCDE, p. 291-326.

Vinokur, A. (2008). « Vous avez dit "autonomie" ? », *Mouvements*, nº 55, p. 72-81.

Vogel, G., B. Fresko et C. Wertheim (2007). « Peer tutoring for college students with learning disabilities : Perceptions of tutors and tutees », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 40, nº 6, p. 485-493.

Vogel, J. (2002). « European welfare regimes and the transition to adulthood : A comparative and longitudinal perspective », *Social Indicators Research*, vol. 59, p. 275-299.

Vouillot, F. (2007). « Formation et orientation : l'empreinte du genre », *Travail, genre et sociétés*, nº 18, p. 23-26.

Watson, D. (2006). *How to Think about Widening Participation : A Discussion Paper*, Bristol, Higher Education Funding Council for England (HEFCE).

Weber, M. (1921). *La domination légale à direction administrative bureaucratique*, <http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/domination_legale_direction/domination_legale_direction.pdf>, consulté le 4 février 2013.

Weyandt, L.L. et G.J. DuPaul (2008). « ADHD in college students : Developmental findings », *Developmental Disabilities Research Reviews*, vol. 14, nº 4, p. 311-319.

Weyandt, L.L. et G.J. DuPaul (2006). « ADHD in college students », *Journal of Attention Disorders*, vol. 10, nº 1, p. 9-19.

Wittrock, B. (1991). « Cultural identity and nationhood. The reconstitution of Germany – Or the open answer to an almost closed question », dans M. Trow et T. Nybon (dir.), *University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education*, Londres, Jessica Kingsley Publisher, p. 67-87.

Yaguello, M. (1989). *Le sexe des mots*, Paris, Belfond.

Yaguello, M. (1978). *Les mots et les femmes*, Paris, Payot.

Yorke, M. (1999). *Leaving Early : Undergraduate Non-Completion in Higher Education*, Londres, Falmer.

Yorke, M. et B. Longden (2008). *The First Year Experience of Higher Education in the UK (Final Report)*, York, Higher Education Academy.

# Auteurs

**Graeme Atherton**

Graeme Atherton dirige un réseau d'universités londoniennes qui collaborent à l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur. Il a fondé une organisation professionnelle nationale pour la promotion de l'accessibilité en Angleterre, le National Education Opportunities Network (NEON). Il est aussi professeur invité en enseignement supérieur et mobilité sociale à la London Metropolitan University. Il compte à son actif plus de 80 publications et a donné des conférences sur l'élargissement de l'accessibilité dans plus de dix pays, y compris l'Australie, les États-Unis et le Canada.

**Paul Bélanger**

Ancien directeur de l'Institut canadien d'éducation des adultes (1972-1984), Paul Bélanger fut le directeur de l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation à Hambourg de 1989 à 2000. Depuis, il est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM et directeur du Centre de recherche interdisciplinaire sur l'éducation permanente (CIRDEP) et de l'Observatoire compétences-emplois. Paul Bélanger fut président du Conseil international de l'éducation des adultes de 2000 à 2011.

**Jean Bernatchez**

Politologue spécialisé en éducation, Jean Bernatchez est professeur-chercheur à l'Université du Québec à Rimouski et responsable des programmes de cycles supérieurs en administration scolaire. Ses recherches portent sur l'analyse des politiques publiques de l'enseignement

supérieur et de la science, ainsi que sur la gestion et la gouvernance scolaires. Il a communiqué et publié les résultats de ses travaux en de nombreuses occasions au Québec et ailleurs dans le monde.

**Stuart Billingham**

Professeur émérite en éducation permanente de l'Université York St. John, au Royaume-Uni, Stuart Billingham est actuellement président du Comité de planification du Congrès mondial de l'European Access Network (EAN) sur l'accès à l'enseignement postsecondaire (<http://www.eanworldcongress.org>). Ses intérêts de recherche incluent la philosophie et l'idéologie de l'élargissement de l'accès à l'enseignement tertiaire, l'élargissement de la participation aux études comme engagement communautaire, ainsi que l'élargissement de la participation et l'employabilité.

**Lyne Boileau**

Le parcours de Lyne Boileau – enseignante dans le réseau collégial, puis directrice adjointe des études et directrice des études, présidente du comité de la réussite de la Fédération des cégeps et actuellement directrice générale – se conjugue à une réflexion sur la réussite, le développement des programmes d'études et l'évaluation qui lui a permis d'enraciner sa pratique et guide ses actions et ses décisions.

**Pierre Chenard**

Sociologue et titulaire d'un doctorat en administration et politique scolaires, Pierre Chenard a été directeur du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle à l'Université du Québec de 1999 à 2006. Il a été registraire de l'Université de Montréal de 2006 à 2012. Ses recherches portent sur la réussite des étudiants en enseignement supérieur. Il est membre associé du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).

**Sophie Dorais**

Sophie Dorais (B. Sc. en psychologie, M. A. en éducation) travaille dans le réseau collégial depuis 1982, d'abord comme chargée de recherche en aide à l'apprentissage, puis comme conseillère pédagogique au perfectionnement des enseignants et au développement des programmes. Depuis trois ans, comme conseillère à la recherche au Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), elle se consacre principalement à l'étude statistique du cheminement et du rendement scolaires au collégial. Elle est également cofondatrice de la revue *Pédagogie collégiale*.

**Pierre Doray**

Directeur du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), Pierre Doray est professeur au Département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches actuelles portent sur les parcours scolaires des étudiants dans l'enseignement postsecondaire et la participation des adultes à l'éducation. Il est actuellement membre du Conseil supérieur de l'éducation, dont il préside la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue.

**Virginie Duclos**

Virginie Duclos est docteure en sciences de l'éducation de l'Université Paris Descartes. Sa thèse porte sur la comparaison de l'expérience migratoire d'étudiants d'Afrique subsaharienne francophone à Paris et à Montréal. Pendant son doctorat, elle a notamment travaillé, comme assistante de recherche au CIRST (UQAM), sur la construction des identités professionnelles d'étudiants de différentes filières et elle a participé à la réalisation d'un rapport de recherche sur les étudiants étrangers à Paris.

**Edmond-Louis Dussault**

Diplômé de l'Université de Montréal et de l'Université McGill, Edmond-Louis Dussault est agent de recherche et de transfert au Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). Auparavant, il a travaillé au CIRST, au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, à l'Université de Sherbrooke et à la Commission des universités sur les programmes. Il a aussi publié plusieurs traductions et travaillé comme interprète judiciaire.

**Gaële Goastellec**

Sociologue, Gaële Goastellec est maître d'enseignement et de recherche à l'Observatoire Science, Politique et Société de l'Université de Lausanne (Suisse). Elle mène des recherches comparatives sur les systèmes d'enseignement supérieur et les inégalités sociales. Fulbright New Century Scholar Fellow 2005-2006, elle a récemment publié, avec M. Benninghoff, F. Fassa et J.-P. Leresche (dir.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (De Boeck, 2012).

**Georgette Goupil**

Georgette Goupil (Ph. D.) est professeure titulaire au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Ses domaines de recherche sont la famille et le handicap, les élèves en difficulté, la déficience intellectuelle et les troubles envahissants du développement. Elle est l'auteure de nombreux ouvrages et articles scientifiques.

**Pierre Canisius Kamanzi**

Pierre Canisius Kamanzi est professeur adjoint à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et membre associé du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Ses recherches portent principalement sur l'analyse des politiques éducatives et l'accès à l'enseignement supérieur et sur l'intégration des diplômés au marché du travail, particulièrement parmi les immigrants et leurs enfants.

**Josée Lafleur**

Josée Lafleur a été conseillère d'orientation, conseillère pédagogique, directrice adjointe des études à la qualité de l'enseignement et aux programmes et directrice des études du Cégep de Rimouski. Elle est actuellement coordonnatrice du Carrefour de la réussite au collégial pour la Fédération des cégeps, et collabore à la création de réseaux d'entraide et de codéveloppement professionnel en matière de réussite étudiante.

**France Landry**

France Landry a d'abord obtenu un Ph. D. en psychologie cognitive de l'Université d'Ottawa. Par la suite, elle s'est intéressée aux difficultés cognitives et d'apprentissage chez les étudiants du postsecondaire. Elle a récemment complété un Psy. D. à l'UQAM avec une thèse portant sur le trouble déficitaire de l'attention chez les étudiants universitaires. Elle est intervenante aux services à la vie étudiante de l'UQAM depuis 2006 et participe à plusieurs projets de recherche.

**Benoît Laplante**

Sociologue et démographe, Benoît Laplante est professeur-chercheur au Centre Urbanisation Culture Société de l'INRS. Il s'intéresse principalement à la transformation de l'encadrement juridique de la relation conjugale au Québec, au Canada et en Amérique latine, et à ses effets sur la fécondité. Il s'intéresse également au passage à la vie adulte et notamment au rôle qu'y joue l'allongement des études. Il est spécialiste de l'analyse longitudinale à partir de données d'enquête.

**Lyne Legault**

Lyne Legault, titulaire d'un doctorat en psychopédagogie, enseigne à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue dans l'Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation, campus de Val-d'Or. Ses champs d'intérêt sont la formation des enseignants au primaire (formation BEPEP aux étudiants autochtones et allochtones), l'intervention précoce en littératie (l'orthopédagogie) et la linguistique appliquée.

**Marguerite Loiselle**

Marguerite Loiselle est professeure retraitée de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Ses recherches ont porté sur les pensionnats pour enfants autochtones, la persévérance et la réussite des étudiants autochtones universitaires, de même que sur les relations familles-communauté-école dans un milieu algonquin. Elle s'intéresse aux communications et relations entre Autochtones et Allochtones. Elle a été responsable du baccalauréat en travail social pour les étudiants cris à l'UQAT et a enseigné à des cohortes algonquines et cries.

**Abderrahim Madi**

Abderrahim Madi est enseignant de mathématiques au volet alternatif de l'école polyvalente Sainte-Thérèse, à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. Auparavant, il a enseigné à l'Université des Sciences et de la Technologie Houari Boumediene d'Alger (USTHB). Actuellement, à l'Université de Montréal, il s'intéresse aux questions concernant l'accès aux études postsecondaires, en particulier au Québec.

**Christian Maroy**

Christian Maroy est professeur titulaire à l'Université de Montréal, titulaire de la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives, et chercheur régulier au CRIFPE. Il a été directeur du GIRSEF (Université de Louvain) pendant près de dix ans. Ses intérêts de recherche portent sur les politiques éducatives, la régulation et la gouvernance des systèmes d'enseignement, les marchés scolaires, le travail et la profession enseignante, la démocratisation de l'enseignement supérieur.

**Arnold Mitchem**

Dr Arnold Mitchem est président du Council for Opportunity in Education (Washington, DC), organisme sans but lucratif fondé en 1981 pour promouvoir l'expansion des études supérieures parmi les étudiants de milieux modestes, les étudiants de première génération et les étudiants en

situation de handicap, partout aux États-Unis. Il est titulaire d'un doctorat en histoire et philosophie de l'éducation de l'Université Marquette et membre du comité exécutif du European Access Network (EAN).

**Stéphane Moulin**

Stéphane Moulin est professeur agrégé au Département de sociologie de l'Université de Montréal et membre régulier du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Ses intérêts de recherche portent sur : la sociologie de la quantification et des catégorisations statistiques ; l'entrée dans la vie adulte des jeunes en comparaison France/Canada ; et les inégalités sociales, en particulier les inégalités salariales entre hommes et femmes.

**Jake Murdoch**

Jake Murdoch est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne, en France. De 2006 à 2012, il a été professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur la comparaison des systèmes de l'enseignement supérieur et sur les parcours scolaires et professionnels des étudiants. Il est membre de réseaux internationaux (RESUP, CHER) et du comité de rédaction de la *Revue canadienne d'enseignement supérieur*.

**Michel Perron**

Michel Perron (Ph. D.) est professeur au Département des sciences humaines à l'Université du Québec à Chicoutimi et titulaire de la Chaire UQAC-Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ). Il s'intéresse depuis plus de vingt ans à la question de la persévérance scolaire, tant au secondaire qu'au collégial et à l'université. Ses travaux portent notamment sur les inégalités sociogéographiques de scolarisation et sur la cartographie des indicateurs scolaires.

**Martin Ringuette**

Historien de formation, Martin Ringuette travaille au siège social de l'Université du Québec depuis plus de trente ans. Il a présidé le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) de 2006 à 2013.

**Claudie Solar**

Claudie Solar est professeure titulaire en andragogie à l'Université de Montréal et chercheuse au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et au Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente (CIRDEP). Elle s'intéresse à l'éducation des adultes, notamment celle des femmes, et aux questions d'équité. Sur ces thèmes, elle a dirigé trois ouvrages collectifs : *Pédagogie et équité* (1998), *Professionnalisation et formation des adultes* (2008) et *Parcours de femmes à l'université* (2006), publiés chez Logiques et L'Harmattan.

**Maud Van Campenhoudt**

Maud Van Campenhoudt est docteure en sciences politiques et sociales et titulaire d'une licence en sociologie et en statistiques. Elle travaille à l'Université catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve, Belgique). Ses domaines de recherche sont les suivants : les aspirations d'études des jeunes de secondaire, les inégalités d'accès et de réussite à l'université, les stratégies des jeunes et des familles face à l'enseignement supérieur.

**Paul Vigneau**

Paul Vigneau, titulaire d'une maîtrise en sociologie et d'un MBA, a été secrétaire du Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études de septembre 2000 à février 2012. À ce tire, il en a coordonné les travaux et a rédigé une quarantaine d'avis, de mémoires ou de documents relatifs à l'accessibilité financière aux études, en particulier des avis portant sur les droits de scolarité et les programmes d'aide financière aux études. Ce comité est rattaché au Conseil supérieur de l'éducation.

# Index


**A**

abandon XXIII, 4, 37, 131, 150, 153, 154, 160-163, 176, 196, 254, 271, 273, 301, 370 *Voir* décrochage
  des études 148, 175, 272, 298, 387
Abitibi-Témiscamingue *Voir* Autochtone, université, Québec
accès
  à l'enseignement supérieur 2, 13, 17, 23, 25, 27, 28, 30, 33, 36-38, 51, 61, 69-71, 75, 78, 79, 197, 200, 201, 214, 229, 402
  à l'université 14, 15, 17, 47, 63, 66, 76, 78, 91, 95, 103-105, 133, 144, 187, 193, 200, 203, 209, 213, 230, 311, 395
  au collège 124
  au diplôme 51, 95, 110, 133, 134, 138, 197
  au système 38, 133, 138, 139
  aux études postsecondaires 3, 8, 46, 50, 51, 61, 67, 96, 117, 249, 251, 252, 255, 272, 353, 376, 403
  aux études supérieures 48, 70, 79, 197, 245, 251, 252
  déterminants de l'– 203
  disparités d'– 46
  élargissement de l'– 69, 71, 73-75, 77, 79, 80, 82-84, 399, 400
  équitable 27-29, 44, 79
  inéquitable 29
  processus d'– 199, 200, 204
*access agreements* *Voir* Angleterre
accessibilité
  des ressources universitaires 292
  financière XXIII, 3, 85, 93, 102, 104, 138, 195, 289, 368, 405
  géographique 138, 356
  universelle 337
accès
  voies d'– 5, 192
accommodement 2, 296, 339, 340, 345, 351, 373, 396 *Voir* handicap, trouble
  pédagogique 347
  raisonnable 337, 346, 347
accompagnement 161, 257
  mesures d'– 113

acquis 17, 84, 114, 160, 214, 251, 280, 313, 341 *Voir* antécédent, expérience éducative, rendement scolaire, résultat scolaire
reconnaissance des – 122, 149
scolaires 171, 175, 203
administration 15, 16, 31, 49, 142, 241, 247, 329, 347, 399, 400
bureaucratique 135
publique 4, 133-137, 141, 367, 387
admissibilité 37, 97, 128
adulescence 269
adulte *Voir* âge adulte
demande éducative des – 277, 279, 280
éducation des – 58-60, 69, 160, 263, 264, 277, 278, 292, 355, 368, 372, 385, 399, 401, 405
éducation tout au long de la vie 266, 291
jeune – 45, 196, 263, 264, 266, 272, 365, 381
*lifedeep learning* 293
*lifelong learning* 293, 355, 361, 362, 392
*lifewide learning* 293
passage à la vie – 263, 272, 274, 402
population – 6, 58, 61, 266, 277, 278, 281-283, 287-292
vie – 4, 147, 150, 175, 176, 273, 292, 358, 376, 404
*affirmative action* *Voir* États-Unis
Afro-américains *Voir* États-Unis
âge adulte 176, 300, 341, 358, 377
marques de l'– 264
naissance de l'– 269
passage à l'– 6, 196, 264, 266-271, 274, 275
aide financière 3, 34-36, 38, 39, 47, 82, 85, 86, 88, 89, 91, 96, 97, 100, 102-104, 140, 183, 239, 250, 291, 361, 368, 385, 405
besoin financier 37, 98, 99
Aimhigher *Voir* Angleterre
Allemagne 17, 20, 24, 25, 82, 277, 283, 308, 322, 327
allophone 66, 114, 115, 155, 221 *Voir* anglophone, francophone, langue
Amérindien *Voir* Autochtone
analyse
de séquence 295, 299
de survie 295, 300, 303
longitudinale 177, 299-301, 303, 402 *Voir* approche
statistique longitudinale 299, 303, 304
ancrage social 5, 51, 61, 63, 196, 216
Angleterre 9, 20, 24, 69, 81, 246
*access agreements* 79, 80, 84
Aimhigher 73, 75-79, 82, 363, 387
*fair access* 79
Higher Education Funding Council (HEFCE) XXIII, 71, 72, 74, 76, 78, 80, 377, 379, 397
Lifelong Learning Networks (LLN) 76, 78, 82
National Audit Office (NAO) 71, 72, 75, 388
National Education Opportunities Network (NEON) 83, 399
Office For Fair Access (OFFA) 79, 80
Rapport Hawthorn 248, 379
Rapport Milburn 75, 79, 385
Robbins
Commission 70
principe de 70, 71
Spence, Laura 74
anglophone 3, 4, 56, 57, 110, 119, 123, 132, 155, 179, 181, 220, 230, 268, 271, 322, 328, 366 *Voir* allophone, francophone, langue

antécédent scolaire 151, 217, 223, 306 *Voir* acquis, expérience éducative, rendement scolaire, résultat scolaire
approche
longitudinale 226, 299
statistique longitudinale 295
AQPC *Voir* Association québécoise de pédagogie collégiale
ARC *Voir* Association pour la recherche au collégial
aristocratie 18, 21, 24
aspirations 7, 76, 157, 159, 204, 206, 217, 358-360, 366, 367, 394, 404, 405 *Voir* attentes
des parents et amis 216, 225
d'études 207, 208
universitaires 207, 208
éducatives 73, 293
professionnelles 233, 388
réchauffement des – 52, 67
scolaires 50, 152, 163, 182, 188, 221, 307, 311, 312, 314, 315, 317, 383
Assemblée des Premières Nations *Voir* Autochtone
Association pour la recherche au collégial (ARC) 109
Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) 108
attentes 26, 152, 207, 213, 216, 218, 241, 256, 277, 349, 365 *Voir* aspirations
des parents 216
de succès 152
Australie 9, 271, 274, 297, 308, 338, 399
Autochtone 247
Abitibi-Témiscamingue XXIV, 127, 132, 155, 156, 158, 258, 389
affranchissement 172, 247, 249
Amérindien 246, 371
Assemblée des Premières Nations 249, 362
catégories d'– 250
colonisation 245, 246, 250, 253, 258, 326, 393
écoles industrielles et résidentielles 251
émancipation 172, 246-248, 251, 354, 356, 357
*empowerment* 260
First Nations University of Canada 257
Indien 241, 246-250, 321, 366
pensionnats 246, 248, 253, 259, 389, 403
Premières Nations 248-250, 258, 368, 372, 389, 394
Proclamation royale 246, 379
Service aux Premières Nations (SPN) 259, 260
autoformation 237, 280 *Voir* habitus
autosélection 200, 207, 213, 384

## B

baccalauréat 25, 27-29, 31-33, 39, 40, 44, 46, 47, 54, 56, 57, 89, 91, 92, 94, 97, 99, 101, 139, 143, 181, 184, 186, 187, 190, 191, 194, 195, 197, 216, 228, 231, 233, 238-240, 259, 266, 274, 283, 326, 329, 374, 380, 391, 403
Bas-Saint-Laurent *Voir* Québec
Belgique 5, 199, 214, 308, 327, 374, 405
francophone 201, 202, 213, 384
besoin financier *Voir* aide financière
bourgeoisie *Voir* classe sociale
bourse 42, 46, 52, 61, 74, 82, 88, 89, 95, 97-102, 104, 122, 138, 140, 215, 239, 242, 253, 289, 322, 325, 326, 330, 388

d'études XXIII, 36, 37, 90, 91, 228, 305, 364, 372, 376, 380
bureaucratie 14, 15, 392
bureaucratisation 23
Bush, G.W. *Voir* États-Unis

**C**

capital 2, 133, 361, 366, 393, 396
culturel 5, 63, 95, 152, 200, 203, 205, 207, 208, 212, 218-220, 222, 313, 354, 365, 396
économique 27, 63, 67, 217-220, 318
économique des parents 318
scolaire 7, 63, 66, 67, 189, 190, 207, 309, 317
social 47, 260, 315, 318
Carrefour de la réussite au collégial 111, 112, 402
carrière 14, 15, 17, 23, 44, 46, 163, 167, 172, 174, 208, 236, 240, 275, 280, 290, 296, 304, 312, 313, 315, 316, 343, 346, 367, 384
professionnelle 16, 299
scolaire 150
cégeps 3, 49, 51-53, 57-61, 110, 117, 119, 122-124, 129, 132, 138, 151, 165, 172, 173, 175-177, 181, 182, 194, 249, 273, 346, 355, 357, 364, 367, 377, 392
Fédération des – 108, 111, 112, 116, 131, 337, 374, 375, 400, 402
plans de réussite 107, 108, 111-116, 130, 375
certificats 21, 56-58, 94, 97, 126, 149, 186, 187, 201, 259, 281, 283, 324, 345, 359, 380 *Voir* cycle, diplôme
cumul de – 187
cheminement 57, 110, 115, 147, 150, 152, 154, 194, 384, 400
scolaire 49, 112, 149, 151, 190, 337, 355, 358
chômage 37, 49, 240, 270, 271, 274
risque de – 50, 355
chute démographique 120
classe sociale 71, 72, 80, 359, 384 *Voir* étudiant, groupe, héritier, inégalité, revenu
bourgeoisie 18, 21, 179, 229
défavorisée 37, 42, 44, 306
dirigeante 14, 15, 22
laborieuse 34
moyenne 36, 37, 39, 62, 100, 330
ouvrière 34, 61-63, 67, 71
petite bourgeoisie 179, 229
populaire 2, 49, 61, 63, 67, 183, 354
professionnelle 39
socioéconomique 35
structure de – 34
supérieure 39
clientèle 123, 136, 183, 186, 231, 255, 338, 341, 343, 348
dite émergente 339
dite traditionnelle 339, 344
émergente 339, 340
traditionnelle 339
collège 8, 17, 27, 32, 34, 43, 63, 64, 74, 152, 160, 193, 228, 231, 241, 311, 359, 393 *Voir* cégep
communautaire 44
d'enseignement général et professionnel *Voir* cégep
colonisation *Voir* Autochtone
Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (COPEX) 334, 385
Commission des universités sur les programmes 139, 401
Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités 140
compétence XXIV, 5, 34, 45, 124, 142, 175, 213, 224, 250, 280, 293, 309, 359, 391, 399

approche par – 110, 112
conciliation 173, 176, 212, 242, 296, 299-302, 304, 373 *Voir* cumul
études/famille 298, 303
études/travail 5, 195, 238, 295, 297, 298, 380
études/travail/famille 5, 295
travail/famille 295
conditions
de vie 148, 157, 159, 171, 173, 175, 176, 195-197, 288, 367, 371, 384, 391, 404
socioéconomiques 212
Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) XXIII, 139, 140, 183, 194, 242, 252, 255, 257, 338, 369
Conseil du statut de la femme XXIII, 369, 370
Conseil supérieur de l'éducation XXIII, 62, 85, 122, 140, 298, 370, 380, 401, 405
contrat de performance 140, 143, 364
COPEX *Voir* Comité provincial de l'enfance exceptionnelle
coûts 31, 75, 82, 97, 133, 141, 142, 275, 306, 331, 345
de renonciation 94
des études 37, 85, 96, 195, 233, 238
perception des – 96
d'impôt 88, 90, 102-104, 289
crédit fiscal 86, 88, 102, 103
mesure fiscale 3, 85, 86, 88, 91, 102
CREPUQ *Voir* Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
culture première 95
culture seconde 95
cumul 186, 303 *Voir* conciliation
études/travail 195, 297
cycle 32, 33, 73, 97, 99, 101, 149, 181, 190-192, 195, 237, 239, 259, 266, 309, 328, 329 *Voir* baccalauréat, maîtrise, doctorat

## D

Danemark 21, 270, 274
débouché 231, 233, 238
professionnel 200
décentralisation 137
de la gestion pédagogique 110
des lieux de formation 183
décrochage 50, 161, 164, 356, 357, 393 *Voir* abandon
décrocheur 242, 300
décrocheuse 242
des hommes 242
scolaire 51, 298, 302, 313
déficiences 8, 254, 333-335, 337, 339, 350, 351 *Voir* handicap
demande éducative 6, 70, 277-282, 288 *Voir* adulte
démocratisation 49, 50, 52, 63, 118, 165, 188, 305, 358, 371, 385
de l'éducation 51, 117, 139
de l'enseignement postsecondaire 57, 226
de l'enseignement supérieur 1, 3-5, 143, 234, 372, 403
des études postsecondaires 66
des études supérieures 187
des études universitaires 57, 183, 190
géographique 4, 181
quantitative 201
ségrégative 67, 185, 200, 213, 214, 234, 357
uniforme 61, 67
déqualification *Voir* qualification
dettes 38, 81, 89, 100, 246, 361
d'études 45, 85, 96, 98, 99, 101
endettement 98, 99, 101, 102, 196, 239, 240, 375

étudiantes 101, 103
développement *Voir* trouble
développement professionnel continu (DPC) 279, 286-289, 291
diagnostic
des difficultés 115
des troubles envahissants 343
relatifs aux troubles de l'apprentissage 8, 339
dialogue 255
culturel et politique 281, 290, 291
espaces de – 287, 290
diplomation 28, 45-47, 73, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 124, 133, 143, 148, 151-156, 230, 231, 243, 257, 302, 330, 356, 375 *Voir* taux
diplôme *Voir* baccalauréat, maîtrise, doctorat
discipline 16, 24, 30, 111, 172, 174, 185, 196, 225, 236, 246, 258, 388
discrimination positive *Voir* États-Unis
disparités 40, 42, 45, 119, 123, 148, 152, 396
d'accès 46 *Voir* accès
régionales 147, 153
sociogéographiques 163
spatiales 158
territoriales 163
doctorat 6, 32, 74, 101, 184, 190, 191, 197, 230-232, 234, 239, 240, 242, 252, 326, 329, 349, 364, 373, 381, 385, 389, 390, 393, 394, 400, 401, 403, 404
domaine *Voir* filière
d'études 57, 58, 62, 71, 72, 86, 179, 185, 209, 233, 235, 239, 357, 359, 380
domination
charismatique 135
légale 135, 397
légitime 135
traditionnelle 135
DPC *Voir* développement professionnel continu
droits civiques 2, 35 *Voir* États-Unis
mouvement des – 34, 35, 37
droits de scolarité 3, 9, 32, 37, 41, 45, 79-82, 85-87, 91-94, 96, 97, 99, 100, 104, 139, 140, 142, 266, 325, 368, 388, 405 *Voir* frais
dyscalculie *Voir* trouble
dyslexie *Voir* trouble
dysorthographie *Voir* trouble

**E**

échec 43, 110, 118, 163, 173, 175, 177, 200, 210, 214, 334, 342 *Voir* taux
scolaire 174, 176
écologie sociale 150, 152
éducation
des adultes 58-60, 69, 160, 263, 264, 277, 278, 292, 355, 368, 372, 385, 399, 401, 405 *Voir* adulte
duale 293
inclusive 2, 356
niveau d'– 188, 189, 217-221, 224, 226
permanente 58, 86, 90, 104, 282, 356, 368, 394, 399, 400, 405
tout au long de la vie 266, 291 *Voir* adulte
effectifs 32, 53, 60, 70, 71, 94, 97, 122, 132, 137, 184, 217, 305, 309, 322, 326, 328, 357, 358, 384
étudiants 45, 57, 59, 81, 181, 186, 191, 233
scolaires 119, 149, 354
universitaires 92, 93, 98, 179, 181, 182, 185, 191, 192, 325, 386

effet
causal 301, 304
de sélection 301, 303, 304
égalité *Voir* inégalité
des chances 30, 31, 33-37, 39, 42, 43, 70, 71, 138, 143, 144, 159, 200, 238, 305
des places 143, 144
entre les hommes et les femmes 239
formelle 202, 206
sociale 184
EJET *Voir* Enquête auprès de jeunes en transition
emploi 16, 26, 27, 30, 40, 43-45, 49, 81, 82, 98, 99, 125, 135, 137, 148, 183, 195, 196, 238, 239, 241, 266, 268-270, 272, 274, 275, 279, 289, 298-301, 303, 304, 307, 309, 324, 331, 341, 345, 355, 358, 362-365, 383, 389, 399
endettement *Voir* dette
Enquête auprès de jeunes en transition 3, 5, 7, 63, 64, 224, 226, 295, 300, 302, 303, 307, 309, 311-314, 316, 394
enseignement
général 3, 124, 201, 204
professionnel 3, 118, 201
technique 57, 63, 66, 82, 119, 174, 177, 192-194, 201
EPG *Voir* étudiant
État 13, 17, 21, 25, 31, 34, 40, 41, 49, 55, 75, 81, 82, 84, 98, 117, 140, 148, 247, 322, 364, 365, 367, 369, 375, 376, 394
néo-libéral 356
-providence 134, 292, 354, 356
social 268, 270, 271, 274
états généraux sur l'éducation 385
États-Unis
*affirmative action* 2, 38
Afro-américains 2, 35
Bush, G.W. 42
discrimination positive 2, 38
dotation foncière 34
droits civiques 2, 35
GI Bill 34
*investing in innovation* (i3) 43
Johnson, L.B. 27, 36
lois Morrill 34
Loi sur l'éducation et la défense nationale 34, 35
Loi sur l'enseignement supérieur 27, 35-37, 39, 43
Loi sur l'enseignement supérieur de 1965 27, 35, 36, 43
mouvement des droits civiques 34, 35, 37
Noirs 28
Obama, B. 42
Pell Grants 36, 37
programmes TRIO 36, 47
race 28, 30, 38, 377
Reagan, R. 37
études
à temps partiel 89, 97, 98, 104, 187, 386 *Voir* temps partiel
à temps plein 70, 98, 103, 187, 300 *Voir* temps plein
collégiales 4, 27, 64, 94, 96, 97, 110-112, 114, 115, 120, 124-126, 128, 139, 165, 192, 223, 225, 254, 310, 311, 315, 363
domaines d'– 57, 71, 86, 179, 185, 233, 235, 239, 357, 359
secondaires 28, 74, 95, 105, 114, 118, 127, 128, 131, 139, 143, 148, 151, 153, 188, 195, 218, 229, 240, 254, 258, 273, 298, 302, 307, 311
étudiant *Voir* classe sociale
de milieux défavorisés 1
de milieux modestes 34, 36, 38, 43, 45-47, 403
de milieux pauvres 28
de milieux privilégiés 44

de première génération (EPG) 28, 36, 43, 46, 47, 174, 190, 240, 354, 365, 378, 403
en situation de handicap 5, 6, 72, 76, 333, 337, 338, 340, 341, 344, 345, 349, 350, 363, 385, 395, 404
étranger 1, 5, 6, 7, 86, 242, 321-326, 328-331, 386, 401
immigrant 305, 306, 309, 311, 314, 317, 318
international 7, 140, 241, 322, 325, 328, 330, 384
nouvel – 38, 110, 179, 181, 209, 210
Europe 2, 13, 16, 17, 19, 20, 24, 25, 99, 104, 142, 274, 284, 368, 370, 372, 374, 376, 386-388, 391, 392, 396
pays du sud de l'Europe 271
pays méditerranéens 270
pays nordiques 277, 278, 283
pays scandinaves 270
expérience *Voir* acquis, antécédent, rendement scolaire, résultat scolaire
éducative 41, 44, 165
scolaire 5, 67, 174, 176, 177, 196, 216, 223, 304, 313, 358, 373

## F

facteur
scolaire 226
social 5, 18, 94, 215, 216, 218-221, 223-226, 358, 359
*fair access* *Voir* Angleterre
Fédération des cégeps *Voir* cégep
filière 23, 44, 52, 76, 81, 152, 163, 201-204, 207, 306, 329, 375, 401 *Voir* domaine
d'enseignement 206
d'études 5, 273
financement 23, 25, 31, 32, 36, 41-43, 75, 77, 78, 80, 87, 98, 100, 104, 138, 140, 141, 182, 229, 239, 255, 260, 272, 275, 289, 291, 382
FIO *Voir* frais
formation
continue 264, 266, 279-281, 286, 289-292, 357, 359, 364, 385, 401
sur mesure 280, 286
formelle 283, 287
non formelle 285, 289
professionnelle 20, 59, 96, 279, 280, 288, 359
continue (FPC) 279, 288 *Voir* développement
ultérieure 290
FPC *Voir* développement
frais 17, 19, 37, 41, 99, 140, 195, 196
de scolarité 18, 20, 55, 59, 61, 85, 86, 88, 90, 91, 94, 102-104, 181, 191, 215, 238, 240, 242, 289, 291, 322, 325, 326, 330, 345, 357, 386, 388
de subsistance 99, 196
institutionnels obligatoires (FIO) 86- 88
frais 17-20, 37, 41, 55, 59, 61, 85-88, 90, 91, 94, 99, 102-104, 140, 181, 191, 195, 196, 215, 238, 240, 242, 289, 291, 322, 325, 326, 330, 345, 357, 386, 388 *Voir* droits
France XXIV, 16, 18, 20, 22-25, 137, 143, 149, 159, 203, 212-214, 230, 246, 270, 273, 283, 297, 308, 322, 325-327, 329, 330, 333, 366, 370, 374, 376-378, 387, 389, 392, 396, 402, 404
francophone 3, 4, 49, 52, 55-57, 62, 67, 110, 119, 120, 123, 132, 155, 179, 181, 201, 209, 215, 220, 230, 322, 326, 328, 330, 367, 373,

401 *Voir* allophone, anglophone, langue

**G**

genre 4, 77, 119, 148, 153, 185, 216, 236, 242, 247, 274, 299, 367, 381, 382, 385, 389, 390, 393, 396, 397 *Voir* inégalité, mobilisation, parentalité
études de – 238
identité de – 235
sexué 30
stéréotypes de – 234, 243
GI Bill *Voir* États-Unis
grossesse *Voir* parentalité
groupe *Voir* classe sociale, inégalité, sous-représentation
minoritaire 28, 36, 38, 42-48
socioéconomique 3, 4, 45, 76, 78, 84
sous-représenté 28, 39, 42, 43, 47, 73, 75, 76, 80, 82, 105

**H**

habitus 213
d'autoformation 237, 280, 290
handicap 30, 36, 122, 347, 402 *Voir* étudiant, santé mentale, trouble
déficience 254, 334, 335, 337, 350, 351
physique ou sensorielle 8, 333, 339, 340
Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) XXIV, 335, 336, 346, 351, 389
production du – 335
situation de – 1, 8, 71, 72, 114, 115, 333, 336-338, 344, 363, 373
Hawthorn, rapport *Voir* Angleterre
HEFCE *Voir* Angleterre
héritier 179, 213, 365 *Voir* classe sociale
Higher Education Funding Council (HEFCE) *Voir* Angleterre
homogénéité 19, 331
homogénéisation du corps étudiant 20

**I**

i3 *Voir* États-Unis
immigrant 5-7, 28, 34, 63, 65, 95, 221, 241, 305, 309, 312, 316, 319, 361, 363, 365, 375, 377, 379, 381, 390, 402 *Voir* mobilisation
expérience migratoire 321, 330, 331, 373, 401
intégration socioéconomique des – 306
non – 306-308, 310, 311, 313-315, 317, 318
participation des – 307, 318
population – 287
indice 153
de persévérance et de réussite scolaires 151, 158
synthèse de persévérance et de réussite 155
indien *Voir* Autochtone
inégalité 35, 36, 40, 42, 50-52, 79, 122, 123, 127, 143, 152, 160, 179, 214, 242, 263, 306, 317, 355, 360, 361, 366, 374, 375, 393, 396, 401, 404, 405 *Voir* classe sociale, genre, revenu
d'accès 5, 27, 28, 43, 67, 76, 199, 215, 226, 305, 354, 356, 360, 390
de classes 61
de financement 41
de persévérance 4, 154, 162, 357
des chances 5, 71, 72, 148, 209, 365
de scolarisation 4, 149, 153, 162

financière 46
territoriale 147
injustice 35, 38 *Voir* justice
insertion 23, 30, 67, 239, 275, 335, 355, 364, 391
professionnelle 142, 241, 297, 306, 309, 315, 364
socioprofessionnelle 147
intégration 8, 22, 23, 59, 96, 108, 109, 114, 128, 131, 132, 175, 196, 238, 241, 258, 273, 305, 319, 330, 333, 334, 337, 365, 369, 373, 386, 387, 390, 402
intellectuelle 171
scolaire 306-308, 336
sociale 151, 302, 308, 324, 338, 343, 389
intelligence collective 288, 290, 293
internationalisation 322, 370, 385, 387
de l'enseignement supérieur 321, 323
Italie 18, 22, 270, 366

**J**

Johnson, L.B. *Voir* États-Unis
justice 334, 384 *Voir* injustice
méritocratique 214
scolaire 197, 201, 214, 356
sociale 26, 70, 71, 143, 354, 373

**L**

langue 124, 127, 129, 131, 153, 156, 216, 234, 237, 254, 256, 258, 260, 299, 324, 325, 384
allophone 66, 114, 115, 155, 221
anglaise 56
anglophone 3, 4, 56, 57, 110, 119, 123, 132, 155, 179, 181, 220, 230, 268, 271, 322, 328, 366
française 180, 326, 372
francophone 3, 4, 49, 52, 55-57, 62, 67, 110, 119, 120, 123, 132, 155, 179, 181, 201, 209, 215, 220, 230, 322, 326, 328, 330, 367, 373, 401
maternelle 67, 127, 216, 220, 299
liberté académique 70, 290
*lifedeep learning* *Voir* adulte
*Lifelong Learning Networks* (LLN) *Voir* Angleterre
*lifelong learning* *Voir* adulte
*lifewide learning* *Voir* adulte
littératie 216, 224, 403 *Voir* numératie
LLN *Voir* Angleterre
lois Morrill *Voir* États-Unis
Loi sur l'administration publique *Voir* Québec
Loi sur l'éducation et la défense nationale *Voir* États-Unis
Loi sur l'enseignement supérieur *Voir* États-Unis

**M**

maîtrise 6, 32, 43, 101, 184, 190, 191, 197, 219, 239-241, 248, 252, 253, 255, 259, 260, 274, 329, 383, 391, 405
marchandisation 46
massification 1, 2, 4, 13, 26, 29, 35, 46, 52, 147, 165, 179-181, 192, 305
de l'enseignement supérieur 3, 6, 357, 360
maternité 239 *Voir* parentalité adolescente, 272
MELS *Voir* Québec
méritocratie 200
contre-modèle méritocratique 5, 199
justice méritocratique 214
logique méritocratique 185, 214

principe méritocratique 144, 214
système éducatif méritocratique 213
système méritocratique 21, 30
mesure fiscale 3, 85, 86, 88, 91, 102
Milburn *Voir* Angleterre
ministère *Voir* Québec
ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) *Voir* Québec
ministère de l'Éducation (MEQ) *Voir* Québec
minorité 80, 216
visible 63, 221, 241, 242, 306, 363
mobilisation 57, 111, 113, 116, 147, 148, 160-162, 164, 184, 305, 318, 357, 390
des adultes 186
éducative 187
féministe 67
logique de – 51, 67, 196
scolaire 4, 52, 67, 183, 190, 354
scolaire des femmes 4, 67, 183
mobilité 6, 278, 287, 321, 322, 380
professionnelle 263, 279
sociale 18, 26, 27, 45, 55, 96, 365, 399
monoparentalité *Voir* parentalité
Moyen Âge 2, 14, 17-19, 22

**N**

National Audit Office *Voir* Angleterre
National Audit Office (NAO) *Voir* Angleterre
National Education Opportunities Network (NEON) *Voir* Angleterre
NMP *Voir* Nouveau management public (NMP)
Nouveau management public (NMP) 143, 144, 357, 362, 367, 378, 383
novlangue 141
numératie 224 *Voir* littératie
*numerus clausus* 21

**O**

Obama, B. *Voir* États-Unis
OFFA *Voir* Angleterre
Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) *Voir* handicap
offre
d'activités 142
de cours 114, 238
de formation 122, 186, 188, 194, 289, 353, 369
de programmes 4, 187, 255, 359
de services 142
scolaire 163
OPHQ *Voir* handicap
orientation 40, 47, 61, 69, 75, 76, 103, 108, 117, 118, 134, 172, 176, 196, 251, 256, 259, 344, 346, 353, 355, 358-361, 364, 397, 402
origine
ethnique 7, 221, 305, 309
familiale 66
géographique 14, 127, 216, 222
sociale 20, 52, 61-63, 66, 67, 149, 150, 152, 186, 188, 190, 203, 207, 214, 215, 217, 226, 263, 271, 299, 305
socioculturelle 199, 201, 203, 207, 209, 214

**P**

papauté 15
pape 15, 16
paradigme 378
changement de – 2
particulariste 2

universaliste 2
parcours 1, 6, 50, 110, 172-174, 176, 177, 181, 187, 209, 226, 243, 271, 278, 279, 287, 289, 293, 299, 331, 360, 380, 400
académique 199, 210
conception séquentielle des – 297
de formation 147, 202
de vie 268, 375, 377, 393
différenciation des – 175
éducatif 4, 165, 304, 358, 365, 372
scolaire 5, 64, 147-153, 160, 162, 163, 165, 171, 186, 196, 197, 200, 203, 205-208, 212, 214, 216, 298, 303, 304, 309, 313-315, 317, 318, 334, 367, 401, 404
Parent
Commission – 107, 118-120, 368, 369
parentalité
grossesse 298
maternité 239, 272
maternité adolescente 272
monoparentalité 220, 302, 303
parents *Voir* aspiration, attente, immigrant
diplôme des – 203, 205, 207, 210, 212
niveau d'éducation des – 217-221, 224, 226
profession des – 62, 218, 219
revenu des – 217, 218, 220, 223, 226, 314
scolarité des – 94, 95, 103, 104, 310
participation *Voir* taux
aux études postsecondaires 215, 370
aux études supérieures 1
aux études universitaires 92, 94-97, 310, 313, 314, 368
Pell Grants *Voir* États-Unis 36, 37
pensionnat *Voir* Autochtone 246, 248, 253, 259, 383, 389, 403
PEQ *Voir* programme de l'expérience québécoise
perfectionnement 90, 91, 108-110, 115, 126, 186, 234, 279, 280, 286, 400 *Voir* PERFORMA
PERFORMA 108 *Voir* perfectionnement
période
prémoderne 18, 20, 21
persévérance 4, 8, 39, 47, 112, 130, 151, 155, 156, 159, 174, 177, 240, 251, 302, 305, 306, 340, 345, 351, 358, 360, 365, 383, 384, 401, 403 *Voir* indice, réussite
aux études 1, 2, 92, 197, 243, 263, 307, 356, 381, 382
facteur de – 255
scolaire 51, 147-150, 152, 153, 155, 160-162, 164, 301, 304, 370, 378, 381, 390, 404
politique
gouvernementale 251, 292
publique 2, 95, 133, 134, 141, 322, 353, 360, 364, 387, 399
Premières Nations *Voir* Autochtone
prêt 36, 52, 61, 80, 81, 88, 89, 97, 98, 100, 101, 104, 138, 140, 215, 239, 289, 291, 305, 386, 391
étudiant 35, 38, 46, 90, 91, 99
principe de non-interférence 251
productivité 137
au travail 296
professionnalisation 13, 21, 83, 133
profil 5, 113, 215, 222, 282, 287, 291, 305, 317
culturel 95
financier 95

projet
alternatif 172
d'études 94, 96, 105, 312, 315
éducatif 355, 358, 359
professionnel 174-176
scolaire 364

**Q**

qualification 23, 70, 71, 133, 147, 148, 201, 202, 204-206, 308 *Voir* déqualification
déqualification 241
professionnelle 21, 307
surqualification 359
Québec
Abitibi-Témiscamingue XXIV, 127, 132, 155, 156, 158, 258, 389 *Voir* Autochtone, université
Bas-Saint-Laurent 127, 154, 156, 158, 160
Loi sur l'administration publique 133, 137, 140, 144
ministère 8, 31, 35, 46, 51, 103, 108-112, 122-124, 139, 140, 143, 149, 150, 152, 157, 159, 161, 164, 241, 250, 275, 321, 333, 336, 337, 386
de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) 8, 149, 150, 152, 157, 159, 161, 164, 321, 336, 386
de l'Éducation (MEQ) 8, 31, 46, 51, 108-111, 122, 139, 140, 143, 149, 150, 152, 157, 159, 161, 164, 275, 321, 333, 336, 386
Révolution tranquille 3, 49, 52, 57, 58, 138, 143, 144, 147, 159, 358

**R**

rapport
aux études 52, 195
avec l'éducation 273
rationalisation 18, 19
Reagan, R. *Voir* États-Unis
régime 22, 86, 110, 114, 123, 124, 128, 131, 140, 239, 246, 247, 308, 326, 394
d'études 4, 85, 92, 93, 180, 187 *Voir* temps partiel, temps plein
éducatif 175, 196, 302
région
éloignée 4, 183
métropolitaine 40, 183
rurale 17, 383
urbaine 40, 127, 383
régulation 13, 15, 17, 23, 25, 26, 134, 163, 164, 356, 364, 403
rémunération 233, 236, 239, 243, 266 *Voir* salaire
rendement scolaire 42, 92, 151, 152, 340, 342, 373, 394, 400 *Voir* acquis, antécédents, expérience éducative, résultats scolaires
reproduction 21, 51, 67, 190, 196, 355, 365
théorie de la – 148, 152, 163
résidence 16, 153, 220, 330, 345
lieu de – 63, 66, 148, 149, 152, 158, 216, 221, 222, 309
quartier de – 148, 152
ressorts de l'action 175
ressource
culturelle 210
économique 318
économique et culturelle 318
résultat scolaire 67, 175, 183, 216, 220, 223, 307, 308, 313, 314, 384 *Voir* antécédent, expérience éducative, rendement scolaire
retour aux études 1, 50, 52, 56, 100, 104, 105, 162, 173, 174, 254, 263, 264, 274

réussite 1, 3, 5, 8, 16, 26-28, 30, 35, 36, 39, 42, 45, 46, 73, 98, 103, 107, 109-116, 122, 124, 127, 129-131, 133, 139, 143, 144, 148, 151, 153, 155, 156, 158-162, 177, 199, 200, 201, 203, 209-214, 240, 242, 243, 245, 253, 255-257, 260, 298, 301, 340, 346, 351, 353, 356, 357, 363-370, 375, 378, 381, 383, 384, 390, 392, 400-405 *Voir* cégep, indice, persévérance
revenu 29, 30, 39, 45, 66, 82, 88, 91, 144, 219, 220, 221, 238-240, 273, 283, 296, 307, 309, 310, 325, 330, 373, 383 *Voir* classe sociale, inégalité
écarts de – 315, 318
élevé 217, 314
faible – 28, 92, 94-97, 99-105, 217, 376
familial 28, 63, 95
haut – 27
parental 217, 218, 223, 226, 314
Révolution tranquille *Voir* Québec
Robbins *Voir* Angleterre
Royaume-Uni *Voir* Angleterre

## S

salaire, 100, 101, 239, 240 *Voir* rémunération
santé mentale 337, 339, 365
diagnostic 115, 147, 153, 290, 340, 342-344, 346, 357
maladie mentale 344
scolarisation 4, 17, 49, 51, 57, 119, 122, 124, 127, 147, 148, 151-153, 159, 160, 163, 220, 239, 240, 287, 314, 334, 335, 366, 371, 404
scolarité 4, 7, 33, 37, 41, 52, 56, 61, 66, 67, 80, 90, 92, 96, 102, 105, 140, 172, 175-177, 196, 200, 203, 208, 221, 241, 279, 309, 313, 314, 325, 328, 387, 389
des parents 94, 95, 103, 104, 310
niveau de – 3, 6, 28, 50, 95, 117, 222, 258, 278, 307, 355, 373, 395
sécularisation 23
sélection 20, 23, 25, 74, 200, 233, 304, 308, 324, 330, 359
séquences *Voir* analyse
Service aux Premières Nations *Voir* Autochtone
services aux collectivités 281, 286, 291
socialisation 95, 185, 186, 212, 243, 311, 319, 359, 367
société
éducative 290, 292, 293
réflexive 280
sous-représentation 71, 231, 233 *Voir* classe sociale, genre, groupe, inégalité
soutien
mesures de – 333, 346, 351
services de – 36, 40, 46, 47, 340, 341, 344
Spence, Laura *Voir* Angleterre
sphère 25, 48, 74, 150, 297, 303, 341, 354
d'activité 160, 174, 295, 296
de la vie 304
SPN *Voir* Autochtone
stratégies scolaires 162, 163, 390
surqualification *Voir* qualification
surreprésentation 202, 203

## T

taux
d'accès 37, 43, 53, 57, 63, 71, 72, 120, 124, 126, 128, 129, 201, 202, 216, 221-223, 307, 311
d'activité salariée des femmes 296
d'échec 5

de diplomation 42, 46, 47, 124, 143, 149, 153-155, 161, 163, 216, 231, 241
de participation 91, 92, 97, 277, 311
de passage 123
de persévérance 229
de réussite 28, 111, 112, 131, 143, 155
de sortie sans diplôme 149, 153-155
TDA/H *Voir* trouble
temporalité 171, 175, 177
temps partiel 45, 59, 61, 80, 92-94, 96, 105, 125, 128, 191, 195, 231, 238-240, 273, 275, 278, 282-284, 287, 289, 291, 358, 373, 391
études à – 89, 97, 98, 104, 187, 386
temps plein 44, 53, 54, 57, 71, 72, 88, 89, 92-94, 96, 97, 99, 104, 105, 125, 128, 179, 191, 201, 231, 238-240, 243, 264, 268, 283, 325, 366
études à – 70, 98, 103, 187, 300
trajectoire 269, 272, 275, 300
parentale 302, 387
professionnelle 280
scolaire 203, 206-208, 214
transition 3, 5, 7, 47, 63, 73, 147, 150-152, 175, 201, 202, 204-206, 224, 263, 279, 295, 300, 302, 304, 307, 309, 346, 351, 364, 366, 375-377, 379, 389, 394, 396
travail *Voir* conciliation, cumul
intensité du – 298, 301, 304
rémunéré 6, 98, 239, 278, 301, 302, 375
salarié 175, 196, 264, 301, 358, 363, 382, 387
TRIO *Voir* États-Unis
trouble *Voir* handicap, santé mentale
autisme 343
de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) 339-341, 350, 381
de l'apprentissage 333, 341
de santé mentale 8, 333, 339, 344
diagnostic 8, 115, 339, 343
dyscalculie 341
dyslexie 339, 341
dysorthographie 339, 341
envahissant du développement (TED) 8, 333, 339, 343, 349, 388, 402
handicap 8, 24, 313, 333, 337, 339-344, 349, 351, 362, 365, 388, 402
mental 8, 339, 351, 362
santé mentale 8, 24, 313, 333, 337, 339-344, 349, 351, 362, 365, 388, 402
TDA/H 339-341, 350, 381
TED 333, 339, 343
tutorat 347, 348, 349

## U-V

université
anglophone 55, 56, 182, 231, 326, 328, 331, 344
Concordia 183, 232, 237, 241, 249, 286, 328, 393
de Montréal 181, 183, 186, 191, 192, 228, 282, 286, 287, 364, 381, 387, 392-394, 400, 401, 403-405
de Sherbrooke 61, 108, 182, 190, 286, 401
du Québec (UQ) XXIV, 1, 4, 6-8, 49, 52, 55, 58, 61, 92, 95, 137, 138, 143, 180-182, 187, 190, 193, 195, 223, 232, 258, 286, 337, 348, 363-365, 367, 368, 372-375, 380, 381, 383, 391, 395, 396, 399-404

du Québec à Montréal (UQAM) XXIV, 8, 58, 180, 183, 187, 230, 232, 237, 241, 286, 287, 337, 348, 372, 374, 381, 391, 395, 399, 401, 402
du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) XXIV, 6, 7, 249, 258-260, 358, 366, 371, 383, 395, 396, 403
entrepreneuriale 4, 142, 377
francophone 55, 56, 62, 180, 228, 231, 322, 326, 328, 344, 373
fréquentation de l'– 47, 57
Laval XXIV, 181, 282, 286, 363, 364, 367, 380, 382, 383, 392, 402
managériale 133, 140, 142
McGill 62, 181, 183, 228, 229, 232, 237, 249, 286, 328, 358, 367, 371, 375, 376, 382, 383, 387, 401
Oxford d'– 16, 17, 19, 20, 23, 24, 74, 143, 362, 366, 368, 371, 378, 379, 391, 393
valorisation de l'– 203, 207
valorisation *Voir* université

## Collection **Enseignement supérieur**

**Les universités nouvelles**
Enjeux et perspectives
*Sous la direction de Lyse Roy et Yves Gingras*
2012, 342 pages

**L'institutionnalisation du management public au Québec**
*Caroline Dufour*
2011, 160 pages

**Permanence et mutations de l'université**
Textes présentés par Normand Baillargeon et suivis d'un entretien inédit
*Noam Chomsky*
2011, 172 pages

**Propriété intellectuelle et université**
Entre la libre circulation des idées et la privatisation des savoirs
*Marc Couture, Marcel Dubé et Pierrick Malissard*
2010, 402 pages

**La naissance de l'UQAM**
Témoignages, acteurs et contextes
*Denis Bertrand, Robert Comeau et Pierre-Yves Paradis*
2009, 210 pages

**Impatient d'être soi-même**
Les étudiants montréalais, 1895-1960
*Karine Hébert*
2008, 306 pages

**Former à distance**
La Télé-université et l'accès à l'enseignement supérieur
*Patrick Guillemet*
2007, 366 pages

**Les transformations des universités du XIII^e^ au XXI^e^ siècle**
*Sous la direction de Yves Gingras et Lyse Roy*
2006, 270 pages

**La persistance aux études supérieures**
Le cas du doctorat, édition revue et augmentée
*Louise Bourdages*
2001, 190 pages

**L'université possible**
Un regard personnel et perspectif porté sur l'université québécoise
*Denis Rhéaume*
2000, 196 pages

**L'État québécois et les universités**
Acteurs et enjeux
*Sous la direction de Paul Beaulieu et Denis Bertrand*
1999, 290 pages

**Vers un modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines**
*Chantal Royer*
1998, 106 pages

**L'évolution de la population étudiante à l'université**
Facteurs explicatifs et enjeux
*Sous la direction de Pierre Chenard*
1997, 168 pages

**La persistance au doctorat**
Une histoire de sens
*Louise Bourdages*
1996, 172 pages

**Les stratégies d'apprentissage à l'université**
*Albert Boulet, Lorraine Savoie-Zajc et Jacques Chevrier*
1996, 216 pages

**La carrière de l'élite scientifique universitaire du Québec**
Le cas du secteur biomédical
*Paul Beaulieu*
1996, 146 pages

**Le travail professoral remesuré**
Unité et diversité
*Denis Bertrand, Roland Foucher, Réal Jacob, Bruno Fabi et Paul Beaulieu*
1994, 446 pages

**Le travail professoral reconstruit**
Au-delà de la modulation
*Denis Bertrand*
1993, 198 pages

**La qualité de l'enseignement supérieur au Québec**
*Sous la direction de Romain Rousseau et Claire V. de la Durantaye*
1992, 128 pages

**Le travail professoral démystifié**
Du rapport Angers au rapport Archambault
*Denis Bertrand*
1991, 166 pages

Collection **Enseignement supérieur**

Dirigée par Yves Gingras

En dépit des progrès indéniables réalisés en matière de démocratisation de l'enseignement supérieur, l'accès et la persévérance aux études collégiales et universitaires demeurent des sujets d'actualité. De nombreux défis subsistent et des situations inédites en suscitent de nouveaux.

Cet ouvrage traite de l'évolution historique de l'accès à l'enseignement supérieur ainsi que de l'effet des politiques publiques sur la composition de la population étudiante, la persévérance aux études et l'obtention d'un diplôme terminal. Surtout, il témoigne des efforts investis ces dernières années dans l'analyse et l'amélioration des conditions d'accès aux études postsecondaires. Il présente ainsi des portraits globaux de la situation qui prévaut au Québec, mais aussi ailleurs en Amérique du Nord et en Europe. Il expose notamment les facteurs explicatifs de l'accessibilité aux études, que ce soit les conditions économiques, sociales, culturelles ou géographiques, et s'attarde à la situation de populations étudiantes particulières, par exemple les femmes, les immigrants, les personnes en situation de handicap, les étudiants internationaux et les adultes retournant aux études.

Avec la massification des études supérieures, la composition des populations étudiantes s'est complexifiée. Cette tendance à l'atomisation sociale trace lentement les contours d'un nouveau paradigme pour les établissements d'enseignement supérieur, celui d'une éducation inclusive.

*Ont collaboré à cet ouvrage*

Graeme Atherton
Paul Bélanger
Jean Bernatchez
Stuart Billingham
Lyne Boileau
Sophie Dorais
Virginie Duclos
Gaële Goastellec
Georgette Goupil
Pierre Canisius Kamanzi
Josée Lafleur
France Landry
Benoît Laplante
Lyne Legault
Marguerite Loiselle
Abderrahim Madi
Christian Maroy
Arnold Mitchem
Stéphane Moulin
Jake Murdoch
Michel Perron
Claudie Solar
Maud Van Campenhoudt
Paul Vigneau

*PIERRE CHENARD a été directeur du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle à l'Université du Québec, puis registraire de l'Université de Montréal.*

*PIERRE DORAY est professeur au Département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal et directeur du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).*

*EDMOND-LOUIS DUSSAULT est agent de recherche et de transfert au Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES).*

*MARTIN RINGUETTE est historien de formation et travaille au siège social de l'Université du Québec depuis plus de trente ans. Il a présidé le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) de 2006 à 2013.*

ISBN 978-2-7605-3664-7

9 782760 536647

PUQ.CA