

Sous la direction de
PIERRE CANISIUS KAMANZI
GAËLE GOASTELLEC
et FRANCE PICARD

Préface de
CLAUDE LESSARD



L'ENVERS DU DÉCOR

Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale

L'ENVERS DU DÉCOR

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

Télexcopieur: 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 Sofédis, 11, rue Soufflot, 75005 Paris, France – Tél.: 01 53 10 25 25
Sodis, 128, avenue 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 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél.: 022 960.95.32

Diffusion / Distribution (ouvrages anglophones):

Independent Publishers Group, 814 N. Franklin Street, Chicago, IL 60610 – Tél.: (800) 888-4741



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 CANISIUS KAMANZI, GAËLE GOASTELLEC
et FRANCE PICARD

L'ENVERS DU DÉCOR

Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale

Préface de
CLAUDE LESSARD



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'envers du décor: massification de l'enseignement supérieur
et justice sociale

(Enseignement supérieur)

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7605-4735-3

I. Droit à l'éducation. 2. Justice sociale. I. Kamanzi, Pierre Canisius, 1965- .
II. Goastellec, Gaële. III. Picard, France, 1958- . IV. Collection: Collection ES.

LC213.E58 2017 379.2'6 C2017-940585-3

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada



Conseil des arts
du Canada

Canada Council
for the Arts

SODEC

Québec

Révision

François Mireault

Correction d'épreuves

Hélène Ricard

Conception graphique

Richard Hodgson et Vincent Hanrion

Mise en page

Interscript

Image de couverture

Nathalie Saint-Pierre

Dépôt légal: 2^e trimestre 2017

› Bibliothèque et Archives nationales du Québec

› Bibliothèque et Archives Canada

© 2017 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

D4735-1 [01]

Préface

*Claude Lessard, professeur émérite de sociologie
de l'éducation, Université de Montréal*

Depuis le milieu du XX^e siècle, l'enseignement supérieur a connu une croissance exceptionnelle un peu partout dans le monde, tant dans les pays développés que dans les pays en voie de développement – notamment, dans ces derniers, après leur indépendance des années 1960. Ce faisant, les établissements d'enseignement supérieur, les universités en particulier, sont devenus des systèmes complexes regroupant de grandes et grosses organisations, qui emploient des milliers de professeurs et de chercheurs, exigent des ressources financières constamment en croissance, et offrent des formations de plus en plus nombreuses et variées, et ce, dans divers sites. Ces systèmes ont développé des programmes de formation professionnelle et de recherche à la maîtrise, au doctorat et au postdoctorat, ainsi qu'une multitude de diplômes spécialisés. Ils ont aussi mis en œuvre des partenariats avec les acteurs sociaux, jouant ainsi un rôle non négligeable dans plusieurs domaines de la vie sociale. Bref, cet ensemble institutionnel qu'est l'enseignement supérieur, autrefois réservé à une petite élite masculine, est devenu imposant et à l'image d'une société pluraliste et différenciée; il est désormais au cœur du devenir des sociétés de la modernité avancée.

Le présent ouvrage prend acte de cette transformation profonde, reconnaissant qu'elle a pris son envol et son rythme dans le prolongement de la scolarité pour l'ensemble des populations étudiantes concernées grâce, au départ, à l'ouverture de l'enseignement secondaire, au désir des parents des classes moyennes d'assurer une mobilité sociale pour leurs garçons et aussi pour leurs filles, et aux politiques publiques valorisant le développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée – en écho aux théories du capital humain dominant depuis plusieurs décennies dans le discours public.

Réalistes à propos de ces progrès de fréquentation, les auteurs ne confondent pas massification de l'enseignement supérieur et véritable démocratisation. Mais ce constat, déjà connu des chercheurs, quoique pas toujours reconnu par les acteurs politiques, ne constitue pas l'originalité de la démarche des auteurs. C'est plutôt son point de départ. Car l'ouvrage – centré sur l'analyse des inégalités qui perdurent et qui changent dans leur articulation –, se démarque par la volonté de dépasser les principales explications usuelles, ou à tout le moins de les intégrer dans un ensemble plus vaste et complexe qui prend aussi en compte le rôle des politiques publiques et derrière elles, des histoires, des traditions et des cultures institutionnelles des parcours réels des étudiants. C'est dans la prise en compte de cette complexité et de la nécessité d'articuler un ensemble d'explications partielles, mais néanmoins toutes fondées, que les auteurs font œuvre utile.

En effet, on constate que les inégalités, qui autrefois se manifestaient dès la fin du primaire, se sont déplacées vers les étapes ultérieures de la scolarité, dans la mesure où l'obligation scolaire et la généralisation de l'enseignement secondaire ont permis dans bon nombre de sociétés que la majorité d'une génération, ou presque, se rende aux portes de l'enseignement supérieur. Certes, l'origine sociale et le genre continuent de peser sur les parcours scolaires, mais plus tard qu'avant, et de manière plus subtile, plus difficile à décortiquer et éventuellement à contrer. Capital culturel et économique, autosélection, jeu des « préférences adaptatives » et des aspirations « réalistes », inégal accès à l'information pertinente pour les familles, absence de références pour les étudiants dits de première génération et sentiment de migrer vers un monde distant de celui de son appartenance première, éloignement géographique, faible soutien financier : tous ces facteurs et bien d'autres continuent à freiner les parcours de certaines étudiantes et de certains étudiants aptes à poursuivre des études universitaires et, pour reprendre l'expression de Groleau dans son chapitre, de conduire à des parcours « hésitants » et fragiles.

C'est le rôle des politiques publiques en éducation que l'ouvrage entend discuter afin de rendre sa prise en compte nécessaire à l'étude des inégalités, celles-ci dès lors cessant d'être le fruit unique de la stratification sociale et des stratégies et comportements familiaux. Car les systèmes d'enseignement supérieur contribuent à la production de ces inégalités. Ils puisent dans leur histoire et leurs traditions une conception de l'idéal méritocratique qu'ils traduisent dans des pratiques institutionnelles influant sur les inégalités (Charles); ils sont « agis » par des politiques étatiques « transversales », comme la nouvelle gestion publique et le néolibéralisme (Doray) qui cherchent à transférer les coûts des études supérieures aux usagers (ainsi que l'illustre le Printemps érable québécois de 2012). Les systèmes d'enseignement structurent l'enseignement secondaire, son

curriculum et ses voies de formation générale et professionnelle de manière à réguler les passages dans l'enseignement supérieur (Murdoch, Guégnard, Imdorf et Koomen). Cette structuration du secondaire, ainsi que le montrent Kamanzi et Maroy, est parfois activée par un marché scolaire et une concurrence assez forte entre les établissements scolaires, notamment dans les grands centres urbains. Enfin, les dispositifs d'orientation doivent être interrogés dans leur contribution au développement des « libertés réelles » des étudiants d'entreprendre et de poursuivre les études qu'ils ont raison de valoriser, suivant l'approche des capacités de Sen, ici illustrée par la contribution d'Olympio.

L'enseignement supérieur s'est considérablement développé, c'est un fait : il s'est diversifié dans ses populations étudiantes, comme le montre la contribution de Ratel et Pilote sur les étudiants autochtones ; il s'accommode, de plus en plus et de mieux en mieux, de la pluralité des modalités d'études (temps partiel, horaires de jour, de soir, de week-end, sessions multiples, retours aux études, etc.) ; il a différencié son offre de formation afin de répondre à une multitude de besoins légitimes ; il investit en formation continue comme jamais auparavant. Il apparaît dès lors injuste d'en dénoncer l'« élitisme » comme si rien n'avait évolué depuis le milieu du XX^e siècle. Le portrait qui se dégage de cet ouvrage est nuancé. En ce sens, les textes ici regroupés doivent être lus comme des matériaux d'une réflexion accrue de l'enseignement supérieur et sur son évolution récente, en matière d'égalité et de démocratisation. À cet égard, il tire sa force dans la qualité des études empiriques qui le composent, ce qui, dans l'état actuel du financement de la recherche en éducation, mérite d'être souligné.

Table des matières

Préface	VII
<i>Claude Lessard</i>	
Liste des encadrés	XV
Liste des figures	XVII
Liste des tableaux	XIX
Liste des sigles	XXI
Introduction	1
<i>Pierre Canisius Kamanzi, Gaële Goastellec et France Picard</i>	
LES POLITIQUES PUBLIQUES ET L'ORGANISATION DU MARCHÉ SCOLAIRE	13
1 L'interprétation variable du principe méritocratique : massification et reproduction sociale en Angleterre, en France et en Suède	15
<i>Nicolas Charles</i>	
Les critères de mérite, le degré d'homogénéité et l'articulation des procédures de sélection.....	18
L'interprétation du principe méritocratique.....	22
Le principe méritocratique, réducteur d'inégalités et facteur de reproduction sociale	25
Conclusion : la plasticité du principe méritocratique	30
Bibliographie	32

2 Les articulations entre politiques universitaires et politiques étatiques au Québec	35
<i>Pierre Doray</i>	
1960-1982: l'université en croissance	36
Depuis 1982: les universités dans la tourmente	41
L'après-Printemps érable: entre action et inaction	48
Les inégalités scolaires et leurs fluctuations conceptuelles ...	50
Conclusion	53
Bibliographie	55
LA STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, LES DISPOSITIFS D'ORIENTATION ET DE PARCOURS SCOLAIRES	59
3 La stratification des établissements secondaires au Québec: quels effets sur les chances d'accès à l'enseignement universitaire?	61
<i>Pierre Canisius Kamanzi et Christian Maroy</i>	
Les inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur au Québec: le lien caché entre l'origine sociale et les parcours scolaires	63
La stratification des établissements secondaires et la dynamique des relations entre enseignement public et enseignement privé.	66
La méthodologie	69
La présentation des résultats	72
Des pistes interprétatives: les disparités de conditions d'enseignement et la différenciation de cheminement scolaire	75
Conclusion	78
Bibliographie	80
4 La justice sociale, le choix scolaire et l'accès à l'enseignement supérieur: une comparaison des systèmes éducatifs français et suisse	85
<i>Noémie Olympio</i>	
La théorie des «capabilités»: quels apports et quelles formes d'opérationnalisation?	86
Les caractéristiques des deux systèmes éducatifs	87
Le suivi des élèves en France et en Suisse: quelles données?	90

Les jeunes Français et les jeunes Suisses au secondaire : différentes trajectoires associées à différentes libertés de choix?	91
Des chances inégales, toutes choses égales d'ailleurs, de choisir sa trajectoire au secondaire	99
L'effet de la liberté de choix au secondaire sur les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur	100
Conclusion : quels apports de la théorie des «capabilités» dans l'analyse des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur?	102
Annexe	105
Bibliographie	111
5 Les parcours scolaires vers l'enseignement postsecondaire au prisme de la mobilité sociale et du genre en France et en Suisse	113
<i>Jake Murdoch, Christine Guégnard, Christian Imdorf et Maarten Koomen</i>	
La compréhension des différences de parcours scolaires	113
Des cursus scolaires distincts en France et en Suisse	116
Deux enquêtes longitudinales	120
Des accès différenciés aux études postsecondaires	122
Conclusion : rendez-vous à l'université?	130
Bibliographie	131
LES CARACTÉRISTIQUES DE LA DIFFÉRENCIATION DES PARCOURS SCOLAIRES	135
6 Les parcours hésitants dans le système d'enseignement supérieur québécois : entre opportunités structurelles et pratiques individuelles	137
<i>Amélie Groleau</i>	
Quelques éléments contextuels et théoriques	138
La méthodologie	142
Des parcours scolaires aux caractéristiques morphologiques particulières	143
Une classification des parcours hésitants selon leur morphologie	145
Quelques éléments d'interprétation	149
Conclusion	152
Annexe	154
Bibliographie	165

**7 Les parcours universitaires et l'identité autochtone
chez des étudiants des Premières Nations au Québec...** 169
Jean-Luc Ratel et Annie Pilote

Au-delà du capital culturel: identité et projets de vie 171

La méthodologie 173

Les résultats: motivation aux études et ancrage
dans l'identité autochtone 175

Conclusion et discussion 183

Bibliographie 184

Notices biographiques 187

Liste des encadrés

Encadré 2.1	Les suites du sommet	49
Encadré 6.1	Le parcours hésitant de Lucie	146
Encadré 6.2	Le parcours hésitant de Patrice	147
Encadré 6.3	Le parcours hésitant d'Évelyne	148
Encadré 6.4	Le parcours (plus ou moins) hésitant de Gaëlle	149

Liste des figures

Figure 3.1	Effet net du type d'établissement/programme sur la probabilité d'accès à l'université (%)	75
Figure 5.1	Accès aux études postsecondaires des femmes en France (%)	126
Figure 5.2	Accès aux études postsecondaires des femmes en Suisse (%)	126
Figure 5.3	Accès aux études postsecondaires des hommes en France (%)	128
Figure 5.4	Accès aux études postsecondaires des hommes en Suisse (%)	129
Figure 6.1	Morphologie des parcours scolaires	154

Liste des tableaux

Tableau 3.1	Description du sous-échantillon	71
Tableau 3.2	Proportion des répondants ayant poursuivi les études universitaires selon le type d'école fréquenté (pourcentage par ligne)	72
Tableau 3.3	Résultats de régression logistique	73
Tableau 4.1	Répartition des individus dans les trajectoires types en France et en Suisse	92
Tableau 4.2	Répartition des types de refus en France en fonction des trajectoires types (%).	96
Tableau 4.3	Répartition des types de refus en Suisse en fonction des trajectoires types (%).	98
Tableau 4.4	Différents refus en France – modèle logistique multinomial (en Rapports des Risques Relatifs) – référence: aucun refus	105
Tableau 4.5	Différents refus en Suisse – modèle logistique multinomial (en Rapports des Risques Relatifs) – référence: aucun refus	106
Tableau 4.6	Probabilité d'accéder à un type d'enseignement supérieur en France – modèle logistique multinomial (en Rapports des Risques Relatifs) – référence: ne pas accéder à l'enseignement supérieur	107

Tableau 4.7	Probabilité d'accéder à un type d'enseignement supérieur en Suisse – modèle logistique multinomial (en Rapports des Risques Relatifs) – référence: ne pas accéder à l'enseignement supérieur	109
Tableau 5.1	Parcours scolaires des jeunes en France	123
Tableau 5.2	Parcours scolaires des jeunes en Suisse	124

Liste des sigles

BEP	Brevet d'études professionnelles
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CU	Conseil des universités
CUP	Commission des universités sur les programmes
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DEPP-EVA	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance – Entrée dans la vie adulte
EFTLV	Éducation et formation tout au long de la vie
EJET	Enquête auprès des jeunes en transition
EPF	Écoles polytechniques fédérales
EPG	Étudiant de première génération
EPS	Enseignement postsecondaire

HEC	École des hautes études commerciales
HES	Hautes écoles spécialisées
HEU	Hautes écoles universitaires
IUP	Institut universitaire professionnalisé
IUT	Instituts universitaires de technologie
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OFS	Office fédéral de la statistique
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
STS	Sections de technicien supérieur
TREE	Transitions de l'école à l'emploi
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Introduction

*Pierre Canisius Kamanzi, Gaële Goastellec
et France Picard*

L'expansion de l'économie du savoir dans les pays industrialisés au cours de la deuxième moitié du dernier siècle (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2006) et les politiques de démocratisation de l'éducation qui lui sont associées ont conduit à une intensification progressive de l'enseignement supérieur de masse (Mount et Bélanger, 2004). D'une part, sous l'impulsion de la théorie du capital humain, la formation d'une masse critique de main-d'œuvre hautement qualifiée a été considérée comme un incontournable pour répondre aux besoins et exigences de l'économie du savoir (Olssen et Peters, 2005). D'autre part, la mondialisation et l'expansion du néolibéralisme ont accentué l'imbrication des développements des marchés économique et scolaire (Lynch, 2006; Olssen et Peters, 2005). La croissance économique a permis aux pouvoirs publics d'investir davantage de ressources dans l'enseignement supérieur et *de facto* de légitimer le droit des gouvernements d'exercer un contrôle direct ou indirect sur les établissements, que ce soit sur le plan de la gestion ou des programmes d'enseignement (Slaughter et Leslie, 1997). Parallèlement, l'expansion de l'enseignement supérieur a contribué à créer des dispositifs de développement économique durable soutenus par la recherche, la production des connaissances et l'innovation (Peters, 2013). À la suite de la demande de divers acteurs sociaux, individuels ou collectifs, de près ou de loin impliqués dans le système éducatif, les États ont par ailleurs reconnu la nécessité de mettre en application le principe du droit à l'éducation qui s'est alors élargi à l'enseignement supérieur, d'autant plus que la croissance économique permettait d'en supporter les coûts. Plus que par le passé, la promotion de l'égalité dans l'enseignement supérieur a été identifiée comme un des instruments essentiels de justice et de cohésion sociale (Brennan et Naidoo, 2008; Goastellec, 2008). Peu à peu, à

partir des années 1970, un enseignement supérieur de masse a été instauré dans différents pays (Huberman, 1970), mais c'est à partir des années 1980-1990 que le processus s'est intensifié (Dubet, 1994; Trow, 2005).

Si l'accélération de la massification ne peut être associée à aucune forme d'obligation scolaire, comme c'est le cas pour l'enseignement primaire et secondaire, elle est tout de même attribuable aux politiques publiques et éducatives affirmées et à l'évolution des rapports entre l'éducation et le marché économique, devenus de plus en plus étroits (Guri-Rosenblit, Šebková et Teichler, 2007). D'une part, le diplôme d'études supérieures est devenu au fil des décennies une condition nécessaire pour accéder à un emploi de qualité (Bol, 2015; Harvey, 2000; Vultur, 2006; West, 2000). Premièrement parce que les emplois exigeant une formation secondaire ou moins diminuent ou disparaissent dans plusieurs pays, alors que les nouveaux emplois qui se créent surtout dans le secteur tertiaire requièrent une formation de niveau postsecondaire (Brown, Lauder et Ashton, 2008; Powell et Snellman, 2004). Dès lors, un nombre croissant d'étudiants continue de s'inscrire aux études supérieures et particulièrement à l'université. Ainsi, entre 1900 et 2000, les effectifs d'étudiants inscrits aux études supérieures dans le monde sont passés de 500 000 à 100 000 000, soit une population 200 fois plus nombreuse (Schofer et Meyer, 2005). Deuxièmement, comme le nombre de diplômés s'accroît plus vite que celui des emplois disponibles correspondant à un niveau d'études supérieures donné, les employeurs ont tendance à revoir à la hausse les exigences de recrutement des employés (Machin et McNally, 2007; Vultur, 2006). Ce processus, conceptualisé par le paradoxe d'Anderson (Anderson, 1961), se caractérise par une baisse de la rentabilité sociale et économique des diplômés comme conséquence de l'augmentation du nombre de diplômés. Dès lors, de plus en plus de jeunes et d'adultes poussent plus loin les études dans le but d'accroître les chances d'accès au type d'emploi souhaité. D'autre part, cette massification est en partie l'effet des politiques liées à la démocratisation scolaire dans son ensemble. En amont, elle fait suite à la généralisation de l'enseignement secondaire gratuit et obligatoire dans plusieurs pays au lendemain de la Seconde Guerre mondiale (Meyer, Ramirez et Soysal, 1992), qui a permis d'accroître le nombre de finissants du secondaire admissibles aux études supérieures. En aval, elle est l'effet des mesures politiques mises en place pour accroître l'accessibilité (Machin et McNally, 2007; Schofer et Meyer, 2005), telles que l'extension et la multiplication des établissements, la diversification de l'offre de formation, l'augmentation des ressources investies, l'assouplissement des conditions d'admission au niveau des établissements.

Dès lors, peut-on conclure que l'enseignement supérieur est juste et équitable? Selon une vaste littérature internationale, il semble que c'est le contraire qui s'est produit dans la plupart des pays. Alors que s'amorce

l'extension de l'enseignement supérieur dans les années 1960 et 1970 (Trow, 2005), les recherches (Blumberg, 1986a, 1986b; Osborne, Sandberg et Tuomi, 2004) sur cette question montrent que concilier la démocratisation et l'expansion de l'enseignement supérieur constitue un défi. Seuls les pays scandinaves (Norvège, Suède, Finlande et Danemark) réussissent à accroître significativement la représentativité des groupes défavorisés grâce à l'harmonisation des politiques d'égalisation des chances et à l'organisation du système scolaire. Même si l'on observe de plus en plus d'hétérogénéité sociale dans les établissements d'enseignement postsecondaire, la démocratisation demeure un «slogan politique» (Huberman, 1970), car dans les faits ces établissements d'enseignement supérieur n'ont pas cessé d'être le lieu de stratification sociale (Jencks, 1968). En d'autres termes, la proportion des étudiants issus des catégories sociales défavorisées demeure de loin inférieure à celle de leurs pairs venant de milieux aisés, ce qui accroît les inégalités scolaires selon l'origine sociale à chaque nouvelle génération (Garcia, 2002).

Certes, l'universalisation de l'enseignement primaire et secondaire et différentes mesures politiques ont permis d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur à toutes les catégories sociales, mais la plupart des pays ont observé ce que Duru-Bellat et Kieffer (2008) ont qualifié en France de déplacement et de recomposition des inégalités scolaires. En effet, plusieurs travaux récents montrent que malgré l'accroissement de l'accessibilité et de l'hétérogénéité des publics scolaires, l'expansion de l'enseignement supérieur a entraîné un accroissement des inégalités selon l'origine sociale: par exemple, en Australie (Chesters et Watson, 2013), aux États-Unis (Alon, 2009), au Royaume-Uni (Boliver, 2011), en Allemagne (Schindler et Lörz, 2011), en Italie (Bratti, Checchi et De Blasio, 2008) ou au Canada (Kamanzi et Doray, 2015).

Selon le paradigme des «inégalités maximale­ment maintenues» (Raftery et Hout, 1993), ce déplacement et cette cristallisation des inégalités dans l'enseignement supérieur peuvent être interprétés comme le résultat de la saturation. L'avantage du groupe le plus avantagé sur le groupe le plus désavantagé dans l'accès à un niveau de diplôme diminue certes au fur et à mesure de la massification de l'accès à ce diplôme, mais produit une recomposition des stratégies scolaires: les groupes privilégiés profitant de la différenciation du système pour développer de nouvelles stratégies de scolarisation, les inégalités deviennent plus qualitatives et les inégalités sont effectivement maintenues (Lucas, 2001). Autrement dit, dès lors que, dans un contexte d'enseignement secondaire généralisé, la presque totalité des jeunes issus de milieux favorisés acquiert un diplôme d'études secondaires, la majorité d'entre eux poursuit les études supérieures afin de préserver ses privilèges. Même si on observe un mouvement similaire chez leurs pairs de milieux défavorisés, ces derniers sont désavantagés sur deux

plans, comme le note Duru-Bellat (2003). Premièrement, ils sont proportionnellement moins nombreux à être admissibles aux études supérieures, car ils réussissent et performant moins sur le plan scolaire. Deuxièmement, même parmi ceux qui réussissent, il y a un phénomène d'autosélection, tout comme chez les élèves moyens et faibles pour qui envisager les études supérieures est souvent considéré comme un projet aventurier auquel ils préfèrent renoncer pour éviter le risque d'échec et les coûts qu'il entraîne. Dans cette perspective, la reconstitution des inégalités sociales est davantage attribuable aux choix rationnels des élèves et de leurs parents (Boudon, 1973).

Cette reproduction sociale dans l'enseignement supérieur a essentiellement été interprétée comme le résultat des rapports de pouvoir de classe (Dandurand, 1991) et une recherche de distinction (Bourdieu, 1979) : dans le souci de préserver leurs privilèges, les familles de classes moyennes et supérieures cherchent à déplacer les barrières de la hiérarchie avec les classes inférieures au-delà de l'espace commun qu'est l'enseignement secondaire.

Suivant cette perspective, l'analyse des inégalités scolaires a été centrée sur les rapports sociaux en milieu scolaire : les effets du langage, de la socialisation familiale, la compétition en milieu scolaire, le choix d'établissement ou de filière scolaire par les parents et les élèves et plus largement des stratégies scolaires des familles et la concurrence en milieu scolaire, bref, les facteurs intervenant directement dans la construction des inégalités scolaires. Comme l'observent Felouzis et Goastellec (2014) dans le contexte helvète, les inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur et à ses diplômes aboutissent, au terme d'un processus long et cumulatif de mécanismes sociaux et scolaires articulés entre eux et prenant place à chaque palier d'orientation scolaire. Leur production prend appui sur la mobilisation et l'interaction des différentes formes de capital (culturel, social et économique) qui se jouent à l'avantage des familles de classes moyennes et supérieures (Lynch et O'riordan, 1998). En somme, la reconstitution et persistance de ces inégalités sociales dans l'enseignement supérieur doit être analysée et comprise dans toute sa complexité. Dans la perspective des théories sociologiques classiques, elle est interprétée comme une combinaison des effets de reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970; Bowles et Gintis, 1976; Collins, 1979), des comportements d'autosélection des jeunes et de leur famille (Duru-Bellat, 1996, 2003) ainsi que des choix rationnels de l'élève durant son parcours scolaire (Boudon, 1973; Jackson *et al.*, 2007).

Quoique la contribution explicative de ces théories classiques soit indéniable, notre propos est qu'elle s'avère limitée. Tout se passe comme si les systèmes scolaires et les politiques publiques qui les structurent étaient neutres. Comme le soulignent Whelan, Nolan, Esping-Andersen, Maitre et Sander (2012), le degré de mobilité intergénérationnelle ou la

persistance de la reproduction sociale sont en définitive fortement ancrés dans l'histoire de chaque société, dans l'évolution des politiques publiques et du fonctionnement des institutions sociales. On peut dès lors reconnaître avec Motel-Klingebiel, Tesch-Roemer et Von Kondratowitz (2005) que la production des inégalités sociales se partage entre les responsabilités assumées par l'État et les familles.

Le lien entre l'origine sociale, le sexe et les inégalités scolaires a un caractère structurel qui tient à la culture, à l'histoire et à l'organisation économique des sociétés (Altbach, Reisberg et Rumbley, 2009) ainsi qu'à l'organisation des trajectoires scolaires et au degré de sélectivité aux différents ordres d'enseignement (Dupriez et Dumay, 2005; Felouzis, 2009; Marks, 2005), lesquels s'inscrivent eux-mêmes dans l'orientation idéologique des politiques publiques et dans la relation spécifique entre le marché de l'emploi et chaque ordre d'enseignement dans une société donnée (Pechar et Andres, 2011; Willemse et De Beer, 2013). Ce lien est également lu, appréhendé, évalué, selon les catégories nationalement légitimes de lecture de la diversité sociale, entre diversité objective des populations et reconnaissance politique de cette diversité (Goastellec, 2012; Goastellec et Girinshuti, 2013). Si le sexe fait désormais partie des variables transversales de lecture des inégalités scolaires, selon les sociétés, les catégories sociales mobilisées pour comprendre les ressorts des inégalités varient, tout comme les effets de ces appartenances sur les trajectoires scolaires.

Le rôle des politiques publiques et éducatives qui fait l'objet de réflexion de cet ouvrage sera abordé à travers sept chapitres s'inscrivant dans trois axes analytiques : 1) les politiques publiques et l'organisation du marché scolaire ; 2) la structure de l'enseignement supérieur, les dispositifs d'orientation et de parcours scolaire ; et 3) les caractéristiques de la différenciation des parcours scolaires selon la structuration des systèmes scolaires.

Dans un premier chapitre, Charles s'intéresse à l'effet des politiques publiques sur les procédures de sélection et d'admission à l'université. À partir d'une comparaison entre l'Angleterre, la Suède et la France, l'auteur montre que les trois pays cherchent à démocratiser l'enseignement supérieur et à respecter le principe de justice sociale. Mais au-delà de l'adhésion à ce principe, ils se distinguent entre eux par les modalités choisies pour le traduire en pratique. Si les trois pays placent la méritocratie au cœur de la justice sociale, l'interprétation qui en est faite s'avère plutôt très ancrée dans les idéologies de leurs politiques publiques et éducatives respectives. Selon que l'idéal méritocratique est défini comme une stricte égalité de traitement (cas de la France) ou, au contraire, admet des mesures de traitement inégal entre les personnes inégales sur le plan des ressources (culturelles ou économiques) pour compenser les inégalités sociales en amont (cas de l'Angleterre et de la Suède dans une moindre mesure), la

massification de l'enseignement supérieur et les procédures de sélection tendent à accentuer la reproduction sociale ou, au contraire, à favoriser l'individualisation des parcours et atténuer les effets de cette reproduction.

Dans une perspective plus ou moins similaire, le chapitre 2 présenté par Doray propose une analyse de l'articulation entre les référentiels généraux d'action publique et les référentiels sectoriels propres aux politiques universitaires. À travers les différentes phases du développement des universités québécoises depuis la Révolution tranquille amorcée dans les années 1960 jusqu'à nos jours, l'auteur montre que cette articulation a pris des formes variées en fonction des enjeux politiques, économiques et sociaux dominant dans différentes conjonctures. Ainsi, les finalités de l'enseignement universitaire ont été réajustées, voire modifiées ou réorientées en fonction des politiques gouvernementales. En particulier, la question des inégalités scolaires, tout en restant officiellement une priorité, a été réinterprétée selon les courants idéologiques dominant dans les choix politiques des gouvernements successifs. Si jusqu'aux années 1960, le gouvernement met toujours l'accent sur l'accès aux études, son discours se déplace vers de nouvelles perspectives. Depuis la fin des années 1980, la notion d'égalité a pris le sens de la persévérance aux études et de l'accès au diplôme. Mais le discours est davantage centré sur la rationalisation des ressources et l'efficacité des établissements que sur l'équité sociale. Ce glissement vers le *new public management* éloigne ainsi l'université de l'idéal social-démocrate qui l'a guidée pendant les trois décennies précédentes et a été à l'origine, tout récemment, d'un conflit entre l'État et la population étudiante, conflit qui a provoqué une longue grève nommée « Printemps érable » en 2012 et un changement de gouvernement. Alors que l'État décide d'augmenter les droits de scolarité pour alléger sa charge financière, il se heurte à l'opposition du mouvement étudiant qui le force à annuler cette décision. En revanche, l'État adopte la stratégie de repli en imposant des restrictions budgétaires aux établissements. On peut dès lors, à l'instar de l'auteur, émettre l'hypothèse selon laquelle les inégalités scolaires à l'université sont l'effet de l'articulation entre les politiques universitaires et l'action publique qui produirait continuellement de nouveaux mécanismes sociaux d'exclusion.

La question de la démocratisation peut aussi être abordée en amont en interrogeant la structure du système scolaire et les dispositifs d'orientation scolaire et professionnels mis en place par les politiques publiques. C'est ce que nous proposent les auteurs des chapitres 3 et 4. Kamanzi et Maroy (chapitre 3) examinent l'effet de la stratification scolaire dans l'enseignement secondaire sur la démocratisation de l'éducation au Québec. Après avoir décrit brièvement l'évolution récente de la structure du système scolaire québécois, les auteurs montrent que celui-ci est en effet, depuis la fin des années 1980, caractérisé par une forte concurrence entre le réseau

privé et le réseau public, mais également par une « différenciation curriculaire » au sein du réseau public lui-même à travers l'offre de cours enrichis pour une partie des élèves et de cours réguliers pour une autre. À partir des données empiriques récentes tirées d'une enquête longitudinale de Statistique Canada, les auteurs en viennent à constater que, par-delà et en interaction avec les caractéristiques économiques et sociales des familles ainsi que les aptitudes et les performances scolaires des élèves, la structure actuelle du système scolaire du Québec a un effet propre dans la production des inégalités d'accès à l'université québécoise.

La question de la structure des systèmes scolaires et des dispositifs d'orientation est également abordée par Olympio (chapitre 4) à travers une analyse comparative de deux systèmes éducatifs aux caractéristiques sociétales fondamentalement différentes : le système français et le système suisse. Tandis que le système français se caractérise par un tronc commun d'enseignement obligatoire relativement long et une importance certaine donnée aux savoirs scolaires, le système suisse, comme quelques autres en Europe, se caractérise par une formation professionnelle duale (école par opposition à entreprise), dont l'accès se fait à l'issue d'une orientation précoce. L'auteure montre, à partir des données longitudinales, que malgré la démocratisation quantitative de l'enseignement supérieur qui conduit à sa massification dans les deux pays, l'origine sociale pèse lourdement sur les inégalités d'accès à cet enseignement. En France, son effet passe par l'orientation scolaire, alors qu'en Suisse il s'opère par la sélection précoce.

Dans la même veine, Murdoch, Guégnard, Imdorf et Koomen (chapitre 5) interrogent la politique de différenciation des parcours scolaires conduisant à l'enseignement supérieur et ses effets réels sur l'égalité des chances et la mobilité sociale dans deux pays ayant instauré un enseignement supérieur de masse, mais dont la structure du système scolaire est différente : la France et la Suisse. À partir des données empiriques, les auteurs observent une tendance similaire entre les deux pays : l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur par la voie professionnelle a permis un accroissement significatif des jeunes à capital culturel faible poursuivant les études postsecondaires, mais cet accroissement est plus élevé en France qu'en Suisse. Cette différence peut être attribuée aux effets de structure des systèmes. En effet, la France privilégie la formation scolaire, poussant ainsi les jeunes à aspirer à un diplôme postsecondaire, alors qu'en Suisse la formation est fortement professionnalisée dans le cadre du système dual. Dans les deux pays, l'accès à l'enseignement supérieur varie significativement selon le sexe, et ce, à l'avantage des femmes. En guise d'explication, les auteurs avancent l'hypothèse de la théorie identitaire : les femmes se distinguent des hommes par un rapport à l'école plus positif.

La question de l'effet de la différenciation des parcours sur la justice scolaire est également abordée par Groleau (chapitre 6). L'auteure s'intéresse aux étudiants universitaires québécois et analyse la morphologie des parcours hésitants, c'est-à-dire marqués par une ou plusieurs interruptions d'études ou encore par des retours vers un niveau scolaire inférieur aux études postsecondaires. Alors que la proportion des étudiants suivant ces parcours connaît une importante croissance dans les universités québécoises, l'auteure se demande si cette flexibilité et cet assouplissement favorisent l'individualisation des parcours scolaires et la démocratisation des études ou si, au contraire, ils accentuent les inégalités. Après l'analyse d'un corpus de données recueillies et analysées auprès d'un échantillon d'étudiants, l'auteure en arrive à la conclusion que ceux issus des familles à capital scolaire profitent davantage. On peut donc conclure avec elle que l'articulation des dispositifs institutionnels avec les pratiques des étudiants demeure modulée par l'origine sociale.

Enfin, Ratel et Pilote (chapitre 7) examinent la question de l'articulation entre les politiques institutionnelles au Québec et les motivations qui fondent le projet universitaire d'étudiants autochtones. Les auteurs montrent que malgré l'intensification de la massification de l'enseignement supérieur au cours des dernières décennies, les populations autochtones demeurent marginalisées à ce niveau d'enseignement. En amont, le fort taux de décrochage scolaire au secondaire constitue un obstacle réel pour l'accès à l'université chez les Autochtones; qui plus est, ceux qui y accèdent s'inscrivent à l'enseignement de parcours improbables. En aval, les auteurs décrivent les motivations des étudiants autochtones à poursuivre des études universitaires. Contrairement aux travaux de la sociologie de l'éducation au Québec (Doré, Hamel et Méthot, 2008) qui ont montré que ces motivations sont liées à des buts expressifs (p. ex. se développer dans son champ d'intérêt) ou instrumentaux (p. ex. obtenir un diplôme ou un emploi), les études universitaires pour les Autochtones s'articulent fortement avec la question culturelle ou le développement de leur collectivité. En dépit de la volonté institutionnelle affichée par les établissements de favoriser leur intégration, beaucoup reste à faire pour que les connaissances de la culture autochtone, les aspirations universitaires des Autochtones et leurs valeurs soient davantage harmonisées dans la formation universitaire.

En somme, les études réunies ici visent à éclairer d'un jour nouveau les conditions réelles de la démocratisation des études supérieures. Au-delà des discours abstraits sur l'« économie du savoir » qui semblent considérer que tous les agents sociaux sont interchangeables, que l'égalité d'accès et l'instauration d'un enseignement de masse sont synonymes de justice scolaire, l'analyse sociologique met clairement en évidence les nombreuses difficultés qui concourent non seulement à la reproduction des inégalités scolaires, mais souvent à leur exacerbation. Dès lors, seule une bonne

compréhension des mécanismes en jeu dans cette dynamique multiniveau et multifactorielle permettra de mettre en œuvre des politiques visant réellement à réduire les inégalités scolaires dans l'enseignement supérieur, contribuant ainsi à réduire les inégalités sociales et économiques.

Bibliographie

- Alon, S. (2009). «The evolution of class inequality in higher education: Competition, exclusion, and adaptation», *American Sociological Review*, vol. 74, p. 731-755.
- Altbach, P.G., L. Reisberg et L.E. Rumbley (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, Paris, Unesco.
- Anderson, C.A. (1961). «A skeptical note on the relation of vertical mobility to education», *American Journal of Sociology*, vol. 66, n° 6, p. 560-570.
- Blumberg, M.J. (1986a). «The democratization of higher education in denmark, iceland, norway, and sweden: A cross-national study of post-war reforms», document présenté au *Midwest Meeting of the International and Comparative Education Society*, Chicago, 17-18 octobre.
- Blumberg, M.J. (1986b). «Scandinavian higher educational reform: From elitism to egalitarianism», document présenté au *Annual Meeting of the Society for the Advancement of Scandinavian Study*, Columbus, 30 avril au 2 mai.
- Bol, D.T. (2015). «Has education become more positional? Educational expansion and labour market outcomes, 1985–2007», *Acta Sociologica*, vol. 58, n° 2, p. 105-120.
- Boliver, V. (2011). «Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education», *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, vol. 61, n° 3, p. 229-242.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bowles, S. et H. Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books.
- Bratti, M., D. Checchi et G. De Blasio (2008). «Does the expansion of higher education increase the equality of educational opportunity? Evidence from Italy», *LABOUR: Review of Labour Economics and Industrial Relations*, vol. 22, p. 53-88.
- Brennan, J. et R. Naidoo (2008). «The Future of Higher Education and the Future of Higher Education Research», *Higher Education*, vol. 56, n° 3, p. 287-302.
- Brown, P., H. Lauder et D. Ashton (2008). «Education, globalisation and the future of the knowledge economy», *European Education Research Journal*, vol. 7, n° 2, p. 131-156.

- Chesters, J. et L. Watson (2013). «Understanding the persistence of inequality in higher education: Evidence from Australia», *Journal of Education Policy*, vol. 28, n° 2, p. 198-215.
- Collins, R. (1979). *The Credentials Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York/San Francisco/Londres, Academic Press.
- 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, n° 3, p. 437-463.
- Doré, G., J. Hamel et C. Méthot (2008). *Étudier, un moyen ou une fin? Analyse des valeurs des étudiants*, Montréal, Institut national de la recherche scientifique.
- Dubet, F. (1994). «Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse», *Revue française de sociologie*, vol. 35, p. 511-532.
- Dupriez, V. et X. Dumay (2005). «L'égalité des chances à l'école: analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire», *Revue française de pédagogie*, vol. 150, p. 5-17.
- Duru-Bellat, M. (1996). «Social inequality in French secondary schools», *British Journal of Education*, vol. 17, n° 3, p. 341-350.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Les inégalités sociales à l'école et les politiques éducatives*, Paris, Unesco, Institut international de planification de l'éducation.
- Duru-Bellat, M. et A. Kieffer (2008). «Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France: déplacement et recomposition des inégalités», *Population*, vol. 68, n° 1, p. 123-158.
- Felouzis, G. (2009). «Systèmes éducatifs et inégalités scolaires: une perspective internationale», *SociologieS*, <<http://sociologies.revues.org/2977>>, consulté le 27 février 2017.
- Felouzis, G. et G. Goastellec (dir.) (2014). *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*, Genève, Peter Lang.
- Garcia, G. (2002). «La "fabrique" de la démocratisation scolaire: indicateurs statistiques et "consignes" d'évaluation», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors thèmes*, 1-22. [En ligne], 1 | 2002, mis en ligne le 2 octobre.
- Goastellec, G. (2008). «Globalization and implementation of an equity norm in higher education», *Peabody Journal of Education*, vol. 83, n° 1, p. 71-85.
- Goastellec, G. (2012). «The Europeanisation of the measurement of diversity in education: A soft instrument of public policy», *Globalisation, Societies and Education*, vol. 10, n° 4, p. 493-506.
- Goastellec, G. et C. Girinshuti (2013). «Repenser les inégalités d'accès aux diplômes du tertiaire en Europe? Prolégomènes à partir de l'Enquête sociale européenne», *Éducation comparée*, vol. 9, p. 7-33.
- Guri-Rosenblit, S., H. Šebková et U. Teichler (2007). *Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions*, Paris, Unesco.
- Harvey, L. (2000). «New realities: The relationship between higher education and employment», *Tertiary Education and Management*, vol. 6, p. 3-17.

- Huberman, M. (1970). *International Education Year 1970. Reflections on Democratization of Secondary and Higher Education*, Paris, Unesco.
- Jackson, M., R. Erickson, J. Goldthorpe et M. Yaish (2007). «Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: The transitions to A-level courses in England and Wales», *Acta Sociologica*, vol. 50, n° 3, p. 211-229.
- Jencks, C. (1968). «Social Stratification and Higher Education», *Harvard Educational Review*, vol. 38, n° 2, p. 277-316.
- Kamanzi, P.C. et P. Doray (2015). «Démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada : la face cachée de la massification», *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, vol. 52, n° 1, p. 38-65.
- Lucas, S.R. (2001). «Effectively maintained inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background», *American Journal of Sociology*, vol. 106, n° 6, p. 1642-1690.
- Lynch, K (2006). «Neo-liberalism and marketisation: The implications for higher education», *European Educational Research Journal*, vol. 5, n° 1, p. 1-17.
- Lynch, K. et C. O'riordan (1998). «Inequality in higher education: A study of class barriers», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, n° 4, p. 445-478.
- Machin, S. et S. McNally (2007). *Tertiary Education Systems and Labour Markets*, Paris, OCDE.
- Marks, G.N. (2005). «Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education», *International Sociology*, vol. 20, n° 4, p. 483-505.
- Meyer, J.W., F.O. Ramirez et Y.N. Soysal (1992). «World expansion of mass education, 1870-1980», *Sociology of Education*, vol. 65, n° 2, p. 128-149.
- Motel-Klingebiel, A., C. Tesch-Roemer et H.-J. Von Kondratowitz (2005). «Welfare States do not crowd out the family: Evidence for mixed responsibility from comparative analyses», *Ageing & Society*, vol. 25, p. 863-882.
- Mount, J. et C.H. Bélanger (2004). «Entrepreneurship and management in higher education: Pillars of massification», *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. 34, n° 2, p. 125-140.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006). *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Paris, OECD.
- Olsen, M. et M.A. Peters (2005). «Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism», *Journal of Education Policy*, vol. 20, n° 3, p. 313-345.
- Osborne, M.J., H. Sandberg et O. Tuomi (2004). «A comparison of development in university continuing education in Finland, the UK and Sweden», *International Journal of Lifelong Education*, vol. 23, n° 2, p. 137-158.
- Pechar, H. et L. Andres (2011). «Higher education policies and welfare regimes: International comparative perspectives», *Higher Education Policy*, vol. 24, n° 1, p. 25-52.

- Peters, M.A. (2013). *Education, Sciences and Knowledge Capitalism. Creativity and Promise of Openness*, New York, Peter Lang.
- Powell, W.W. et K. Snellman (2004). «The knowledge economy», *Annual Review of Sociology*, vol. 30, p. 199-220.
- Raftery, A.E. et M. Hout (1993). «Maximally maintained inequality: Expansion, reform and opportunity in Irish education in 1921-75», *Sociology of Education*, vol. 66, p. 41-62.
- Schindler, S. et M. Lörz (2011). «Mechanisms of Social Inequality Development: Primary and Secondary Effects in the Transition to Tertiary Education between 1976 and 2005», *European Sociological Review*, vol. 28, n° 5, p. 647-661.
- Schofer, E. et J.W. Meyer (2005). «The world expansion of higher education in the twentieth century», *American Sociological Review*, vol. 70, p. 898-920.
- Slaughter, S. et L.L. Leslie (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Trow, M. (2005). «Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII», dans J.F. Forest et P. Altbach (dir.), *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht, Springer Netherlands, p. 243-280.
- Vultur, M. (2006). «Diplôme et marché du travail. La dynamique de l'éducation et le déclassé au Québec», *Recherches sociographiques*, vol. 47, n° 1, p. 41-68.
- West, J. (2000). «Higher education and employment: Opportunities and limitations in the formation of skills in a mass higher education system», *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 52, n° 4, p. 573-588.
- Whelan, C., B. Nolan, G. Esping-Andersen, B. Maitre et W. Sander (2012). «The Role of Social Institutions in Intergenerational Mobility», dans T.M. Smeeding, R. Erikson et J. Markus (dir.), *Persistence, Power and Privilege: The Comparative Study of Intergenerational Mobility*, New York, Russell Sage Foundation, p. 331-367.
- Willemse, N. et P. De Beer. (2013). «Three worlds of educational welfare states? A comparative study of higher education systems across welfare states», *Journal of European Social Policy*, vol. 22, n° 2, p. 105-117.

PARTIE

1

LES POLITIQUES PUBLIQUES
ET L'ORGANISATION
DU MARCHÉ SCOLAIRE

1

L'interprétation variable du principe méritocratique

Massification et reproduction sociale
en Angleterre, en France et en Suède

Nicolas Charles

Dans un contexte démocratique, la sélection à l'entrée des études supérieures devrait offrir à tous les individus des chances égales de participer à une compétition juste. Ce chapitre analyse la situation de trois pays, à savoir l'Angleterre, la France et la Suède, qui selon Bell (1972) ne font pas exception à cette logique méritocratique constitutive des sociétés démocratiques. Les individus sont considérés comme égaux en droits et l'accès à l'éducation ne devrait donc pas dépendre de privilèges hérités, mais uniquement du mérite personnel des individus. Bien qu'elle soit largement partagée par les acteurs des politiques universitaires, cette idée n'est pas pensée ou mise en œuvre de la même façon dans toutes les sociétés. Certaines privilégient les concours, d'autres les entretiens de motivation ; certaines sélectionnent précocement, d'autres sans restriction d'âge ; en un mot, les procédures de sélection et les critères d'admission varient fortement d'un contexte sociétal à l'autre.

Deux axes analytiques peuvent être envisagés pour aborder la multiplicité de ces procédures de sélection. Premièrement, la distinction entre les critères de types scolaires et extrascolaires est fondamentale. Celle-ci s'inscrit dans le phénomène de « scolarisation » du mérite à l'œuvre dans les sociétés modernes (Tenret, 2011). Si la logique méritocratique s'est peu à peu imposée comme le modèle dominant de l'attribution des places scolaires, c'est en plaçant la réussite scolaire, notamment initiale, au cœur du dispositif d'évaluation du mérite. Deuxièmement, ce ne sont pas seulement les critères du mérite qui comptent, mais également le degré d'homogénéité et les formes d'articulation des procédures de sélection pour accéder aux différentes filières d'études. Cette double distinction permettra d'éclairer la façon dont le principe méritocratique est mis en œuvre dans un système d'enseignement supérieur : tous les candidats

sont-ils évalués à l'aune des mêmes procédures? Le système offre-t-il plusieurs chances – c'est-à-dire par des procédures bien distinctes – d'accéder à une même formation? Les critères de mérite considérés par les procédures sont-ils strictement scolaires ou plus variés? Cette description est cruciale, car c'est à travers l'analyse des dispositifs d'action publique concrets que l'on peut mieux identifier les choix normatifs opérés par des sociétés (Charles, 2015).

Car tout l'enjeu ici est de saisir l'interprétation du principe méritocratique propre à chaque système d'enseignement supérieur étudié. Stevens (2007) met en lumière des régimes d'évaluation du mérite, notamment : l'universalisme, qui consiste à sélectionner les candidats de manière impersonnelle, par exemple, à travers des conditions formellement identiques, par opposition à l'individualisme dans lequel les candidats sont, avant tout, considérés comme des individus, le mérite s'appréciant sur la base d'une évaluation globale de l'histoire personnelle¹. Cette distinction, assez théorique, peut être envisagée de façon plus pragmatique, au regard des justifications portées par les pouvoirs publics. Ainsi, dans son analyse comparative des systèmes de sélection anglais et américain, Rothblatt (2007) souligne l'importance de la notion de *worth* en Angleterre – qu'on traduira ici par « valeur personnelle » – qui renvoie aux qualités humaines de l'individu plutôt qu'à ses capacités scolaires. Même si les Français pouvaient s'en émouvoir, ces catégories sont bien des façons de rechercher une forme de mérite puisque

si la valeur personnelle est un concept, qui peut être mobilisé dans un sens large mais aussi pour masquer une sélection sociale, le mérite, en tant qu'évaluation objective, est, en pratique, corrélé aux avantages sociaux procurés par les revenus, la famille, l'éducation et la culture, la sélection scolaire et des conditions de vie confortables (Rothblatt, 2007, p. 61).

En France, le principe méritocratique met l'accent sur les performances scolaires jusqu'à devenir une fiction, certes nécessaire (Dubet et Duru-Bellat, 2004), mais fiction tout de même.

Derrière l'interprétation du principe méritocratique se pose la question des inégalités, notamment produites par ces mécanismes traditionnels de sélection par les performances scolaires. Ces derniers sont de plus en plus critiqués, eu égard à la massification de l'enseignement supérieur et à la diversification des publics étudiants (Goastellec, 2008). Cette nouvelle donne se heurte plus ou moins frontalement à l'interprétation du principe

1. Stevens (2007) distingue une troisième logique qui correspond davantage au modèle américain, à savoir de viser une juste représentation des différentes « catégories » d'individus, en particulier dans le contexte américain de « races ».

méritocratique de chaque pays qui est non seulement le garant d'un processus méritocratique, mais également un instrument de reproduction sociale, le mérite étant en grande partie une affaire d'environnement social (Duru-Bellat, 2009). Ce chapitre vise en dernier lieu à mettre en lumière ces mécanismes qui, loin d'être similaires d'une société à l'autre, donnent à voir comment, du discours à leur mise en œuvre, les politiques publiques en matière de sélection font face à la massification des systèmes universitaires.

Dans cette perspective, nous commencerons par décrire finement les mécanismes d'action publique entourant la sélection à l'entrée des études en construisant des catégories permettant de comparer les trois systèmes étudiés. Dans un deuxième temps, nous analyserons le cadre cognitif implicite à ces dispositifs de sélection en mettant en lumière l'interprétation du principe méritocratique propre à chaque pays. Enfin, nous présenterons les effets concrets de ces cadres sociétaux sur la réduction ou la production d'inégalités afin de comprendre ce que ces dispositifs de sélection, ancrés dans des conceptions de justice sociale, produisent sur la société.

Les résultats de ce chapitre sont issus d'une recherche visant à comparer trois pays aux systèmes d'enseignement supérieur massifiés, mais présentant des histoires et des structures universitaires variables : l'Angleterre, la Suède et la France. Fondée sur une étude documentaire, une analyse secondaire d'enquêtes quantitatives (en particulier les enquêtes Eurostudent III² et Reflex³) et des entretiens menés auprès d'étudiants, l'ensemble de l'étude vise, dans la lignée des travaux de Van de Velde (2008) sur la jeunesse, à montrer les spécificités des systèmes nationaux d'études supérieures en termes de formes d'expérience étudiante et de modes d'organisation des études.

Les matériaux analysés relèvent de documents administratifs sur les procédures de sélection aux échelles nationales et locales, au sein de deux filières *a priori* très différentes dans chaque pays – la première dans un établissement prestigieux en économie et management, la seconde dans une formation en histoire au sein d'un établissement de « démocratisation », compte tenu de son ouverture aux publics d'origine populaire et plus généralement « non traditionnels » (minorités ethniques, handicapés, adultes, etc.). L'articulation des échelles nationale et infranationale (avec un choix de formations contrastées) permet ici de mieux faire ressortir

-
2. L'enquête Eurostudent III a été réalisée en 2005 sur les étudiants de 23 pays européens. Elle porte sur de nombreuses dimensions de l'expérience des étudiants, notamment sur le financement de leurs études.
 3. L'enquête Reflex, réalisée en 2005 dans une quinzaine de pays, porte sur l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences chez les diplômés du supérieur.

l'homogénéité interne à chaque pays. L'enjeu était ici de saisir dans l'action publique telle qu'elle est mise en œuvre les principes de justice implicitement mobilisés, et notamment l'interprétation qui est faite du principe méritocratique dans chaque contexte national.

Les critères de mérite, le degré d'homogénéité et l'articulation des procédures de sélection

Angleterre: trois étapes de sélection relativement similaires

En Angleterre, il n'existe pas de diplôme, à l'instar du baccalauréat en France ou de son équivalent dans d'autres pays, qui donne droit d'entrer à l'université. En fait, aucune condition d'admissibilité n'est formellement requise au niveau national pour accéder aux études supérieures. En revanche, en contraignant les universités à utiliser le système national de gestion des procédures d'admission Universities and Colleges Admissions Service (UCAS), l'État en fixe le cadre général au niveau du *bachelors' degree*⁴. Chaque établissement, et parfois chaque formation, spécifie ses propres conditions d'admissibilité en termes de performances scolaires. Chaque formation détermine ainsi un seuil minimal de points obtenus (*tariff points*). Ce mécanisme attribue aux élèves du secondaire pour chaque enseignement validé, un nombre défini de points. Ce mécanisme accorde d'autant plus de points que l'élève obtient une meilleure note (de «A» à «F»), que l'enseignement revêt une portée générale (plutôt que professionnelle) et dure longtemps. Outre ce niveau scolaire général, certaines filières exigent des candidats la validation d'un enseignement de terminale (*A levels*) avec une note minimale. Les candidats sont ainsi informés au préalable des conditions d'admissibilité à la formation, qui sont entièrement objectivées.

Au-delà de l'admissibilité, les universités sélectionnent principalement les élèves à partir de leurs notes du secondaire, d'un *personal statement*, d'une fiche d'informations personnelles et d'une lettre de recommandation de leur enseignant tuteur (directement envoyée par leur école secondaire). Parmi ces éléments, le *personal statement*, dans lequel le candidat expose ses motivations, ses qualités et ses expériences personnelles, constitue une pièce centrale du dossier. Davantage qu'une lettre de motivation, ce document permet à l'étudiant de raconter *son* histoire personnelle. Les universités l'utilisent essentiellement comme un outil positif de valorisation des mérites autres que scolaires. Ce traitement individualisé des candidats vise

4. Au niveau *master*, les établissements organisent librement leurs procédures de sélection.

ainsi à contextualiser le jugement objectivé de leurs résultats scolaires, dans le but d'identifier le potentiel global des candidats à réussir leurs études. Après la vérification de l'admissibilité, la sélection sur dossier reste, quelle que soit l'université, très similaire : tous les candidats doivent transmettre leurs notes du secondaire, leur *personal statement*, des lettres de recommandation et, éventuellement, certaines de leurs dissertations rédigées à l'école secondaire supérieure.

Cette sélection écrite est systématiquement suivie d'une procédure orale même si sa forme et son degré de sélectivité varient considérablement. À l'instar de l'Université de l'Est de Londres, il s'agit alors moins pour les autorités des universités les moins sélectives de sélectionner les futurs étudiants que de les séduire et de les persuader de choisir d'étudier dans leur établissement. À l'opposé des anciennes polytechniques, les universités d'Oxford et de Cambridge – mais aussi certaines formations supérieures comme la médecine et le droit dans d'autres universités – convient les candidats à plusieurs entretiens et, selon les disciplines, à des tests *ad hoc*. Entre les universités de recherche très sélectives et celles orientées vers leur communauté locale, les universités dites d'enseignement (Ainley, 2003), moyennement sélectives, invitent les candidats à un entretien informel. Cette épreuve sanctionne certes un processus réel de sélection, mais elle concourt surtout à faire découvrir l'université et son environnement. En définitive, peu importe l'université, les candidats admissibles sont tous conviés à des épreuves orales, sous une forme ou sous une autre, même si, dans les établissements les moins sélectifs, l'oral relève davantage d'une entreprise de communication envers les étudiants que d'une véritable sélection. Dans ces établissements, le nombre de candidats étant faible, un mécanisme de *clearing* vise par ailleurs à attribuer, après la phase principale de sélection au début de l'été, les places restantes des universités aux candidats non encore admis dans l'enseignement supérieur.

Bien que le degré de sélectivité des épreuves orales diffère selon les universités et les formations, le système d'admission britannique s'inscrit dans des procédures relativement uniformisées autour de trois étapes successives : l'admissibilité au préalable du dossier d'inscription, la sélection écrite allant bien au-delà du seul dossier scolaire et l'oral, très variable entre les véritables épreuves des filières sélectives et l'accueil volontariste et non sélectif dans les universités les plus sélectives.

Suède : deux procédures de sélection permettant d'accéder à toutes les filières d'études

Toutes les formations supérieures suédoises recrutent leurs étudiants à travers deux voies d'accès. La première procédure repose sur les performances à l'école secondaire supérieure. Elle tient compte de la moyenne

générale du *gymnasiet* (équivalent du lycée en France) et de la validation de certains enseignements (par exemple, les Mathématiques au *gymnasiet* pour entrer dans la majorité des formations en Économie). La seconde procédure de sélection, à savoir le test d'aptitude pour l'université (*högskoleprovet*), ne repose pas sur des matières spécifiques, mais ce test est conçu en cohérence avec les apprentissages scolaires autour de cinq sous-domaines : la compréhension des mots et des concepts, les capacités de raisonnement mathématique, la compréhension écrite du suédois, la capacité d'interprétation de diagrammes, tableaux et cartes, et enfin, la compréhension écrite de l'anglais. Les notes, standardisées, varient entre 0 et 2. Les candidats peuvent se présenter au test autant de fois qu'ils le souhaitent, les résultats obtenus restant valides pendant cinq années et le meilleur résultat étant pris en considération lors des processus de sélection. En partie grâce à son coût modique (40 euros), environ 100 000 personnes par an – à l'échelle de la France, cela équivaldrait à 700 000 individus – s'inscrivent à ce test lors d'une des deux sessions annuelles organisées par l'agence nationale pour l'enseignement supérieur.

Chaque formation articule ces différentes procédures de sélection, à condition de respecter les règles de répartition édictées par le gouvernement : 1) au moins un tiers des places doit être attribué à partir du test d'aptitude ; 2) au moins un autre tiers des étudiants doit être recruté sur la base des notes à l'école secondaire supérieure ; 3) pour un tiers (au maximum) des candidats admis, les établissements sont libres d'arbitrer entre le test d'aptitude, les notes à l'école secondaire et d'autres procédures *ad hoc* qu'ils sont chargés d'établir s'ils le désirent (entretiens de motivation notamment). Dans les faits, ce dernier tiers est majoritairement utilisé pour sélectionner à partir des notes du *gymnasiet*.

France : des procédures de sélection variées, mais basées sur l'évaluation des performances scolaires antérieures

Le diplôme du baccalauréat joue un rôle central mais multiforme dans les procédures d'accès aux études supérieures. Il constitue soit une condition d'admissibilité (classes préparatoires aux grandes écoles, par exemple), soit un certificat non nécessaire d'après le cadre juridique mais fréquemment exigé pour l'admission dans la plupart des sections de technicien supérieur (STS) et des formations privées, soit une condition suffisante d'accès (université). Cette diversité du rôle du baccalauréat est révélatrice de la variation très forte des procédures de sélection selon les types d'établissements, dont nous présentons ici les grandes lignes.

Dans les universités françaises, l'obtention du baccalauréat reste le seul prérequis formel pour entrer en licence générale. Mais les universités opèrent une sélection plus tardivement dans le parcours d'études, sur concours (2^e année de licence en médecine ou pharmacie) ou sur dossier (2^e année de master, Institut universitaire professionnalisé [IUP], licence professionnelle, etc.). Les classes préparatoires et la plupart des formations professionnelles courtes dans les instituts universitaires de technologie (IUT) et les brevets de technicien supérieur (BTS) sélectionnent, quant à elles, selon le dossier. Ces filières prennent notamment en compte les notes du lycée ainsi que les appréciations des enseignants. Au sein de chacune de ces filières, d'autres éléments sont pris en considération de manière non systématique et dans des proportions moindres : lettres de recommandation, lettres de motivation, expériences professionnelles, etc. Quant aux grandes écoles, elles recrutent sur la base d'un concours, soit après deux années de classes préparatoires, soit après diverses formations (licence universitaire, IUT, baccalauréat, etc.), alors que les écoles moins prestigieuses privilégient plus souvent le concours après le baccalauréat.

Cette variété des procédures se retrouve dans nos deux études de cas. Hormis l'obligation d'être bachelier, l'entrée en cycle licence générale à l'Université Paris 13 en Histoire ne repose sur aucune autre procédure de sélection. Quant à l'École des hautes études commerciales (HEC), à l'instar des grandes écoles françaises, la sélection des étudiants prend la forme d'un concours, combinant des épreuves écrites et orales. Dans le cursus étudié, accueillant la grande majorité des étudiants en formation initiale, les étudiants entrent soit en première année d'école après deux années de classes préparatoires, soit directement en deuxième année d'école après avoir obtenu un diplôme de niveau bac+3 minimum. Le concours à l'issue des classes préparatoires aux grandes écoles constitue la voie d'accès la plus répandue à HEC et aux très grandes écoles. Si ces dispositifs s'opposent dans le contexte français, l'un comme l'autre reposent intensément sur la mesure des performances scolaires (au baccalauréat ou au concours) comme critère principal du mérite.

En un mot, chaque filière recrute ses candidats selon sa propre procédure en France, mais la place du mérite scolaire reste dominante. En Angleterre, toutes les filières appliquent une procédure homogène, mais celle-ci est très flexible. Le système suédois donne à chaque étudiant, et ce, pour chaque filière, deux procédures de sélection possibles, et valorise ainsi fortement les mérites extrascolaires. Ces dispositifs d'action publique soulignent les choix normatifs réalisés par ces systèmes d'enseignement supérieur, et sont ainsi porteurs d'une interprétation spécifique de ce que recouvre le mérite dans chaque société.

L'interprétation du principe méritocratique

En Angleterre: le mérite par la mesure de la valeur personnelle (worth)

L'individualisme, très prégnant dans les procédures de sélection, ne signifie en aucun cas que la sélection soit subjective au sens d'arbitraire. Considérer l'individu dans son ensemble apparaît en Angleterre comme la manière la plus juste de faire un choix parmi tous les candidats. Comme le souligne Rothblatt (2007) en comparant la mesure de la valeur personnelle (*worth*) et du mérite (*merit*), il importe moins d'opposer une objectivité méritocratique à une subjectivité injuste que de s'interroger, de manière pragmatique, sur l'intérêt réel d'une évaluation d'un mérite objectif, facteur d'inégalités sociales à l'école, au regard d'une vision plus large de l'individu qui, à défaut d'être parfaitement équitable, permet d'émettre un jugement plus ouvert sur les candidats aux études supérieures. En quelque sorte, il s'agit de mesurer une performance passée du candidat pondérée par les handicaps sociaux qu'il a dû franchir.

Le cas de l'Université d'Oxford est une bonne illustration de l'insistance anglaise sur l'idée de potentiel de l'individu (Boliver, 2005) à identifier à travers sa valeur personnelle. En effet, l'histoire individuelle constitue, à l'Université d'Oxford, le principal critère d'évaluation du mérite des étudiants, les recruteurs s'attachant à établir si le candidat « est fait pour Oxford » (*to be Oxford material*). Outre les performances proprement scolaires, l'évaluation du « potentiel » des candidats repose sur une estimation de leurs capacités intellectuelles. C'est pourquoi les tests et les entretiens organisés à l'Université d'Oxford se donnent pour objectif de contourner les savoirs scolaires et culturels afin de déterminer les capacités intellectuelles au-delà des efforts scolaires dans le secondaire, eux-mêmes corrélés à l'origine scolaire, sociale et ethnique de l'individu. La recherche du « potentiel » y témoigne, en quelque sorte, d'un dépassement du mérite vers la prise en compte, plus large, de la valeur personnelle.

Cette défiance vis-à-vis du mérite, en tant qu'objectivation des compétences scolaires, va si loin qu'une université anglaise – l'Open University – exclut toute sélection sur la base du passé scolaire des candidats. Offrant presque exclusivement des formations à distance, elle constitue néanmoins la première université anglaise en termes d'effectifs avec près de 200 000 étudiants. Lorsque l'Open University est créée, elle se fixe pour but de devenir une « université pour les gens » (« *open as to people* ») (Woodley, 2010). En l'absence de sélection formelle sur la base du passé scolaire, chaque individu est libre de s'inscrire dans le *bachelors' degree* souhaité. Lorsque le nombre de demandes pour un cours dépasse l'offre de places

disponibles, c'est le principe du « premier arrivé, premier servi » (*first-come, first-served*) qui prévaut. Grâce à ce système, près de 40 % des nouveaux inscrits à l'Open University n'ont pas terminé l'école secondaire supérieure, mais l'établissement maintient un taux d'abandon des études à peine supérieur à la moyenne nationale : il concerne, en 2011, 43 % des étudiants britanniques à temps partiel à l'Open University comparés à 34 % au niveau national. Au regard de l'étendue des formations proposées, de ses effectifs et de sa procédure particulière de sélection à l'entrée en *bachelors' degree*, l'Open University ne trouve pas d'équivalent en France et en Suède.

En Suède : la primauté de la seconde chance (förlåtande) sur le mérite

La sélection des candidats aux études supérieures repose encore en grande partie sur les performances scolaires au *gymnasiet*. Cette procédure est universaliste au sens où elle place les candidats devant des conditions identiques et ne tient pas compte de leur histoire individuelle. De ce point de vue, il ne s'agit pas d'évaluer un potentiel à travers la prise en compte des capacités et des motivations des candidats ou de leur histoire personnelle de façon plus générale.

Cette procédure a été de plus en plus concurrencée par le test national d'aptitude. D'abord exclusivement réservée aux individus âgés de plus de 25 ans, cette procédure est devenue à partir de 1991 une possibilité essentielle, y compris pour les plus jeunes – environ 43 % des Suédois ont passé ce test avant l'âge de 30 ans (Berggren, 2007) –, à la sélection sur les performances scolaires. Pour autant, elle avantage toujours les plus âgés, puisque les candidats qui peuvent se prévaloir de quelques années d'expérience professionnelle obtiennent automatiquement un avantage, dont le niveau (de +0,5 point sur une note maximale de 2) contribue à améliorer significativement leur taux d'accès à l'enseignement supérieur. En outre, ce test est plus facilement accessible aux individus plus âgés. En effet, il valorise des savoirs généraux de base pour suivre des études supérieures, mais aussi une expérience professionnelle, voire de vie, sans lien avec les performances scolaires. Dans les discours des étudiants rencontrés et à l'image des procédures réellement mises en œuvre par les formations – rares sont celles qui vont au-delà de l'obligation de prendre un tiers d'étudiants par cette procédure –, ce mode de sélection apparaît moins méritocratique. Il est pourtant extrêmement valorisé sur la base d'autres critères de justice, soulignant notamment l'importance de réduire l'irréversibilité des parcours. En Suède, le principe méritocratique apparaît par conséquent plutôt dévalorisé par rapport à celui de seconde chance (*förlåtande*).

Davantage qu'une seconde chance offerte au-delà de la méritocratie scolaire initiale, la multiplicité des procédures d'accès à toutes les formations représente une remise en cause très forte du principe méritocratique. Les deux mesures du mérite, à partir du test national et des performances scolaires, varient parfois considérablement pour un seul et même étudiant, et l'admission dans une formation supérieure procède dès lors de la meilleure de ces deux performances. Cette double évaluation du mérite, qui mène à une dispersion des résultats pour un seul candidat, témoigne en elle-même des limites de l'objectivation du mérite individuel par les performances scolaires. Elle traduit le sentiment, qui parcourt le système suédois, qu'aucune procédure de sélection ne permet de juger parfaitement du mérite des individus. Elle relativise alors les jugements scolaires sur les individus, mais également les jugements sociaux qui pourraient en découler. En définitive, l'empilement des mécanismes de sélection en Suède contribue certes à garantir une seconde chance à tous les individus, mais il concourt surtout à jeter le soupçon sur le principe méritocratique, donnant encore davantage de légitimité à l'égalité sociale, valeur cardinale du système d'enseignement supérieur suédois (Charles, 2015).

En France : le mérite comme le produit de la stricte égalité de traitement

Nos deux études de cas (HEC et Université Paris 13 en Histoire) semblent illustrer des logiques apparemment opposées en termes de justice (Goastellec, 2010), entre un égalitarisme qui serait propre à l'université et un idéal méritocratique dont pourraient se prévaloir les grandes écoles. Pourtant, ces deux types d'établissements s'appuient, certes de manière spécifique, sur un seul et même principe, la stricte égalité de traitement, qui promeut l'égalité procédurale formelle au rang d'absolu.

L'obtention du baccalauréat ouvre le droit à poursuivre une formation à l'université. Même si cet examen ne débouche pas sur un nombre de places limité et déterminé à l'avance, il repose, tout autant que les concours, sur une procédure dont l'égalité de traitement des candidats constitue un des piliers. La sélection par le baccalauréat s'inscrit à tel point dans l'histoire de l'université en France (Renaut, 2007) que Deer (2003) fait de cette «non-sélection» un idéal républicain. Ainsi, en acceptant tous les bacheliers, l'université vise à garantir la stricte égalité républicaine dont l'examen national du baccalauréat est l'emblème. Dans les grandes écoles, les concours incarnent parfaitement cette conception de la stricte égalité de traitement. À la même heure, le même jour, la même semaine, en ayant suivi des programmes scolaires théoriquement proches, les étudiants qui peuvent concourir passent des épreuves strictement identiques. De manière formelle, les étudiants sont ainsi mis sur un pied d'égalité. Ainsi, l'égalité

de traitement semble un dénominateur commun relativement important des procédures de sélection dans les grandes écoles et dans les universités. Dans des termes proches de l'égalité de traitement, Renaut (2007) fait remonter l'origine de la conception française de l'«égalité comme non-discrimination» à la Déclaration des droits de l'homme. Dans cette perspective, les étudiants peuvent accéder aux études supérieures dès lors qu'ils sont formellement égaux. Cette égalité de traitement s'inscrirait ainsi dans une logique républicaine privilégiant de longue date une application stricte, c'est-à-dire idéalisée et formelle, de la méritocratie scolaire.

La signification sociale prise par cette stricte égalité de traitement constitue une singularité française. Si les candidats à chaque formation sont égaux entre eux, les procédures de sélection diffèrent sensiblement entre les filières d'études, voire entre des formations proches dans les établissements. Il s'agit donc bien plutôt d'une différenciation des procédures entre les filières d'études et les formations que d'une multiplicité des procédures à l'entrée d'une même filière.

En définitive, l'Angleterre présente un système individualiste à travers notamment le *personal statement*, puisque la sélection doit viser à détecter un potentiel (*worth*), jusqu'à considérer les difficultés sociales comme des entraves au potentiel maximal que l'étudiant sera capable d'atteindre. Le cas français promeut une stricte égalité de traitement mais dans des procédures différentes selon la filière et se caractérise ainsi par un «universalisme segmenté»: ainsi se résout la contradiction entre la rhétorique universaliste des politiques publiques et les pratiques localisées très variables. L'universalisme suédois est, lui, «multiple» par son test d'aptitude et sa prise en compte des notes du *gymnasiet*.

Le principe méritocratique, réducteur d'inégalités et facteur de reproduction sociale

En Angleterre: une conception ouverte sur des formes variées de mérite au prix d'une autonomie de choix illusoire

Traduisant le postulat de l'inconséquence de laisser le principe méritocratique guider seul la sélection de candidats aux études supérieures, le cas anglais incarne une forte critique de la méritocratie au nom du mérite, ce dont on retrouve une illustration historique dans la fiction sociologique de Young (1958) sur la méritocratie⁵. Illustrant l'absurdité de la quête d'une méritocratie toujours plus efficace, à travers un perfectionnement

5. L'auteur y imagine ce qu'il adviendrait de la société en 2033, si la logique du mérite était poussée à l'extrême.

continu des dispositifs d'évaluation du mérite, l'auteur a probablement contribué à fonder la philosophie critique du principe méritocratique dont l'Angleterre est profondément imprégnée. Une société strictement méritocratique, c'est-à-dire où les places sociales seraient assignées sur la seule base d'une quantification objectivée du mérite, deviendrait invivable avec le temps, contrariant tout espoir de mobilité sociale. Aucune méthode ne permet d'évaluer parfaitement le mérite individuel, et de nombreux individus capables de suivre des études supérieures se voient dénier leur potentiel dans les procédures traditionnelles de sélection pourtant voulues les plus méritocratiques possible. C'est pourquoi une façon de tenir compte du mérite consiste paradoxalement à ne pas l'évaluer, comme dans le cas de l'Open University. Pour autant, ce mécanisme ne résulte pas d'une opposition stricte au principe méritocratique. Bien au contraire, la raison première d'un tel dispositif réside dans la nécessaire valorisation de tous les mérites, y compris de ceux qui ne sont pas aisément mesurables. En Angleterre, ne pas évaluer le mérite à la marge du système devient un moyen d'apprécier à sa juste valeur la part insaisissable du mérite individuel.

D'ailleurs, parmi les trois pays étudiés, seuls les pouvoirs publics britanniques jettent un regard critique sur les mécanismes de la méritocratie scolaire. Sélectionner sur la base de critères justes ne suffit pas, dès lors que les candidats ne disposent pas des informations nécessaires sur les programmes et que la complexité du processus de candidature les dissuade de s'inscrire dans l'enseignement supérieur. Au sein d'un système fortement hiérarchisé, l'objectif d'un « système d'admission juste » (*fair admissions system*) s'est ainsi imposé au cœur des politiques publiques en Angleterre. Autrement dit, compte tenu de ses conséquences importantes sur la distribution des places scolaires et sociales, la mesure du mérite ne devrait acquérir un poids crucial qu'à condition d'être strictement encadrée. De ce point de vue, le rapport de Schwartz de 2004 (Admissions to Higher Education Steering Group, 2004) – mais ce n'est pas le seul – met en évidence la logique sous-jacente du système d'admission anglais, dont le souci est de garantir l'application pragmatique du principe méritocratique. Il ne s'agit pas, à l'instar de la France, de seulement garantir une égalité de traitement face aux procédures de sélection, mais plus globalement de tendre vers un système d'admission juste visant à éliminer les biais informationnels et les discriminations.

L'envers du décor d'un tel système, c'est la croyance dans la liberté de choix, c'est-à-dire dans l'égalité distribution des aspirations et des ressources scolaires et familiales pour décider de son avenir. Les sociologues anglais (Reay, Ball et David, 2005) n'ont cessé de démontrer le caractère illusoire du « choix » laissé aux étudiants. Nombre d'étudiants rencontrés ont choisi leur établissement en fonction de leurs goûts, plus spécifiquement de l'endroit où ils se sentent le mieux. D'ailleurs, ne pas poursuivre des

études à la hauteur de ses capacités apparaît tout à fait légitime tant qu'on a considéré cette possibilité de manière réflexive et informée. Que ce soit pour ne pas aller à Oxbridge ou même dans une université moyennement sélective, le processus d'abaissement de l'ambition scolaire, au profit de l'aspiration à une expérience étudiante plus confortable, c'est-à-dire conforme à ses origines scolaires et sociales, conduit inévitablement à créer des universités socialement et ethniquement homogènes lorsque, comme en Angleterre, une majorité des étudiants applique cette stratégie scolaire. En particulier dans les formations les plus prestigieuses, la sélection est encore marquée par une logique de *sponsored mobility* (Turner, 1960) où il s'agit pour les candidats de montrer qu'ils sont « *Oxford material* », c'est-à-dire qu'ils se conforment aux pratiques des élites déjà établies que constituent les anciens diplômés de l'université dans le jury d'admission. Choisir son université en fonction de ses origines sociales, même si l'on est bon élève, demeure relativement légitime dans la société britannique, si cela répond à un besoin individuel, en termes tout autant scolaires que de carrières et de réseaux (Watson, 2006). La différence culturelle entre les étudiants salariés et non décohabitants, d'une part, et les étudiants à temps plein et décohabitants, d'autre part, ne fait qu'accentuer des cultures scolaires déjà différenciées entre anciennes et nouvelles universités (Ainley, 2008). Les établissements les plus flexibles, attirant davantage les étudiants aux contraintes professionnelles et personnelles fortes, offrent ainsi une forme d'expérience qui n'est pas partagée par tous les étudiants, renforçant dès lors la diversité des candidats attirés, puis recrutés (Brennan et Osborne, 2008). L'effet d'autoentretien de la polarisation des étudiants et de la spécialisation des établissements joue un rôle déterminant dans le fait qu'il existe « des parcours différents pour des gens différents » (*different strokes for different folks*) en Angleterre (Crozier *et al.*, 2008, p. 167). Dès lors, une interprétation du principe méritocratique privilégiant l'analyse des valeurs personnelles contribue fortement à reproduire des inégalités.

***La négation du principe méritocratique en Suède :
facteur de réduction des inégalités sociales
mais cache-sexe d'une élite mondialisée***

En Suède, l'idéal de la seconde chance revient en quelque sorte à nier l'importance du principe méritocratique. De fait, les inégalités en amont de l'enseignement supérieur sont très limitées, compte tenu d'un accès presque universel à la certification scolaire du *gymnasiet*. Pour être admissible aux études supérieures, il faut valider au moins 90 % des 2500 points du programme des trois années scolaires du *gymnasiet*, ce que les trois quarts des jeunes Suédois parviennent à réaliser en quatre années au plus, c'est-à-dire la durée maximale qui leur est impartie. Le taux élevé de réussite

initiale au certificat de fin d'études secondaires supérieures n'empêche pas la Suède de promouvoir l'éducation secondaire pour les adultes. À l'âge de 22 ans, 85% des individus ont obtenu le certificat du *gymnasiet*. Une fois adulte, la majorité des Suédois n'ayant pas terminé le *gymnasiet* reprend des études (Berggren, 2007), si bien que la réussite au certificat de fin d'études secondaires devient quasiment universelle. Le taux d'accès quasiment universel à la certification secondaire supérieure concrétise ainsi le principe méritocratique en Suède, en élargissant à la totalité des individus l'accès aux procédures d'admission à l'enseignement supérieur. Cela entraîne également le développement d'un enseignement supérieur où les étudiants au parcours non traditionnel sont devenus la norme.

La faiblesse des inégalités scolaires et sociales en Suède n'empêche pas l'existence de poches d'inégalités, notamment au niveau de la formation des élites (Börjesson *et al.*, 2015). Ainsi en va-t-il de l'école de commerce de Stockholm qui, au cours des années 2000, a dérogé aux règles nationales de sélection. L'établissement a enregistré environ huit candidats pour une place offerte en 2008. Les performances scolaires des candidats atteignant un niveau très élevé – jusqu'à une moyenne générale de 20/20 –, l'administration centrale a autorisé l'école à contrevenir partiellement à ses obligations en matière de sélection. Plus précisément, elle passe outre à la recommandation de recruter un tiers de candidats à partir du test national. Afin de ne pas sélectionner parmi les candidats atteignant la moyenne maximale dans le secondaire, l'école les admet tous, si bien qu'ils représentent 75% de la promotion en 2008. Environ 15% des nouveaux étudiants ont par ailleurs été recrutés par le test national (avec un résultat minimum de 1,8 sur 2) et 10% l'ont été sur la base du mérite individuel extrascolaire. Les parcours individuels des étudiants de ces formations prestigieuses sont également le signe d'une élite mondialisée. Contrairement aux très longs parcours d'études des étudiants suédois – commençant souvent leur formation après 22 ans (Charles, 2015) et n'entrant pas dans les normes internationales –, ceux de ces étudiants s'inscrivent dans la continuité du *gymnasiet*, les étudiants devant obtenir une moyenne de 20 au baccalauréat et donc s'inscrire dès l'adolescence dans une logique stratégique afin d'obtenir la meilleure note (20 à toutes les matières).

L'application formelle du principe méritocratique en France : traitement égalitaire et poids du diplôme initial

En France, le principe méritocratique n'est pas seulement mobilisé au service de l'égalité des chances, comme c'est le cas en Angleterre. L'idéal méritocratique importe en lui-même, d'où sa mise en œuvre parfois formelle, notamment en matière de sélection. Le concours est d'ailleurs l'application formelle par excellence du principe méritocratique : chaque

individu est tenu d'affronter un même jour, au même horaire, sur la même épreuve et dans les mêmes conditions objectivées de passation et d'évaluation, l'ensemble des autres candidats. Le baccalauréat est une autre illustration du formalisme des mécanismes de sélection en France. Dans ces deux cas, le principe méritocratique se manifeste dans une stricte égalité de traitement, par laquelle tous les étudiants sont assujettis aux mêmes conditions de participation à la compétition. C'est par ce mécanisme que les inégalités sont limitées. La logique d'égalité de traitement est cohérente avec l'égalité « corporatiste » caractéristique du système d'enseignement supérieur français : les étudiants ou les candidats aux études sont certes tous égaux entre eux, mais à la condition d'appartenir à un même groupe d'étudiants, souvent une filière d'études (les étudiants des grandes écoles, ceux des universités, etc.). L'interprétation du principe méritocratique est ainsi très localisée, et ce, d'autant plus que la forte stratification du système d'enseignement supérieur rend difficile l'organisation d'un processus administratif équitable des candidatures, la complexité du processus d'inscription sur Admission Post-Bac⁶ et la mise en place tardive et très progressive de cet outil commun illustrant les difficultés à atteindre une équité procédurale minimale.

C'est également la raison pour laquelle la France pousse à l'extrême cette égalité de traitement. Puisqu'elle ne préjuge pas des inégalités entre filières d'études, il importe qu'elle assure l'égalité la plus stricte possible en leur sein. Cet objectif en devient si formel qu'il tend à faire oublier la finalité de l'égalité de traitement, à savoir assurer une compétition équitable. L'attachement sans faille aux concours des grandes écoles et au baccalauréat illustre ainsi combien le principe méritocratique comme égalité de traitement constitue en France au moins autant une fin en soi qu'un moyen d'atteindre une compétition juste. Cette interprétation du principe méritocratique, qu'on appellera ici « républicaine », ne relève pas uniquement des procédures de sélection ; elle concerne au moins autant l'insertion professionnelle (Charles, 2014), les concours de la fonction publique reposant également sur cet idéal de l'égalité de traitement.

À partir du moment où la formation initiale offre, à travers le baccalauréat, une chance « juste » d'accéder à l'enseignement supérieur, garantir une seconde chance semble superflu. En effet, plus on croit que la stricte égalité de traitement assure l'équité de la compétition scolaire, plus le développement de solutions alternatives aux procédures traditionnelles semble inutile. En France, les établissements d'enseignement supérieur ignorent pour l'essentiel les mérites extrascolaires (Charles, 2015), puisque la mesure du mérite scolaire initial semble tout à fait adéquate pour évaluer

6. Admission Post-Bac est le portail national de candidature aux formations supérieures pour les étudiants sortant du baccalauréat.

les mérites individuels. Cette valorisation des performances scolaires initiales a pour conséquence d'exalter la formation initiale avec encore plus de force. La formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur s'en trouve considérablement limitée (Verdier, 2008), à mesure que la formation initiale est intensément valorisée dans les processus de sélection, mais aussi dans les carrières professionnelles (voir entre autres Bauer et Bertin-Mouro, 1995). La possibilité d'obtenir une seconde chance étant *de facto* restreinte, garantir l'égalité initiale de traitement des candidats devient d'autant plus nécessaire pour assurer la justice du système. Cette logique du « toujours plus » d'égalité de traitement implique une critique modeste du mérite scolaire. Dès lors, la reproduction sociale se nourrit des stratégies familiales, forte de l'inégale capacité à prévoir le poids du diplôme initial sur les trajectoires scolaires et professionnelles de leurs enfants.

Cela est d'autant plus le cas lorsque l'on prend la mesure de la distance, très importante en France, entre la rhétorique formelle autour de l'égalité de traitement et de l'égalité des droits, d'un côté, et leur mise en pratique réelle, de l'autre côté. Ainsi en va-t-il du baccalauréat donnant officiellement accès à l'enseignement supérieur, mais avec de nombreuses limitations.

Conclusion : la plasticité du principe méritocratique

Au terme de cette analyse, les trois systèmes d'enseignement supérieur semblent interpréter différemment le principe méritocratique et s'inscrire, plus globalement, dans des conceptions nationales de justice qui façonnent les procédures de recrutement des candidats aux formations supérieures.

En Angleterre, la logique méritocratique peut être considérée comme pragmatique, en raison de son attachement aux conséquences réelles du principe méritocratique et non à l'idéal qu'il recouvre. La méritocratie scolaire joue certes un rôle central dans la sélection, mais tout concourt à ne négliger aucune forme de mérite. Ainsi, les procédures de sélection, basées sur une logique individualiste, dans laquelle le mérite des candidats est évalué à l'aune de leur potentiel, contribuent à valoriser les multiples formes du mérite, y compris extrascolaires. Le référentiel méritocratique anglais va jusqu'à ignorer, à la marge (avec l'Open University), toute évaluation objective du mérite, dans le but même d'apprécier, à sa juste valeur, l'ensemble des qualités intellectuelles et morales des individus (*worth*) qu'il est difficile de mesurer. C'est bien tout l'enjeu du système anglais : détecter le potentiel des individus, en restant toujours à la limite d'une procédure perçue comme trop subjective.

En Suède, la logique méritocratique est imprégnée par la visée égalitaire de la société. Toutes les formations supérieures recrutent leurs étudiants à partir de deux procédures principales, la moyenne générale

au *gymnasiet* et le test national d'aptitude, qui évaluent différemment le mérite des individus. La coexistence de ces deux procédures d'accès rend le jugement sur le mérite individuel moins absolu, pour au moins deux raisons. D'une part, la dualité des procédures de sélection promeut l'idéal de la seconde chance : en cas de difficultés scolaires au *gymnasiet*, le test national d'aptitude offre une nouvelle chance d'accéder à l'enseignement supérieur. D'autre part, en montrant qu'aucune procédure de sélection ne permet de juger parfaitement du mérite des individus, ces deux procédures parallèles contribuent à délégitimer le principe méritocratique, à la faveur de l'idéal égalitaire. Il en va ainsi du modèle suédois : conserver les grands principes méritocratiques, mais les mettre en œuvre dans le but de relativiser leur portée réelle.

Quant au modèle français, sa logique méritocratique peut être qualifiée d'idéaliste, au sens où elle devient sa propre fin. Les procédures de sélection valorisent presque exclusivement les performances scolaires initiales – plus facilement objectivables – et s'inscrivent dans une logique universaliste de façon formelle. Ainsi, au sein de chaque filière d'études, la procédure est bien souvent unique et standardisée. La stricte égalité de traitement, poussée en France à son paroxysme, garantit à chaque candidat les mêmes droits formels de participer à la compétition scolaire. L'équité de la compétition est censée émerger de cette égalité initiale de traitement⁷, qui concourt à envisager les procédures de sélection comme « naturellement » méritocratiques. La méritocratie scolaire en vient à être sacralisée. Dès lors, le modèle français vise à approfondir toujours davantage la recherche du mérite scolaire, en visant l'égalité de tous devant des procédures universelles : c'est la République.

En définitive, chaque pays tente de répondre à sa manière à l'idéal méritocratique qui imprègne les sociétés modernes et, en particulier, leurs écoles. La vigueur des critiques à l'encontre du mérite ne doit pas donner l'impression d'une négation de ce principe : il s'agit toujours d'adapter cette norme méritocratique à la conception de justice du pays dans laquelle domine un principe (autant qu'une croyance) – l'autonomie individuelle en Angleterre, l'égalité sociale en Suède, la méritocratie scolaire en France – qui structure fondamentalement l'action des pouvoirs publics (Charles, 2015). Ces conceptions de justice constituent ainsi une des dimensions essentielles du référentiel d'action publique en matière d'accès aux études supérieures. L'étude attentive des procédures d'admission souligne en définitive que si les systèmes universitaires européens font face au même défi de la massification de leur enseignement supérieur, interrogeant leur conception du mérite, chaque société y répond au travers d'une logique qui lui est propre.

7. Il faut bien entendre « initiale » comme le moment d'entrée dans l'enseignement supérieur. Le système en oublie ainsi les inégalités en amont de l'enseignement supérieur.

Bibliographie

- Admissions to Higher Education Steering Group (2004). *Fair Admissions to Higher Education: Recommendations for Good Practice (Schwartz Review)*, Nottingham, Department for Education and Skills (DES).
- Ainley, P. (2003). «Towards a seamless web or a new tertiary tripartism? The emerging shape of post-14 education and training in England», *British Journal of Educational Studies*, vol. 51, n° 4, p. 390-407.
- Ainley, P. (2008). «The varieties of student experience: An open research question and some ways to answer it», *Studies in Higher Education*, vol. 33, n° 5, p. 615-624.
- Bauer, M. et B. Bertin-Mouroit (1995). «La tyrannie du diplôme initial et la circulation des élites: la stabilité du modèle français», dans E. Suleiman et H. Mendras (dir.), *Le recrutement des élites en Europe*, Paris, La Découverte.
- Bell, D. (1972). «On Meritocracy and Equality», *Public Interest*, vol. 29, p. 29-68.
- Berggren, C. (2007). «Broadening recruitment to higher education through the admission system: Gender and class perspectives», *Studies in Higher Education*, vol. 32, n° 1, p. 97-116.
- Boliver, V. (2005). *Stratification of Higher Education in the United Kingdom*, thèse de sociologie, University of Oxford.
- Börjesson, M., D. Broady, T. Dalberg et I. Lidegran (2015). «Elite Education in Sweden: A Contradiction in Terms?», dans C. Maxwell et P. Aggleton (dir.), *Elite Education: International Perspectives. Understanding the Implications of Educating Elites on Schooling Systems*, Londres, Routledge.
- Brennan, J. et M. Osborne (2008). «Higher education's many diversities of students, institutions and experiences and outcomes», *Research Papers in Education*, vol. 23, n° 2, p.179-190.
- Charles, N. (2014). «Quand la formation ne suffit pas: la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède», *Sociologie du travail*, vol. 56, n° 3, p. 320-341.
- Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*, Paris, La Documentation française.
- Crozier, G., D. Reay, J. Clayton, L. Colliander et J. Grinstead (2008). «Different strokes for different folks: Diverse students in diverse institutions – experiences of higher education», *Research Papers in Education*, vol. 23, n° 2, p. 167-177.
- Deer, C. (2003). *Higher Education in England and France since the 1980s*, Oxford, Symposium Books.
- Dubet, F. et M. Duru-Bellat (2004). «Qu'est-ce qu'une école juste?», *Revue française de pédagogie*, vol. 146, p. 105-115.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*, Paris, Presses de Sciences Po.

- Goastellec, G. (2008). «Changes in access to higher education: From worldwide constraints to common patterns of reform», *International Perspectives on Education and Society*, vol. 9, p. 1-26.
- Goastellec, G. (2010). «Access to higher education in France: Between equality of rights and meritocracy, a long walk to equality of opportunities?», dans F. Lazin, N. Jayaram et M. Evans (dir.), *Higher Education and Equality of Opportunity, Cross-National Perspectives*, New York, Rowman & Littlefield Publishers, p. 253-269.
- Reay, D., S.J. Ball et M. David (2005). *Degrees of Choice. Class, Race, Gender and Higher Education*, Stoke-on-Trent/Sterling, Trentham Books.
- Renaut, A. (2007). *Égalité et discriminations. Un essai de philosophie politique appliquée*, Paris, Seuil.
- Rothblatt, S. (2007). *Education's Abiding Moral Dilemma: Merit and Worth in the Cross-Atlantic Democracies, 1800-2006*, Oxford, Symposium Books.
- Stevens, M. (2007). *Creating a Class: College Admissions and the Education of Elites*, Harvard, Harvard University Press.
- Tenret, E. (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*, Paris, PUF.
- Turner, R.H. (1960). «Sponsored and Contest Mobility and the School», *American Sociological Review*, vol. 25, n° 6, p. 855-867.
- Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses universitaires de France.
- Verdier, E. (2008). «L'éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution», *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n° 1, p. 195-225.
- Watson, D. (2006). «How to think about widening participation in UK higher education», *Discussion Paper*, HEFCE, <<http://www.crll.org.uk/media/crll/content/publications/massheseminar/Seminar%203%20David%20Watson%20Briefing%20Paper.pdf>>, consulté le 27 février 2017.
- Woodley, A. (2010). «“Open as to people”: The people's response to the Open University of the United Kingdom 1971-2009», *Education et Sociétés*, vol. 26, n° 2, p. 13-27.
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Inequality*, 2^e éd., Brunswick (NJ), Transaction Publishers.

2

Les articulations entre politiques universitaires et politiques étatiques au Québec¹

Pierre Doray

Dans maintes sociétés, le Québec ne faisant pas exception, les universités sont, depuis quelques années, au cœur d'un important débat social portant sur leur mission ainsi que sur l'efficacité de leur gestion et de leurs interventions². Ce débat se poursuit dans un contexte où les changements, réels ou anticipés, sont nombreux et contribuent largement à l'alimenter : restrictions budgétaires, réorganisations administratives dans plusieurs établissements, réorientations des politiques scientifiques en politiques technologiques et en politiques de l'innovation, baisses anticipées de la clientèle de premier cycle, demandes accrues de personnel scientifique de la part des milieux de travail.

-
1. La réalisation de ce texte n'aurait pas été possible sans le soutien du Fonds de recherche du Québec-Société et culture (FRQ-SC) et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Ce texte reprend, avec de nombreuses mises à jour, le contenu d'un chapitre publié par Doray et Pelletier (1999) à la fin des années 1990. Il en actualise le contenu sur les plans théorique et empirique pour couvrir la période entre 1998 et 2013. Nous tenons à remercier Gaële Goastellec, Noémie Olympio et Louis Dussault pour leurs critiques et commentaires, qui nous ont permis de l'améliorer.
 2. Les principaux thèmes sont connus : inefficacité du travail des universitaires, dépenses somptueuses (salaires de certains recteurs et primes élevées de départ), réorientation (jugée néfaste) des missions de l'université à la suite du rapprochement avec le monde du travail, réduction des ressources dont disposent les établissements avec les coupes budgétaires, rationalisation des investissements réalisés et demande accrue d'imputabilité des établissements et des acteurs universitaires.

En jetant un regard historique sur l'évolution des universités québécoises, nous cherchons à prendre une distance à l'égard du débat actuel et de la manière dont il est posé. Pour ce faire, nous décrivons les articulations entre les politiques universitaires et les orientations politiques gouvernementales générales. Il s'agit de saisir comment les référentiels qui guident l'action et les politiques publiques trouvent une traduction dans les politiques universitaires. À cet égard, nous distinguons deux grandes périodes politiques. La première (1960-1982), la Révolution tranquille, s'inspire largement d'un référentiel politique social-démocrate en mettant à l'avant-plan la nécessaire croissance de l'enseignement supérieur et l'obligation pour le Québec de favoriser un accès plus large aux études supérieures. La seconde s'amorce dans les années 1980. Elle est marquée par l'influence croissante du nouveau management public, de la montée de la société du savoir et d'une nouvelle doctrine éducative, l'éducation et la formation tout au long de la vie, comme référentiels d'action.

Le chapitre est divisé en quatre sections. Nous présentons d'abord le développement des universités au cours de la première période identifiée. La section suivante décrit l'évolution plus récente des universités québécoises. La troisième section porte sur les différentes conceptions des inégalités scolaires qui ont été débattues au cours des dernières années. Finalement, la dernière décrit rapidement la situation qui règne après le Printemps érable.

1960-1982: l'université en croissance

Le rapport Parent, issu de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, est considéré comme la pierre d'assise du système éducatif québécois moderne. Ses auteurs proposent une réforme majeure de l'organisation scolaire, du curriculum et des cheminements scolaires de la maternelle jusqu'à l'université. L'esprit de cette réforme réside dans la volonté de rattrapage social, économique et scolaire que doit opérer la province, en particulier sa population francophone, dont le retard éducatif est séculaire (Roberge et Bélanger, 1981). Il faut augmenter l'accessibilité aux études, en particulier aux niveaux postsecondaires.

Un regard global sur le développement de l'université est posé, et un ensemble de recommandations propose une croissance des universités et la création de nouveaux établissements, une réorganisation de l'enseignement supérieur par la création d'établissements d'enseignement pré-universitaire (les cégeps), l'uniformisation des structures d'accueil et de sanction des études entre les universités, la spécialisation des cursus, la rationalisation des programmes d'études ainsi que l'implantation à l'université de la formation des maîtres et de l'éducation permanente. Les

recommandations sont aussi porteuses des orientations normatives globales du rapport : il s'agit d'assurer à la population le plus grand accès possible à un enseignement universitaire relativement spécialisé.

L'université du rapport Parent

Créée en 1961, la commission Parent a déposé différents tomes de son rapport entre 1964 et 1966. Elle présente un plan de modernisation du système d'enseignement québécois dont les orientations et le financement seraient, à l'avenir, définis et assumés par l'État. Au niveau universitaire, elle prend clairement position pour une mission diversifiée de l'université. D'entrée de jeu, le rapport annonce que l'État devra investir davantage dans les affaires universitaires, «étant donné le vide à combler, ou du moins le retard à rattraper» (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1965, p. 227). Il faut, soulignent les commissaires, développer les études supérieures, surtout dans les universités francophones. La recherche doit connaître une croissance, parce qu'elle est «une condition primordiale du progrès des études avancées» (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1965, p. 226). Le rapport souligne le danger de la dispersion des ressources. Au nom du développement économique et social, et pour faire face à la croissance démographique, le rapport propose la création de nouveaux établissements : des universités dites à charte limitée³, des centres d'études universitaires dans différentes régions et des établissements spécialisés (centre universitaire en sciences appliquées, centre de formation de cadres de la fonction publique, etc.). Le rapport reconnaît que, globalement, les universités doivent remplir trois grandes missions : assurer la formation spécialisée de premier cycle, réaliser des recherches autonomes et développer les études supérieures (deuxième et troisième cycle).

Les auteurs recommandent aux universités la diversification des formules pédagogiques. En même temps, ils suggèrent l'uniformisation des structures et des cadres pédagogiques universitaires, avec une série de recommandations sur l'organisation des programmes d'études et des trajectoires étudiantes. Ces recommandations concernent notamment les conditions d'entrée à l'université, la durée des études des différents cycles et l'intégration dans une seule structure de diverses écoles spécialisées.

Des propositions portent sur les modes de gouvernement des établissements universitaires. Ainsi, la Commission suggère des modes de gestion plus ouverts ou, dit autrement, plus démocratiques. Elle adopte comme

3. Il s'agit d'universités dont le mandat aurait été limité à l'enseignement de premier cycle.

mot d'ordre la démocratisation des connaissances et l'accès plus large de la population aux études, incluant la participation aux études supérieures. Cette orientation fondamentale est largement justifiée par la nécessité de combler le retard dans la scolarisation des francophones⁴, et par l'association de plus en plus étroite faite entre éducation, mobilité individuelle, progrès social et développement économique. Cette visée prend différentes formes pratiques : création d'établissements dans différentes régions, ouverture à de nouvelles clientèles (p. ex. les adultes) et création d'un système de bourses.

La mise en forme des nouveaux établissements

Les années ultérieures sont marquées du sceau de l'effervescence. Une période de fort développement des établissements s'amorce. Le gouvernement crée de nouvelles universités sur tout le territoire avec la mise sur pied d'un réseau universitaire (l'Université du Québec [UQ]⁵), à l'image des réseaux universitaires des États-Unis comme l'Université de Californie⁶.

-
4. La commission indique qu'en 1960-1961, « la proportion des jeunes de langue anglaise inscrits à l'université attei[nt] presque le maximum de 17% » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1965, T2, § 323). En comparaison, la « proportion des jeunes garçons de langue française de 18 à 21 ans inscrits à l'université était inférieure à 10% » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1965, T2, § 324).
 5. L'Université du Québec regroupe aujourd'hui des constituantes situées dans différentes régions : le Bas-Saint-Laurent (Université du Québec à Rimouski [UQAR]), l'Outaouais (Université du Québec en Outaouais [UQO]), l'Abitibi-Témiscamingue (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue [UQAT]), le Saguenay-Lac-Saint-Jean (Université du Québec à Chicoutimi [UQAC]), la Mauricie (Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR]) et Montréal (Université du Québec à Montréal [UQAM]). Au total, l'Université du Québec dispense, depuis 1969, des enseignements dans près de 60 villes. Le réseau réunit également des établissements « spécialisés » : la Télé-université (TÉLUQ), dont la vocation est l'enseignement à distance ; l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) voué à la recherche et à la formation aux cycles supérieurs ; l'École nationale d'administration publique (ENAP), pour la formation de spécialistes de l'administration publique et leur perfectionnement ; et l'École de technologie supérieure (ETS), une école d'ingénieurs recrutant essentiellement ses étudiants parmi les diplômés de l'enseignement collégial technique.
 6. Ce choix politique ne sera pas sans conséquence, car les conditions d'existence des diverses constituantes sont différentes. Les constituantes régionales ont le monopole de l'enseignement universitaire dans leur région, ce qui n'est pas le cas de celle de Montréal, puisqu'il existe déjà trois autres universités dans

La création de nombreuses constituantes de l'Université du Québec s'est réalisée par l'intégration d'établissements d'enseignement supérieur existants. Ainsi, les écoles normales furent intégrées aux universités.

Ce réseau prend la forme d'une université publique dont les constituantes ont une personnalité juridique propre, ce qui suppose une autonomie de gestion et de programmation. Les objectifs poursuivis reprennent ceux du rapport Parent: intégration de la formation des maîtres, l'accessibilité des études, l'éducation permanente, l'investissement dans la recherche et la présence active dans son milieu. La création de l'UQ incarne

les espoirs et [les] attentes que les Québécois francophones de l'après-guerre et des années 1950 puis ceux de la Révolution tranquille pouvaient placer dans l'enseignement supérieur. Elle assurerait la promotion collective des francophones en favorisant une réelle démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur ainsi qu'une coïncidence plus grande entre monde universitaire et société (Ferretti, 1994, p. 321).

Au total, dix établissements ont été créés après 1960 au sein de l'UQ (1968). La création de ce réseau fut suivie par la fondation de l'Université Concordia en 1974 avec la fusion du Collège Loyola et de l'Université Sir George Williams. Ces établissements ont largement repris les principes des universités nouvelles qui émergent à cette époque. Ils sont façonnés autour de la mission d'assurer la démocratisation des ressources éducatives par un accès élargi pour les femmes, les jeunes de milieux socioéconomiques défavorisés ou de classe ouvrière, et les adultes.

Ces universités se distinguent de l'université classique par un nouveau rapport organisationnel qui établit la structure de l'université et la répartition des pouvoirs entre les différents acteurs individuels et collectifs. On cherche à mettre en place des structures dont l'objectif est une participation plus active des enseignants et des étudiants à la gestion des établissements. Une autre originalité organisationnelle réside dans la distinction entre les comités de gestion des programmes (nommés « modules ») et les départements. Les modules gèrent des programmes de manière paritaire, étudiants et enseignants y sont représentés en nombre égal. Pour leur part, les départements gèrent les ressources enseignantes. Cette double structure vise à assurer le développement autonome des programmes et à permettre une participation des étudiants à leur gestion.

la ville. Les constituantes régionales sont en outre des universités de petite taille, ce qui les différencie de l'établissement montréalais qui, très rapidement, a accueilli plusieurs dizaines de milliers d'étudiants.

C'est surtout sur le plan du rapport éducatif que les différences avec les universités classiques se manifestent le plus. D'une part, les fondateurs ont cherché à instaurer un nouveau rapport aux savoirs par la valorisation de la pensée critique, l'institutionnalisation de l'interdisciplinarité ou le renouvellement des problématiques et des perspectives théoriques dans les domaines traditionnels. En recherche, ce rapport aux savoirs a conduit, par exemple, à la réalisation de recherches orientées sur les conditions de vie physiques ou sociales des groupes sociaux dominés. Cette volonté s'est également traduite par le développement des services aux collectivités, dont l'action s'inscrit dans une perspective de promotion collective qui

signifie ici, un processus éducatif d'apprentissage, d'accès à l'information et d'appropriation des moyens de connaissances, adapté à la dynamique associative-collective que se donnent des individus – autrement démunis –, quand ils décident d'améliorer, de changer leurs conditions de vie dans des perspectives qui tiennent compte de leurs appréhensions de la réalité comme de leurs aspirations (relativement) autonomes (Pichette, 1979, p. 64).

Un nouveau rapport pédagogique est aussi recherché par des relations professeurs-étudiants moins hiérarchiques et par le développement d'activités de formation non créditée et planifiée pour des groupes sociaux désavantagés du point de vue de l'accès aux études universitaires.

Les instances de planification et les organismes-conseils proposés par le rapport Parent ne sont pas retenus, l'office pour le développement de l'enseignement supérieur et la commission de l'enseignement supérieur ne sont pas créés. Un conseil autonome (le Conseil des universités [CU]) sera créé. Enfin, un programme de soutien financier aux étudiants (le programme de prêts et bourses) et un gel des droits de scolarité ont aussi été mis en œuvre durant cette décennie.

Au cours des années 1970, on cherche à établir une planification plus étroite du développement de l'université, et particulièrement de la recherche universitaire. Des opérations de planification vont être réalisées par différentes instances : l'opération « Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements » (Conseil des universités [CU], 1972a, 1972b, 1973a, 1973b, 1976) ; les « opérations sectorielles » (Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation [CDESE], 1986 ; Comité directeur de l'étude sectorielle en sciences sociales [CDESSS], 1989 ; Comité pour l'étude sectorielle sur le génie [CESG], 1985 ; Direction générale de l'enseignement supérieur [DGES], 1976a, 1976b) ; et la Commission d'étude sur les universités (1978, 1979a, 1979b, 1979c, 1979d). Or, ce travail d'orientation n'a pas conduit à l'élaboration d'une politique universitaire d'ensemble ni à une coordination plus étroite (fonctionnement en réseau). Chaque opération apporte des propositions différentes. Certaines envisagent l'université dans son ensemble, d'autres en fonction du

développement de domaines particuliers. Plusieurs portent sur l'ensemble des missions de l'université, d'autres sur des fonctions précises. Certaines proposent des innovations, d'autres visent le renforcement des missions classiques. Certaines sont fortement articulées aux besoins du marché du travail, d'autres insistent sur le développement social et culturel du Québec. Les rapports se distinguent en proposant des instances différentes de planification, des modes internes de développement des établissements différents et des instances de coordination n'ayant pas toujours les mêmes formes organisationnelles. Dans l'ensemble, les appels pour un fonctionnement en complémentarité entre établissements restent vains, ces opérations devenant un réservoir d'idées avec peu de retentissement.

Les recommandations du rapport Parent relatives à l'uniformisation des pratiques et des programmes d'études n'ont pas non plus été toutes suivies (p. ex. l'uniformisation des politiques d'admission et d'attribution de diplômes). Par contre, certaines normes communes, même si elles ne satisfaisaient pas tous les acteurs, ont été adoptées (p. ex. la méthode de financement des universités).

Depuis 1982: les universités dans la tourmente

Le rapport Angers, qui devait proposer une vision d'ensemble du développement des universités, est tombé dans l'oubli – peu de personnes se souviennent même de son existence – en partie parce que l'ordre du jour gouvernemental a été modifié avec la crise économique de la fin des années 1970 et du début des années 1980, qui débouche sur une importante crise de l'emploi. En même temps, des changements économiques se font jour: introduction des changements technologiques dans les processus de production, poids de plus en plus important de l'innovation dans l'économie, mondialisation de l'économie. Nous assistons aussi à la montée de nouveaux référents intellectuels et normatifs, comme l'économie du savoir et l'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV).

Le gouvernement québécois a modifié ses politiques et ses actions afin de soutenir le retour à une croissance économique stable. De nombreuses politiques ont été mises en œuvre pour favoriser l'insertion professionnelle. À cet égard, un élargissement de la notion d'inégalités scolaires se traduit par une insistance sur la persévérance scolaire et l'accès aux diplômes, car le seul accès aux ressources éducatives ne suffit plus. Ce glissement est en partie associé au constat selon lequel l'insertion professionnelle des diplômés est supérieure à celle des personnes sans diplôme. Au tournant des années 2000, la problématique change quelque peu. À la faveur de la reprise économique et de la montée du discours sur la société du savoir, on appréhende des pénuries de diplômés. Cette situation renforce

l'importance de l'enseignement supérieur, et une majorité d'acteurs de l'enseignement universitaire reprendra ce thème. On verra croître la problématique de la lutte contre le décrochage au cours de la période, et les universités seront aussi mobilisées par ce retournement doctrinal qui situe la lutte contre le décrochage et la persévérance scolaire au premier rang des priorités de l'action publique dans le monde de l'éducation. Des changements se font aussi sentir en recherche avec le passage d'une politique de la science à une politique de l'innovation (Gingras, 2016).

De manière récurrente au cours de la période, nous assistons à un mouvement de rationalisation des dépenses publiques qui prend la forme de la lutte contre le déficit public. Les budgets des universités sont mis à mal, du moins pour de nombreux intervenants, dont l'administration et les syndicats. Différentes stratégies sont alors mises en œuvre pour contrer cette situation. La première, nettement la plus lourde au cours de la période, tourne autour du refinancement des universités. Les directions universitaires font pression sur le gouvernement afin de trouver de nouvelles sources de financement. Rapidement, le dégel des droits de scolarité est perçu comme le meilleur moyen de refinancement, surtout qu'ils sont les plus faibles d'Amérique du Nord. Toutefois, les étudiants résistent. Ils remettent à l'ordre du jour l'enjeu des inégalités d'accès et se mobilisent contre les augmentations. Un mouvement social plus global éclate en 2012. Une seconde stratégie, nettement moins lourde dans l'action publique, a consisté à associer le refinancement des universités à l'application d'un principe du nouveau management public: la reddition de comptes et l'*accountability*. Le refinancement des universités a été un moment associé à l'atteinte de résultats. Des mécanismes d'évaluation sont aussi envisagés. Cette stratégie fera long feu, et la critique des modes de gestion et de l'efficacité des universités devient de plus en plus forte dans l'action publique.

De nouvelles orientations pour les universités

Les politiques de la recherche, les politiques économiques et plusieurs mesures éducatives adoptées au cours des années 1980 visent à accentuer la contribution des organismes publics au développement économique, ce qui fut souvent «thématisé» comme une accentuation de la pensée utilitariste dans l'enseignement supérieur. Des changements se font sentir en matière de politiques de la recherche, alors que les interventions des deux ordres de gouvernement (fédéral et provincial) et les modifications des programmes de subventions ont rapidement transformé les politiques scientifiques en politiques de l'innovation. De ce fait, les logiques de planification de la recherche changent largement. Ainsi, le gouvernement, dans sa politique économique *Le virage technologique: bâtir le Québec, phase 2* (Ministre d'État au développement économique [MEDE], 1982), recommande

une meilleure coordination entre la recherche universitaire et la recherche industrielle, une meilleure adéquation entre la recherche, la spécialisation des diplômés et les besoins des industries. Le « développement des activités de valorisation des travaux de recherche et des transferts technologiques découlant des accords entre plusieurs universités et le Centre de recherche industrielle du Québec (CRIQ) » (Ministre d'État au développement économique [MEDE], 1982, p. 228) est aussi privilégié. Le document incite les professeurs et les universités à s'ouvrir aux entreprises. Le document est explicite : la recherche universitaire ne doit pas uniquement poursuivre des visées fondamentales ; elle doit soutenir l'effort industriel et, plus globalement, se connecter aux préoccupations économiques et sociales. En général, ces orientations politiques conduisent à accentuer le poids de la recherche thématique (dite aussi recherche stratégique, recherche orientée ou commanditée) et à déterminer les programmes de recherche en fonction de demandes externes, dont les demandes du milieu économique pour favoriser l'innovation, moteur de la nouvelle économie.

La formation est aussi mobilisée autour de ces nouveaux rapports avec l'économie. L'insertion professionnelle des diplômés devient un enjeu manifeste. *Bâtir le Québec, phase 2* indique clairement que les diplômés doivent être formés pour répondre aux besoins économiques afin de favoriser leur insertion professionnelle. D'ailleurs, cet enjeu est au premier rang des préoccupations avec la publication de rapports soulevant le problème des pénuries de main-d'œuvre – actuelles et futures, réelles ou avérées – dans plusieurs secteurs économiques et en particulier dans les emplois scientifiques et techniques (Conseil de la science et de la technologie [CST], 1998). En d'autres mots, à la fin des années 1990, la question de l'insertion professionnelle est mise à l'avant-plan avec un revirement de la problématique : le problème n'est pas le manque d'emplois, comme au début de la période, mais celui de diplômés. Plus récemment, cet enjeu a été aussi associé à celui du vieillissement démographique.

Les coupes budgétaires, les déficits et les droits de scolarité

Les ressources publiques consacrées aux universités ont stagné ou diminué. Certains diront qu'il s'agit d'une diminution relative, d'autres y voient une diminution absolue. Quoi qu'il en soit, il reste qu'une grande partie du débat public autour des universités, tout au cours de la période, est essentiellement centré sur leur financement et sur les moyens pour effacer leur « déficit » chronique. L'austérité financière devient une condition d'existence du champ dès le début des années 1980. « Faire plus avec moins » était le message lancé par le ministre de l'Éducation dans son discours sur « l'avenir des universités » en 1981 (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1981). Ce message fut maintes fois repris ces dernières années.

L'exercice de coupe du début de la période a été jugé difficile, et le CU a lancé un cri d'alarme. L'absence d'objectifs généraux, la méthode historique de financement toujours jugée inadéquate malgré les modifications apportées, la lourdeur de la fonction administrative, le vieillissement du corps professoral, la présence accrue des chargés de cours, la désuétude des équipements, les locaux inadéquats, le démantèlement d'équipes de recherche performantes, la démoralisation des professeurs et des chercheurs, et les difficultés de coordination du développement sont autant de préoccupations portées par de nombreux observateurs témoignant de ce que la période s'amorce sur un fond de crise. Cet épisode ne sera en fait que le premier parmi plusieurs autres qui suivirent.

Le Parti libéral du Québec est réélu en 1985 avec l'objectif de soutenir la croissance économique et d'établir une « bonne gestion » des dépenses publiques. Ce programme est teinté d'une volonté de réduction des dépenses publiques et de transformation des modes de gestion de l'administration publique sous l'impulsion du nouveau management public⁷. En 1989-1990, le gouvernement annonce une augmentation des droits de scolarité. Les étudiants s'y opposent, mais ne réussissent pas à faire fléchir le gouvernement. Entre 1989 et 1994, ces droits sont triplés⁸.

En parallèle, depuis 1984, le gouvernement fédéral réduit la croissance des transferts de fonds vers les provinces. En 1995, les transferts pour l'enseignement supérieur sont aussi diminués, réduisant d'autant les sommes disponibles pour le financement des universités. Les gouvernements provinciaux sont contraints de trouver des modes de financement autres ou de réduire leurs dépenses. L'Ontario, comme d'autres provinces, augmente de manière substantielle les droits de scolarité. Au Québec, le gouvernement du Parti québécois entreprend aussi une lutte contre le déficit public, tout en décrétant un nouveau gel des droits de scolarité.

Avec la mise en œuvre de ces politiques publiques (réduction des paiements de transfert, lutte contre le déficit public et gel des droits de scolarité), la table est dressée pour intensifier le débat sur le financement

7. Par exemple, un comité ministériel établit une liste des organismes publics à éliminer (Gobeil, 1986). Le Conseil des collèges du Québec et le Conseil des universités en font partie. Ils disparaîtront dans la première moitié des années 1990.

8. L'augmentation des dépenses scolaires directes assumées par les étudiants doit tenir compte de la hausse des droits de scolarité, mais aussi de ce qui est appelé dans le jargon universitaire des frais afférents. Les règles établissant les droits de scolarité relèvent du gouvernement provincial et celles sur les frais afférents, des universités. Toutefois, à la suite d'une très forte augmentation de ces frais par l'Université de Montréal, le gouvernement provincial établit un moratoire sur ces augmentations.

des universités. Par certains aspects, ce débat est technique, car il faut estimer le plus précisément possible le manque à gagner (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2002, 2010, 2013). Par d'autres aspects, le débat sera politique, car il s'accompagnera de décisions gouvernementales et de l'opposition des étudiants. La question des inégalités d'accès aux études universitaires reviendra au premier plan.

La CREPUQ, qui réunit les recteurs et les principaux de toutes les universités québécoises, publie en 2002, conjointement avec le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), une étude sur les ressources financières des universités québécoises. Le document inclut une comparaison avec les universités canadiennes des autres provinces (CREPUQ, 2002). Le rapport établit à 375,3 millions de dollars, pour l'année 2002-2003, le «déficit de ressources de fonctionnement général des universités québécoises par comparaison aux autres universités canadiennes, dont 114 millions de dollars attribuables au fonds de fiducie et 261 millions de dollars au fonds de fonctionnement général» (CREPUQ, 2002, p. 19). Ainsi, pour leur direction, les universités québécoises ne sont plus «concurrentielles»: il faut donc augmenter leur financement. Cette étude est mise à jour à deux reprises (CREPUQ, 2010, 2013). L'organisme estime le manque à gagner à 620 millions de dollars en 2007-2008 et à 850 millions de dollars en 2009-2010⁹.

Les conclusions de ces travaux canalisent l'action de la CREPUQ, qui diffuse diverses propositions pour endiguer le «sous-financement» des universités québécoises (CREPUQ, 2004, 2011a, 2011b). Pour sa part, une étude ministérielle démontrant que le financement par personne des universités par le gouvernement québécois est supérieur à celui des autres provinces est publiée en 2011 (Demers, 2011). Alors que les travaux de la CREPUQ depuis 2002 analysaient les ressources des fonds de fonctionnement, le document ministériel élargit la base de la comparaison pour inclure la recherche subventionnée, où le rendement du Québec est, par étudiant, supérieur à celui des autres provinces.

Un vif débat est engagé entre diverses sources d'expertise autour de la question du financement des universités. D'un côté, il s'agit de statuer sur la réalité et l'ampleur du «sous-financement» des universités par rapport à celles des autres provinces. Il importe aussi de savoir quelle part du financement des universités doit provenir des fonds publics. De l'autre, il s'agit de discuter de la manière d'y remédier.

9. On met en relief un autre élément: «le fait que la contribution gouvernementale aux universités québécoises est supérieure à la moyenne canadienne alors que la contribution provenant des étudiants et celles provenant d'autres sources sont inférieures» (CREPUQ, 2010, p. 7).

La question d'un financement accru de la part des étudiants apparaît de plus en plus légitime. Un premier argument rappelle que, dans les autres provinces, l'augmentation des droits de scolarité n'a pas réduit l'accès aux études¹⁰. Un second souligne que de faibles droits de scolarité constituent une subvention aux riches, car l'accès à l'université est toujours fortement marqué par les inégalités sociales. Les catégories sociales fortes en capital économique et culturel se retrouvent en plus forte proportion à l'université. Un troisième argument convoque les « avantages » des études supérieures : comme celles-ci permettraient aux étudiants d'obtenir de meilleurs emplois, qui sont mieux rémunérés, il serait « normal » qu'ils contribuent davantage au financement de leurs études, surtout dans un contexte où l'état des finances publiques ne permettrait plus d'augmenter suffisamment les subventions gouvernementales (Castro et Poitevin, 2013 ; Lacroix et Trahan, 2007 ; Montmarquette, 2006). En opposition à ce discours, des études et des rapports défendent un point de vue tout à fait différent (Gagné, 2012 ; Hurteau et Martin, 2008).

En 2003, le Parti libéral reprend le pouvoir et revient avec sa stratégie d'accroître la part du coût des études universitaires assumée par les étudiants. En 2005, il prend la décision d'augmenter, dans le système d'aide financière, la part versée sous forme de prêts et de diminuer celle versée sous forme de bourse. La valeur de ce transfert serait de cent millions de dollars. Les étudiants se mobilisent et entament une grève pour manifester leur désaccord face à cette politique perçue comme une diminution de l'accès aux études universitaires. Un compromis est trouvé grâce à l'intervention de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, organisme fédéral qui n'était pas intervenu au Québec parce que le gouvernement provincial gèrerait son propre système d'aide financière aux études.

En 2007, le même gouvernement annonce une augmentation graduelle des droits de scolarité, 50 \$ par session au cours des années suivantes. Les associations étudiantes protestent, mais aucun mouvement d'opposition ne s'organise. En 2008, certaines universités augmentent fortement les droits afférents exigés des étudiants. En réponse, la ministre décrète un moratoire. Finalement, en 2010, le gouvernement annonce une augmentation annuelle de 325 \$ des droits de scolarité de 2012 à 2017. Une grève est déclenchée en février 2012. C'est le début du Printemps érable. La mobilisation est forte, le retour aux études ne se fait qu'en août suivant. Le gouvernement annonce des élections, qu'il perdra en septembre.

10. Une critique de ce point de vue se retrouve dans une note de recherche du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST) (Bastien *et al.*, 2014).

La reddition de comptes, la gestion axée sur les résultats et le financement universitaire

Au cours de cette période, la question de la reddition de comptes a aussi été présente dans les politiques universitaires. Celle-ci est apparue en complémentarité à la réduction des ressources et a d'abord pris la forme d'une rationalisation de l'offre de formation entre les établissements. Les États généraux de l'éducation ont posé cet enjeu. Plusieurs recommandations visent une meilleure cohérence des programmes universitaires en fonction de l'insertion professionnelle, car «il existe une série de programmes qui sont établis d'après les préférences individuelles des professeurs plutôt que selon une stratégie concertée de formation» (Commission des États généraux sur l'éducation [CEGE], 1996, p. 5). Les commissaires poursuivent en indiquant que l'offre de formation doit être rationalisée et faire l'objet «d'une structure multipartite qui verrait au partage des mandats et des programmes entre les établissements universitaires» (CEGE, 1996, p. 5). Ils signalent aussi que l'État doit disposer des leviers nécessaires pour mieux assurer la coordination du réseau universitaire.

De fait, les travaux de la Commission des universités sur les programmes (CUP) de la CREPUQ et la consultation effectuée dans le cadre de la formulation d'une politique universitaire peuvent être considérés comme des suites données à cette invitation. Avant que des mécanismes externes d'évaluation et de reddition de comptes ne soient envisagés, la CREPUQ a proposé d'être la cheville ouvrière de l'évaluation (CREPUQ, 1991a, 1991b). Elle s'est dotée d'un cadre d'évaluation des propositions de nouveaux programmes d'études soumises par les universités. Elle a aussi précisé des balises que les politiques institutionnelles de chaque université doivent observer dans le cadre de l'évaluation de leurs programmes. Par ailleurs, une importante révision des programmes d'études a été entreprise entre 1997 et 2000 sous les auspices de la CUP.

La reddition de comptes a aussi été associée au refinancement des universités. Dans l'esprit de la *Politique québécoise de financement des universités* (MEQ, 2000), le gouvernement du Parti québécois s'est engagé à accroître le financement des universités (750 millions de dollars sur trois ans) avec comme contrepartie l'obligation pour chacune d'elles de signer un «contrat de performance», selon lequel elles s'engageaient à atteindre des cibles opérationnelles, comme l'augmentation des taux de diplomation. Ainsi, entre décembre 2000 et mai 2001, 18 contrats de performance de trois ans ont été signés avec autant d'établissements universitaires¹¹.

11. En 2000, le gouvernement québécois adopte la Loi sur l'administration publique avec l'objectif de moderniser la gestion publique. Deux principes sont au cœur de la loi : la transparence de l'administration publique et la reddition de

La question des modalités de répartition des subventions entre les universités est aussi une priorité. La nouvelle politique des universités instaure un changement de la formule de financement, dont la principale conséquence est le poids croissant du nombre d'étudiants dans le financement de chaque université, ce qui, dans un contexte de décroissance démographique, a été un facteur d'accentuation de la concurrence entre les établissements d'enseignement.

L'après-Printemps érable : entre action et inaction

Une conséquence du Printemps érable a été la perte du pouvoir par le Parti libéral du Québec en septembre 2012. Le Parti québécois forme un gouvernement minoritaire. Comme promis au cours de la campagne électorale, un sommet sur l'enseignement supérieur est organisé sous le thème général de « l'enseignement supérieur pour tous ». Les sous-thèmes reprennent les grandes questions du Printemps érable¹² : la qualité de l'enseignement supérieur, l'accessibilité et la participation aux études supérieures, la gouvernance et le financement des universités, et la contribution des établissements et de la recherche au développement de l'ensemble du Québec.

À la fin du sommet, les responsables en présentent les acquis. Le gouvernement annule la hausse décrétée par le précédent gouvernement et introduit une indexation des droits de scolarité selon le taux de croissance du revenu disponible des familles, décision présentée comme une stabilisation durable de la contribution des étudiants au financement des études universitaires. Une série d'actions concrètes sont présentées (encadré 2.1), plusieurs d'entre elles dépendent des chantiers de travail qui doivent aboutir à des conclusions dans les mois suivant le sommet¹³.

comptes accrue par la mise en œuvre d'un nouveau cadre de gestion axée sur l'atteinte des résultats et le principe d'une imputabilité accrue (Bernatchez, 2003). L'établissement des contrats de performance pour assurer un financement accru des universités s'inscrit dans le même esprit.

12. Les documents de préparation reprennent les quatre thèmes des rencontres préparatoires. Ils présentent les propositions issues de ces dernières, qui feront l'objet des discussions au cours du sommet.
13. Par exemple, la création du Conseil national des universités ne se réalisera pas tant que le chantier ne remettra pas son rapport. Il en est de même pour la loi-cadre sur les universités et la révision de la formule de financement des universités.

Encadré 2.1: Les suites du sommet

(Extrait du communiqué de presse, 26 février 2013)

Les actions concrètes

- L’annulation de la hausse de 82 % décrétée par le précédent gouvernement.
- La création d’un conseil national des universités, demandée par différents groupes.
- La mise en place d’une loi-cadre pour revoir la gouvernance des universités.
- La révision de la formule de financement des universités.
- Le réinvestissement de 1,7 milliard de dollars permettant d’améliorer la qualité de l’enseignement, ce qui pourrait se traduire notamment par l’embauche de nouvelles ressources, dont 1 000 professeurs, 2 000 chargés de cours et plus de 1 000 professionnels et employés de soutien.
- L’augmentation du seuil de contribution parentale à 45 000 \$ dans les paramètres du calcul de l’aide financière aux études, ce qui permettra de verser 263 millions de dollars supplémentaires en bourses aux étudiants de 2013-2014 à 2018-2019.
- Des sommes de 15 millions de dollars pour soutenir des projets d’arrimage entre les collèges et les universités.
- Des sommes de 5 millions de dollars dans les cégeps pour soutenir les clientèles ayant des besoins particuliers.
- La mise en place de quatre centres collégiaux spécialisés en reconnaissance des acquis de même qu’un projet pilote au sein du réseau de l’Université du Québec.

Description des chantiers de travail

- Définir les principes et la vision de la loi-cadre des universités, qui établira notamment des règles de gouvernance.
- Élaborer une proposition de structure et de mandat du Conseil national des universités.
- Optimiser l’offre de formation collégiale au Québec afin de permettre, notamment, une plus grande concertation entre les cégeps et leur milieu.
- Revoir la politique de financement des universités, incluant les droits institutionnels obligatoires.
- Améliorer l’aide financière aux études avec les associations étudiantes. Pour ce faire, le gouvernement dégage 25 millions de dollars par année pour 5 ans afin de bonifier le programme d’aide financière aux études.

Finalement, deux décisions ont été prises : la bonification du système de prêts et bourses et l'indexation des droits de scolarité. Sur le plan politique, ces décisions s'éloignent du projet de gratuité scolaire, même avec une mise en œuvre graduelle, car l'indexation maintient le niveau de financement privé (étudiants et leurs parents) d'une année à l'autre¹⁴. Par contre, la bonification des prêts et bourses est une mesure qui améliore la condition économique des étudiants.

Le débat a renouvelé la réflexion sur les inégalités. On reconnaît que l'accessibilité est toujours un enjeu. On se préoccupe aussi de la persévérance et de la réussite, et donc de la condition étudiante et de l'expérience scolaire. On souligne qu'une proportion significative des étudiants est constituée d'étudiants de première génération (Groleau *et al.*, 2010), ce qui influence leur propre expérience scolaire. On a replacé la question de la condition économique des étudiants dans le contexte plus large des inégalités sociales et des enjeux de redistribution sociale des richesses à travers la fiscalité.

En avril 2014, le gouvernement libéral reprend le pouvoir en proposant un programme de rigueur ou d'austérité budgétaire qui s'applique à toutes les sphères de l'activité gouvernementale. D'une part, aucune décision n'est prise quant aux suites à donner aux rapports émanant des chantiers sur l'enseignement postsecondaire. L'indexation des droits de scolarité est maintenue, et le ministre a indiqué qu'il n'est pas question de changer de politique. D'autre part, toutes les universités connaissent des coupes budgétaires, au grand dam de tous les acteurs universitaires. On peut penser que les remous provoqués par les coupes sont assez lourds, et que le gouvernement ne veut pas en créer d'autres par une réorganisation en profondeur de l'enseignement postsecondaire.

Les inégalités scolaires et leurs fluctuations conceptuelles

Depuis le milieu des années 1980, avec l'insistance sur le financement et de nouveaux modes de gouvernance, les préoccupations portées par les politiques s'éloignent de celles portées par les différents acteurs de la période antérieure. Malgré ce retournement doctrinal, la question des inégalités est toujours d'actualité.

14. Ce compromis ne dit rien des intentions gouvernementales et d'une possible indexation du financement public. Le financement global ne sera maintenu que si les deux parts du financement, privé et public, sont indexées.

Les années 1960 marquent un changement politique majeur. Il s'agit pour le gouvernement nouvellement élu de moderniser le mode de gouvernement en reprenant des éléments du référentiel de l'État-providence¹⁵. Le gouvernement reprend trois orientations fondamentales. Il se fait davantage interventionniste, la nationalisation des entreprises d'électricité et la création d'Hydro-Québec en étant l'exemple le plus fort. Il se fait davantage planificateur. Il crée un ensemble de mesures de protection contre les aléas de la vie collective. En éducation, les changements ont une portée planificatrice avec la création du CSE, du CU et du Conseil des collèges. Il s'agit de faire de l'éducation un outil de mobilité sociale afin de permettre le rattrapage des francophones sur les plans éducatif, social et économique. Ouvrir l'accès à l'éducation doit permettre à des individus appartenant à différentes catégories sociales (milieu populaire, femmes, adultes, francophones, etc.) d'accéder plus facilement à l'enseignement postsecondaire. C'est ainsi que l'offre de formation a été renforcée dans les différentes régions pour favoriser l'accessibilité géographique. Des changements de structures scolaires et de programmes ont favorisé l'accessibilité sociale.

Une analyse des différents récits d'action publique en œuvre au cours du Printemps érable permet de dégager d'autres représentations des inégalités sociales et éducatives (Maroy, Doray et Kabore, 2014) formulées au cours de la deuxième période. Selon un premier récit¹⁶, le problème de financement des universités est associé à l'avenir économique du Québec. Sa position concurrentielle dans le monde se transforme en raison d'une concurrence mondiale plus intense et d'une création de richesses de plus en plus liée au « savoir ». La société québécoise fait face au vieillissement de sa population, d'où la nécessité d'accroître la productivité de son économie pour maintenir son niveau de richesse et de prestations sociales. Or, comme le Québec ne dispose pas d'autres richesses que son « capital humain », il doit investir davantage dans la qualité de l'enseignement supérieur et de sa recherche. Ce récit admet l'augmentation des droits de

15. Nous utilisons le concept d'État-providence dans un sens très large, sans vouloir entrer dans les débats autour des différentes formes d'État-providence. Pour Esping-Andersen, le Canada est un archétype de l'État-providence libéral (2007, p. 41). Toutefois, des travaux sur le Canada soulignent des différences entre provinces (Clark, 2002), le Québec se démarquant par son caractère nettement plus social-démocrate. Ainsi, l'Ontario constituerait un exemple de changement politique néolibéral, alors que le Québec mettrait en œuvre une variante des réformes des services publics (*neostatist variant*).

16. Ce récit a été porté par le gouvernement, les porte-parole des universités, la CREPUQ, les porte-parole du patronat et par un groupe de personnalités ayant exercé des responsabilités publiques de haut niveau (ministres, recteurs, représentants du patronat, économistes ou responsables de centres de recherche/*think-tanks* reconnus) qui se présentent comme soucieux de l'avenir collectif du Québec.

scolarité, car les étudiants sont les principaux utilisateurs des services universitaires et qu'ils en seront les bénéficiaires en termes d'emploi et de revenus. L'accessibilité sera assurée par des bourses d'études plus généreuses pour les étudiants méritants et peu fortunés pour éviter l'alourdissement de leur endettement, par la modulation des remboursements des prêts étudiants selon le revenu ultérieur ou par la modulation des droits d'études selon les programmes d'études. Les auteurs de ce récit font appel à deux principes de justice différents. D'une part, des droits de scolarité faibles sont injustes, car il s'agit d'une subvention déguisée aux riches. Ils ne tiennent pas compte de la capacité future de payer des diplômés. D'autre part, en modulant les remboursements, on espère que l'augmentation des droits de scolarité n'ait pas d'effets pervers sur l'accessibilité.

Le second récit¹⁷ reprend le principe de justice qui orientait l'action publique au cours de la Révolution tranquille. L'enjeu est de maintenir une conception de l'éducation et du savoir comme « bien commun » et donc comme service public (plutôt que comme un bien privé ou une marchandise). Il s'agit donc de promouvoir la « gratuité de l'enseignement » (universitaire) grâce à un financement public à 100 % par l'impôt. Les tendances à la « privatisation » des services éducatifs, à la « tarification de leurs services », portent atteinte à l'accessibilité des études supérieures et affectent le contenu même de la formation et de la recherche universitaire (de plus en plus utilitariste et orienté par les besoins du développement économique). Bref, le savoir devient une « marchandise », et l'université, une « entreprise ».

Le troisième récit¹⁸ ne met pas en cause l'argumentaire gouvernemental sur les « enjeux » auxquels doivent faire face le système universitaire québécois et le Québec en général (nécessité d'investir dans l'enseignement et la recherche, clé de la richesse de demain ; faire face à la concurrence internationale, etc.). Les solutions proposées par le gouvernement libéral sont problématiques au regard de la hausse de l'endettement et de l'accessibilité des études. En fait, une rationalisation des dépenses, dont plusieurs sont inutiles et ostentatoires, permettrait de dégager des ressources budgétaires qui réduiraient la pression à la hausse des droits de scolarité. Ce

17. Ce récit a été porté par une fraction du mouvement étudiant, par des organisations syndicales de travailleurs, par Québec solidaire (parti politique de gauche), le collectif Profs contre la hausse et divers intellectuels.

18. Le troisième récit a été porté par deux associations étudiantes, la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ, regroupant des associations étudiantes au niveau des cégeps) et la Fédération étudiante collégiale du Québec (FEUQ, regroupant les associations étudiantes au niveau universitaire). Il est partiellement partagé par d'autres acteurs collectifs, qui sont intervenus sur la scène politique et médiatique : en particulier, le Parti québécois.

troisième récit identifie une série de conséquences néfastes des politiques gouvernementales : réduction de l'accès aux études pour les personnes les moins fortunées, augmentation de la pression financière des études sur le budget des familles des classes moyennes, augmentation de l'endettement des jeunes après les études. Une autre source d'injustice est le fait que, si on demande aux étudiants de payer une juste part de leurs études, on oublie de demander aux administrations universitaires de faire leur part par une gestion saine. Il est aussi possible de dégager une représentation des inégalités sociales dans la mise en œuvre des modes de gestion axée sur les résultats. Sur le plan des orientations de l'action publique, les contrats de performance (Bernatchez, 2003) font la jonction entre des préoccupations en matière d'efficacité, avec une pression pour accentuer la reddition de comptes, et une conception des inégalités scolaires différente des précédentes. En faisant de la persévérance scolaire et de l'obtention des diplômes des indicateurs utilisés dans la reddition de comptes, on déplace le terrain sur lequel se joue la lutte contre les inégalités. Celle-ci est appelée à prendre place davantage dans l'éducation et non seulement devant l'éducation, qui concerne les inégalités d'accès.

Conclusion

Ainsi, il existe une articulation relativement étroite entre des référentiels généraux d'actions publiques et des référentiels d'action sectorielle (éducation) sur le plan des principes. À un référentiel d'État-providence à tendance sociale-démocrate des années 1960 à 1980 correspond un référentiel éducatif qui place l'égalité d'accès aux ressources éducatives au premier rang de l'action publique. Le retournement des politiques publiques amorcé dans la décennie 1980, avec la lutte contre les déficits publics et la montée de la nouvelle gestion publique, n'a pas conduit à une disparition de ce thème dans l'action publique au nom de principes relevant de l'efficacité ou de la concurrence entre les établissements scolaires, par exemple.

L'enjeu de la lutte contre les inégalités d'accès est toujours présent, par l'intermédiaire de différents acteurs qui le remobilisent au moment du Printemps érable. Au cours de la période, une autre conception des inégalités est aussi apparue avec l'insistance sur les inégalités d'accès au diplôme et la lutte contre le décrochage scolaire (et l'abandon scolaire), alliant une préoccupation d'efficacité avec une préoccupation de justice. Nous avons aussi constaté que, pour certains acteurs, des droits de scolarité faibles étaient devenus une source d'injustice, car considérés comme une subvention aux riches. Dès lors, il convient d'aménager les systèmes de prêts et bourses et les modes de remboursement des prêts pour réintroduire de la justice et de l'égalité dans le système.

Nous désirons terminer en amorçant une réflexion sur une dimension structurante de notre propos, l'articulation entre les orientations générales de l'action publique qui peuvent être considérées comme des référentiels généraux (Muller 2000, 2005; Nahrath, 2009) et les orientations de l'action sectorielle en éducation. À cet égard, une première étape analytique consisterait à saisir la montée en puissance d'un référentiel général comme le nouveau management public et sa légitimation comme principe fondateur de l'action publique. En même temps, il convient de saisir le passage ou la médiation entre les deux échelles de l'action publique.

Dans l'enseignement universitaire québécois, le transfert vers l'activité sectorielle a pris une première forme: celle d'une médiation ou d'un décodage/recodage des principes généraux pour les traduire dans le secteur, le champ universitaire. Cette médiation a consisté, par exemple, à faire signer à chaque établissement universitaire un contrat de performance, outil de la volonté d'instituer la gestion axée sur les résultats, dont un des indicateurs était l'augmentation de la persévérance scolaire et de la diplomation. Des cibles en la matière avaient alors été déterminées.

Le transfert a aussi pris une autre forme: celle des coupes budgétaires. À plusieurs reprises depuis 1980, les divers gouvernements ont planifié des coupes budgétaires qui ont touché un très grand nombre de secteurs d'intervention. Les universités n'y ont pas échappé. Cette décision a été le déclencheur d'un mouvement de pression de la part des universités pour assurer leur financement. Furent alors présentées et discutées différentes formules de refinancement.

La réponse à ce mouvement de pression est marquée d'effets de « politiques politiciennes ». En effet, l'action gouvernementale a différé selon le parti au pouvoir. Au cours de la dernière période, les différents gouvernements du Parti libéral du Québec ont opté pour l'augmentation des droits de scolarité pour accroître les ressources financières des universités, alors que la gestion axée sur les résultats n'était pas mise au premier rang. Quand le Parti québécois était au pouvoir (au tournant des années 2000), le refinancement des universités passait par la gestion axée sur les résultats. Ainsi, la médiation entre le référentiel général et le référentiel sectoriel est elle-même modulée par les orientations des partis politiques.

Les décisions gouvernementales d'augmenter les coûts de scolarité ont conduit, à deux occasions (2005 et 2012), à des mouvements d'opposition des étudiants et à des grèves étudiantes, dont la conclusion relève du jeu des rapports de force et des négociations. Dès lors, c'est le jeu politique entre les acteurs politiques, les élites sectorielles (les administrateurs des universités, par exemple), et aussi le mouvement étudiant, qui prime. La résolution du conflit de 2012 a nécessité un changement de gouvernement qui a mis en œuvre ce qui peut être considéré comme un compromis entre les différentes positions de négociation.

En somme, le travail de localisation d'orientations politiques générales peut prendre différentes formes que seul un examen plus précis pourrait vraiment mettre en évidence.

Bibliographie

- Bastien, N., P. Chenard, P. Doray et B. Laplante (2014). *Économie, société et éducation : l'effet des droits de scolarité sur l'accès aux études universitaires au Québec et en Ontario*, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, <<https://depot.erudit.org/bitstream/004078dd/1/2014-01.pdf>>, consulté le 30 mars 2017.
- Bernatchez, J. (2003). «L'expérience québécoise des contrats de performance entre l'État et les universités», *Sciences de la société*, n° 58, p. 153-169.
- Bureau de la première ministre (2013). *Sommet sur l'enseignement supérieur : des résultats concrets pour s'engager vers une société du savoir*, communiqué de presse sur le Sommet de l'enseignement supérieur, Québec, Gouvernement du Québec, <<https://www.premier-ministre.gouv.qc.ca/actualites/communiques/details.asp?idCommunique=1171>>, consulté le 21 mars 2017.
- Castro, R. et M. Poitevin (2013). *Éducation et frais de scolarité*, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO).
- Clark, D. (2002). «Neoliberalism and Public Service Reform : Canada in Comparative Perspective», *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, vol. 35, n° 4, p. 771-793, doi:10.1017/S0008423902778438.
- Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation (CDESE) (1986). *Bilan du secteur de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Comité directeur de l'étude sectorielle en sciences sociales (CDESSS) (1989). *Étude sectorielle en sciences sociales : rapport final*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Comité pour l'étude sectorielle sur le génie (CESG) (1985). *Étude sectorielle en génie*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Commission des États généraux sur l'éducation (CEGE) (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : exposé de la situation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Commission d'étude sur les universités (CEU) (1978). *Document de consultation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Commission d'étude sur les universités (CEU) (1979a). *Comité de coordination (Rapport Pierre Angers)*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Commission d'étude sur les universités (CEU) (1979b). *Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants (Rapport Louise Marcil-Lacoste)*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Commission d'étude sur les universités (CEU) (1979c). *Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire (Rapport Edouard Pagé)*, Québec, Gouvernement du Québec, mai, 3 volumes.

- Commission d'étude sur les universités (CEU) (1979d). *Comité d'étude sur l'université et la société québécoise* (Rapport Diane Wilhelmy), Québec, Gouvernement du Québec, mai.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent) (1965). *Rapport de la commission d'enquête*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (1991a). *Rapport sur les politiques et pratiques d'évaluation des programmes existants*, Québec, CREPUQ.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (1991b). *Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation des programmes existants*, Québec, CREPUQ.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (2002). *Le niveau des ressources de fonctionnement des universités québécoises : comparaison aux autres universités canadiennes, 1995-1996 à 2002-2003*, Montréal, CREPUQ.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (2004). *Le financement des universités québécoises : un enjeu déterminant pour l'avenir du Québec*, Montréal, CREPUQ.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (2010). *Le financement des universités québécoises en comparé à celui des universités des autres provinces canadiennes de 2000-2001 à 2007-2008*, Montréal, CREPUQ.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (2011a). *Recommandations présentées par la conférence des recteurs et des principaux des universités au ministre des Finances dans le cadre des consultations prébudgétaires 2012-2013*, Montréal, CREPUQ.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (2011b). *Un appel à agir pour permettre aux universités de contribuer pleinement au développement économique, culturel et social du Québec*, Montréal, CREPUQ.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) (2013). *Le niveau des ressources de fonctionnement des universités québécoises : comparaison aux autres universités canadiennes, 2003-2004 à 2009-2010*, Montréal, CREPUQ.
- Conseil de la science et de la technologie (CST) (1998). *Des formations pour une société de l'innovation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil des universités (CU) (1972a). *Rapport annuel 1971-1972*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil des universités (CU) (1972b). *Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements. Cahier I : l'évolution récente de l'enseignement supérieur au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil des universités (CU) (1973a). *Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements. Cahier II : Objectifs généraux de l'enseignement supérieur*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Conseil des universités (CU) (1973b). *Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements. Cahier III: Les orientations de l'enseignement supérieur dans les années '70*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil des universités (CU) (1976). *Perspective 1976 des orientations de l'enseignement supérieur*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1981). *Les compressions budgétaires et l'avenir des universités. Recommandation au ministre de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Demers, M. (2011). «L'effort financier pour les universités en 2008-2009: comparaison entre le Québec et les autres provinces canadiennes», *Bulletin Statistique de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES) (1976a). *Opération science fondamentale*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES) (1976b). *Opération sciences de la santé*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Doray, P. et P. Pelletier (1999). «Les politiques publiques et l'université: quelques points de repère historiques (1960-1998)», dans P. Beaulieu et D. Bertrand (dir.), *L'État québécois et les universités: acteurs et enjeux*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 35-68.
- Esping-Andersen, G. (2007). *Les trois mondes de l'État-providence: essai sur le capitalisme moderne*, Paris, Presses universitaires de France.
- Ferretti, L. (1994). *L'université en réseau: les 25 ans de l'Université du Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gagné, G. (2012). *Les revenus des universités selon la conférence des recteurs*, Montréal, Institut de recherche et d'informations socioéconomiques.
- Gingras, Y. (2016). «Un demi-siècle de développement de la recherche universitaire au Québec», dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 179-197.
- Gobeil, P. (1986). *La révision des fonctions et des organisations gouvernementales: un point de départ*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Groleau, A., P. Doray, P.C. Kamanzi, L. Mason et J. Murdoch (2010). «Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle. Les étudiants de première génération au Canada», *Éducation et Société*, n° 26, p. 107-122.
- Hurteau, P. et E. Martin (2008). *Financement des universités: vers une américanisation du modèle québécois*, Montréal, Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS).
- Lacroix, R. et M. Trahan (2007). *Le Québec et les droits de scolarité universitaire*, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO).
- Maroy, C., P. Doray et M. Kabore (2014). «University Financing Policy in Québec: The Test of the "Printemps Erable"», dans C. Dupuy et E. Hubert (dir.), *Between Marketization and Social Justice. Tuition Fee Policies in Western Europe and Beyond*, Londres, Symposium Books.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Politique québécoise de financement des universités*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministre d'État au développement économique (MEDE) (1982). *Le virage technologique: bâtir le Québec, phase 2*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Montmarquette, C. (2006). *Le Remboursement Proportionnel au Revenu (RPR): un système pour les prêts d'études alliant efficacité et accessibilité*, Montréal, Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO).
- Muller, P. (2000). «L'analyse cognitive des politiques publiques, vers une sociologie politique de l'action publique», *Revue française de sciences politique*, vol. 50, n° 2, p. 189-208.
- Muller, P. (2005). «Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique: structures, acteurs et cadres cognitifs», *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 1, p. 155-187.
- Nahrath, S. (2009). «Les référentiels de politiques publiques, papier introductif à l'atelier *Comparative policy analysis: new trends in cognitive approaches*», Congrès de l'Association suisse de Science politique, Genève, Université de Genève.
- Pichette, M. (1979). *L'université pour qui? Démocratisation du savoir et promotion collective*, Montréal, Éditions Nouvelle Optique.
- Roberge, P. et P.W. Bélanger (1981). «L'avant et l'après des réformes: l'évolution de la perception du destin scolaire au Canada central, 1965-1972», dans ASOPE, *Les jeunes et la réforme scolaire, Cahiers XIII des cahiers d'ASOPE*, Québec/Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval/ Département de sociologie, Université de Montréal, p. 281-316.

PARTIE

2

LA STRUCTURE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
LES DISPOSITIFS
D'ORIENTATION ET
DE PARCOURS SCOLAIRES

3

La stratification des établissements secondaires au Québec

Quels effets sur les chances d'accès à l'enseignement universitaire¹ ?

Pierre Canisius Kamanzi et Christian Maroy

À l'aube des années 1960, le Québec s'est lancé dans un vaste programme de modernisation sociale et économique que l'on a qualifié de Révolution tranquille. Sur la liste des priorités figure la réforme de l'éducation que plusieurs considèrent comme la clé de cette modernisation (Rocher, 1990). Si dans un contexte d'expansion de l'industrialisation, cette réforme s'avérait incontournable face à la demande croissante de main-d'œuvre qualifiée, plusieurs acteurs politiques et mouvements sociaux ont souhaité ou fait pression pour que l'État démocratise le système scolaire et favorise ainsi une société juste et équitable (Tondreau et Robert, 2011). L'appel à une démocratisation scolaire est lancé par la commission Tremblay (1953-1956) (Gérin-Lajoie, 1989). À la veille de la Révolution tranquille, elle soulignait la nécessité de mettre en place un enseignement public accessible à tout le monde, mais surtout d'uniformiser l'enseignement dans les établissements afin que soit respecté le droit de chaque élève de pousser son instruction le plus loin possible selon ses aptitudes et ses préférences. Entre autres, le rapport dénonçait les disparités de qualité entre les établissements d'enseignement secondaires et les inégalités d'accès au collège classique qui s'ensuivent. Cette harmonisation est donc posée comme une condition essentielle pour que soit respecté le droit à des chances égales d'accès à l'enseignement supérieur. Ce dernier demeure jusqu'alors réservé à une minorité d'élèves issus de l'élite sociale fréquentant l'école privée. Ces recommandations seront reprises et entérinées quelques années plus tard par la commission Parent qui resouligne la nécessité de démocratiser le

1. La présente recherche a été menée grâce à un soutien financier accordé au Réseau canadien des Centres de données de recherche (RCCDR) par le CRSH et les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC).

système éducatif québécois, y compris l'enseignement universitaire. Fortement animé par les principes d'équité et de justice sociale, le projet éducatif mis en place à la suite des travaux de cette commission repose sur l'égalité des chances d'accès à tous les ordres d'enseignement. C'est pourquoi une série de mesures est adoptée par le gouvernement québécois, dont la scolarité obligatoire et gratuite jusqu'au secondaire (16 ans), l'uniformisation de l'enseignement dans tous les établissements primaires et secondaires, la gratuité des études collégiales, mesures auxquelles s'ajoutent le gel des droits de scolarité à l'université et la création du système de prêts et bourses pour favoriser davantage l'accès à l'enseignement supérieur. Ces mesures ont conduit à une extension de la fréquentation de l'enseignement universitaire qui n'a cessé de s'accroître. En outre, l'ouverture large des portes de l'université québécoise a entraîné l'hétérogénéité des étudiants selon le genre, l'âge et l'origine sociale. En particulier, les femmes, les adultes et les jeunes issus des milieux socialement défavorisés ont contribué à cet accroissement des effectifs de l'enseignement universitaire.

En dépit de l'accentuation de l'hétérogénéité sociale, la démocratisation de l'enseignement universitaire demeure un projet inachevé : plusieurs études récentes révèlent que les différences de chances d'accès à l'université restent liées aux capitaux économiques et culturels des familles (Chenard et Doray, 2013 ; Kamanzi, Doray et Laplante, 2012 ; Vigneau, 2013). À l'instar de plusieurs autres sociétés industrialisées (Shavit, Arum et Gamoran, 2007), on a observé au Québec, selon les termes d'Antoine Prost (1992), une démocratisation quantitative de l'enseignement universitaire, qui n'a pas pour autant réduit le différentiel des probabilités d'accès en fonction de l'origine sociale ou ethnique, soit une démocratisation que l'auteur qualifie de qualitative.

Le propos de cette étude est de montrer que, par-delà et en interaction avec les caractéristiques économiques et sociales des familles, la structure actuelle du système scolaire du Québec a un effet propre dans la production des inégalités d'accès à l'université québécoise. Jusqu'ici, la plupart des études québécoises ont insisté sur des différences liées aux caractéristiques individuelles et sociales des jeunes, mais rares sont celles qui ont exploré et « thématiqué » de façon approfondie comment la stratification des établissements secondaires et la hiérarchisation accrue des curriculums suivis contribuent à remodeler et recomposer les mécanismes de reproduction sociale, opérant à travers l'institution scolaire et l'accès à l'université en particulier.

Comme nous le verrons plus loin, cette stratification accrue de l'enseignement secondaire au Québec est le résultat d'une histoire politique longue du système, qui a conduit non seulement à l'expansion de l'enseignement privé, mais aussi à la hiérarchisation et à la différenciation curriculaire (Marcotte-Fournier, 2015) au sein du réseau public. Dès lors, on

pourrait se demander dans quelle mesure cette stratification des établissements secondaires contribue à la production des inégalités d'accès à l'enseignement universitaire ou, au contraire, est neutre. Notre hypothèse est que, par-delà les différences de capitaux (économique et culturel) associés à l'origine sociale de l'élève et avec lesquels elle est en interaction, cette stratification contribue elle aussi à renforcer les inégalités d'accès à l'université.

Le texte est divisé en cinq sections. La première section fera un bref aperçu des théories sociologiques utilisées au Québec pour expliquer les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur et à l'université en particulier. Nous montrerons que la plupart des études sur cette question se sont principalement focalisées sur les différences du lien entre les parcours scolaires dans l'enseignement secondaire et l'origine sociale. La deuxième présentera brièvement la genèse de la stratification interne au système québécois, à partir d'un court historique de la structuration de l'enseignement québécois et des rapports entre enseignement public et privé. Elle permettra de saisir l'évolution des influences mutuelles entre les deux réseaux. Dans la troisième section (méthodologie), nous décrirons les données utilisées, les variables étudiées et le modèle d'analyse appliqué. La quatrième section présentera et interprétera les résultats pour rendre compte de l'effet de la stratification scolaire sur la démocratisation de l'enseignement supérieur. La dernière section sera consacrée à la discussion des résultats où deux pistes interprétatives seront envisagées avant de procéder à la conclusion.

Les inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur au Québec: le lien caché entre l'origine sociale et les parcours scolaires

Les études portant sur les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur au Québec ont emprunté plusieurs perspectives d'analyse selon l'évolution du système scolaire et les formes prises par ces inégalités. Lorsqu'elle fut posée par la commission Parent au début des années 1960, la question des inégalités dans l'enseignement supérieur au Québec fut abordée sous deux angles: celui de la formation préalable (secondaire) et celui de l'accessibilité des établissements supérieurs. La Commission reconnaît d'abord le caractère élitiste de l'enseignement supérieur (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964). À cet égard, les «collèges classiques», alors qu'ils sont quasi les seuls à donner accès à l'université, sont montrés du doigt et considérés comme des instruments de sélection sociale en faveur des jeunes issus des familles nanties. Par ailleurs, la Commission soulève le problème d'accessibilité des études dû au nombre très limité d'établissements existants et à leur faible capacité

d'accueil, et souligne que des mesures d'égalité des chances d'accès s'imposent pour instaurer un enseignement supérieur juste et équitable. S'inspirant du rapport Parent, le gouvernement a alors mis en place une série de mesures visant à assurer l'égalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur : notamment l'enseignement secondaire gratuit, obligatoire et uniforme pour tous les jeunes Québécois, la régionalisation et la création d'un réseau d'établissements universitaires et de cégeps², et enfin un système de prêts et bourses pour faciliter l'accès des étudiants démunis.

Dans un contexte marqué par un mouvement de mobilisation générale pour l'éducation, ces mesures ont permis de concrétiser la volonté politique de rendre l'enseignement supérieur plus accessible à l'ensemble des jeunes et des adultes, quelle que soit leur appartenance sociale. Elles ont rapidement entraîné une augmentation sans précédent des effectifs d'étudiants, de telle sorte que la période des années 1970 marque le début d'une transition de l'enseignement supérieur élitiste à un enseignement supérieur de masse. Ainsi, comme l'indique La Haye (cité dans Chenard et Doray, 2013, p. 181), l'effectif des étudiants inscrits à l'université a quintuplé en moins de 3 décennies, passant de 52 659 à 267 482 entre 1966 et 2006. En dépit de cette massification, plusieurs études ont montré que l'inégalité sociale d'accès à ce niveau d'enseignement demeurerait.

Les premières études qui se sont intéressées à cette question au lendemain des travaux de la commission Parent et de la mise en œuvre de la réforme reconnaissent en effet le changement et les retombées positives de la politique d'accessibilité des études, tout en soulignant la persistance des inégalités selon le genre, l'origine sociale et l'origine ethnique. Dans un contexte profondément marqué par une vision positive de l'égalité des chances, ces inégalités ont été attribuées aux différences d'aspirations scolaires, elles-mêmes associées aux origines sociale et ethnique des élèves (Dandurand, 1986 ; Massot, 1981). Dandurand (1991) parle ainsi de « démocratisation partielle », rappelant que les écarts entre la majorité francophone et les minorités anglophones ou allophones, les hommes et les femmes, ainsi qu'entre les jeunes d'origine populaire et leurs pairs issus de familles aisées se maintiennent. Pour cet auteur, cette persistance de la reproduction des inégalités tient, au premier chef, à la dynamique des transformations du système scolaire qui s'opèrent souvent dans un contexte de luttes d'intérêts entre les groupes sociaux préoccupés de maintenir ou d'améliorer leur position dans les structures sociales.

D'autres recherches (Dandurand, Fournier et Bernier, 1980 ; Levesque et Pageau, 1990 ; Sylvain, Laforce et Trottier, 1985) ont cherché à dépasser l'analyse des inégalités devant l'école et à saisir les mécanismes de leur

2. Les cégeps constituent le premier palier de l'enseignement supérieur québécois.

production dans l'école. À cette fin, l'analyse a été centrée sur les facteurs qui caractérisent les cheminements scolaires des élèves pour montrer que les inégalités se produisent non seulement au moment du passage d'un palier à l'autre, mais également à l'intérieur même de chaque palier. Dans cette perspective, les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur ont été attribuées principalement aux inégalités de persévérance et de performance scolaires entre les groupes sociaux.

Cette nouvelle perspective d'analyse n'a toutefois pas remis en question celle empruntée par les études antérieures. Bien au contraire, elle est venue la renforcer en partie, tout en s'en distanciant. Plusieurs de ces études intéressées aux parcours scolaires ont en même temps appuyé l'hypothèse que l'accroissement des inégalités scolaires dans l'enseignement supérieur québécois s'expliquait par le lien fort observé entre les aspirations scolaires des élèves et le statut socioéconomique des parents (Dandurand, 1986; Massot, 1979). Ainsi, Sylvain, Laforce et Trottier (1985) montrent que les élèves dont les parents occupent des postes de professionnels, de cadres ou exerçant des professions libérales sont nettement plus susceptibles que les autres de poursuivre des études postsecondaires. Toutefois, les auteurs soutiennent que l'influence de l'origine socioéconomique s'opère par la médiation des différences de performances scolaires. Alors qu'elles sont élevées au moment du passage entre le secondaire et le collégial, elles semblent disparaître au moment du passage entre le cégep et l'université. Comme l'indique Massot (1979), les jeunes de milieu défavorisé qui accèdent à l'université se distinguent par des performances élevées comparables à celles de leurs pairs issus des familles aisées, mais il s'agit en même temps d'une minorité d'étudiants ayant un parcours scolaire exceptionnel et atypique par rapport à leur origine sociale. Plus récemment, Chenard et Doray (2013) ont souligné que même si la massification de l'enseignement supérieur au Québec ne cesse de s'intensifier, l'université demeure un lieu de reproduction sociale où les effets de culture et de fortune des familles se conjuguent aux effets des parcours et de l'expérience scolaire.

En somme, les études québécoises sur les inégalités dans l'enseignement supérieur ont permis de rendre compte que celles-ci résultent des différences de parcours entre les différents groupes sociaux attribuables aux rapports de pouvoir de classes sociales, de sexe et d'ethnie (Dandurand, 1986, 1991). Tout en reconnaissant la contribution de ces études à la compréhension de la question de la production et de la reproduction des inégalités dans l'enseignement supérieur au Québec, force est de constater que peu d'attention a été accordée à l'effet de la stratification scolaire qui pourtant caractérise le système éducatif québécois depuis sa création. Alors que celle-ci ne cesse de s'intensifier depuis les années 1990 (Dandurand, 1991; Simard, 1993), il nous paraît pertinent d'interroger son effet sur la

persistance des inégalités d'accès aux études universitaires. Avant de procéder à cet exercice à partir des données empiriques, nous montrons que cette stratification fait partie intégrante, voire structurante du système scolaire québécois de façon croissante dans les deux dernières décennies, en particulier dans les régions métropolitaines.

La stratification des établissements secondaires et la dynamique des relations entre enseignement public et enseignement privé

La question de la stratification du système d'enseignement québécois doit être comprise à partir de l'histoire de l'éducation de la province. Il faut la situer par rapport à la rivalité qui oppose de longue date secteur public et secteur privé dans l'éducation, mais aussi en relation avec les dynamiques internes au secteur public. En effet, la différenciation pédagogique interne à ce secteur va être favorisée par la concurrence accrue avec le privé qui se développe dans les années 1980-1990. Cette concurrence et cette différenciation pédagogique sont une des sources principales de l'intensification d'une stratification de l'enseignement à trois paliers : privé, public enrichi et public régulier.

Les réformes du système d'éducation mises en place dans les années 1960 au moment de la Révolution tranquille (notamment la promotion d'une offre d'enseignement public gratuit et accessible pour tous, l'homogénéisation de l'enseignement entre les établissements publics et les établissements privés) se sont basées sur un relatif consensus socio-politique concernant la nécessité de développer l'éducation pour concilier la modernisation économique de la province et la promotion de la justice sociale. L'égalité d'accès de tous à l'éducation, mot d'ordre de la période, impliquait une plus grande « harmonisation » entre les réseaux d'enseignement public et privé qui, jusqu'alors, fonctionnaient l'un indépendamment de l'autre et dispensaient des enseignements différents et inégaux.

Alors que nombre de commissaires avaient proposé la suppression pure et simple des écoles privées pour mettre fin aux ségrégations dont elles étaient porteuses (Tondreau et Robert, 2011), la commission Parent décida de préserver la coexistence du réseau public et du réseau privé au sein du nouveau système scolaire, tous les deux financés et contrôlés par l'État (Gérin-Lajoie, 1989). En revanche, l'État impose un enseignement uniforme et interdit toute forme de concurrence et de sélection des élèves dans tous les établissements, qu'ils soient privés ou publics. Deux arguments principaux se trouvent à la base du maintien et du financement public de l'école privée. Le premier, d'ordre moral, tient à la reconnaissance des services rendus par les écoles privées au peuple québécois depuis plus d'un siècle. Le second, d'ordre rationnel, souligne l'intérêt de mobiliser la

contribution des établissements privés pour accroître les chances de succès du nouveau projet d'intensification de la scolarisation des jeunes Québécois. De la commission Parent et des compromis qui s'y forgent entre les deux principaux interlocuteurs, l'État et l'Église, va ainsi naître la loi 60 (1964) qui concerne notamment le statut accordé à l'enseignement privé (Corbo, 2002; Rocher, 2004).

L'enseignement privé va cependant connaître un fort déclin de ses effectifs et la fermeture de nombreux collèges classiques et établissements secondaires entre 1964 et 1968. En 1968, il ne compte pas plus que 4% des effectifs scolaires (Simard, 1993). Les conditions de financement et de pérennisation des enseignements privés vont dès lors être assouplies par une nouvelle loi (loi 56, 1968) pour mettre fin à ce déclin et promouvoir la contribution du réseau à la visée d'augmentation de la scolarisation. La nouvelle loi déclare en effet l'école privée d'intérêt public et assouplit les exigences de fonctionnement. Un établissement privé sera financé à même les fonds publics jusqu'à concurrence de 80% s'il est reconnu d'intérêt public par le ministère de l'Éducation, et à 60% s'il respecte une série d'exigences minimales posées par ce dernier. Dans cette même loi, l'interdiction de faire concurrence au public (prévue dans la loi 60) est levée et la possibilité de sélectionner les élèves est permise, ce qui par la suite permettra de stabiliser ses effectifs (Gagnon, 1977, p. 15), mais surtout de se démarquer en faisant la preuve de la qualité supérieure de sa formation.

Selon Brassard (2006), dès 1965, des doutes sur la qualité de la formation de l'école publique ont par ailleurs commencé à se faire entendre, mais les années 1980 marquent la véritable émergence des thèmes de la qualité, de l'excellence, et de la remise en question de la qualité de l'école publique (Brassard, 2006; Tondreau et Robert, 2011): on dénonce de plus en plus l'« école fourre-tout » (Proulx, 2007). Cette préoccupation de la qualité de l'école publique va s'accroître au fil de divers forums et rapports, et sera un des thèmes qui traversera la mise en place des États généraux de l'éducation (1995-1996) par le nouveau gouvernement du Parti québécois. D'un autre côté, dans un contexte de concurrence économique accrue où le type de diplôme et de parcours scolaire fait la différence dans la compétition sur le marché du travail (Ball, 2003; Lessard et Levasseur, 2007; Power *et al.*, 2003), les classes moyennes sont de plus en plus « inquiètes » pour l'avenir de leurs enfants en raison notamment de la fragilisation de leurs atouts sociaux et scolaires.

Ces nouvelles demandes des classes moyennes face à l'école expliquent la montée de l'école privée au Québec dans les parts de « marché éducatif » face à l'école publique. Par rapport à l'ensemble du système scolaire, la part relative des élèves scolarisés dans des écoles privées augmente rapidement chaque décennie: elle passe de 5,2% en 1970 à 11% en 1980 et à 17,2% en 1993 (Simard, 1993; Tondreau et Robert, 2011). Selon le dernier

rapport du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2014, p. 138), pour l'année scolaire 2011-2012, sur un total de 432 178 élèves, 87 559 fréquentaient un établissement privé, soit 20 %. Dans la métropole de Montréal, ce sont 30 % des élèves qui sont inscrits dans une école secondaire privée, soit un élève sur trois, en raison non seulement d'une forte compétition entre les familles, mais aussi de l'offre scolaire accrue.

Dès lors se développent des interdépendances compétitives (Maroy et Van Zanten, 2007) entre écoles privées et publiques. En effet, les commissions scolaires³ et les écoles publiques ne peuvent plus ignorer que de plus en plus de « bons » et « moyens élèves » migrent vers l'école privée, surtout dans les contextes urbains et métropolitains⁴. De la concurrence entre secteurs privé et public va résulter selon Lessard et Levasseur (2007) une forme de « réponse » des commissions scolaires publiques, sous forme d'une différenciation accrue de l'offre scolaire au sein du secteur public, d'un développement de « projets et programmes particuliers » qui impliquent souvent des formes de sélection scolaire à l'entrée (« programme international », sports, arts, langues, sciences, informatique, etc.).

Ce développement intervient de façon nette dans les années 1990-2000, après que la loi 180 (1997) a favorisé une forme d'autonomie des établissements publics, en particulier en les autorisant à adapter et enrichir les objectifs et les contenus des programmes établis par le ministère et à élaborer des programmes locaux pour mieux répondre aux besoins particuliers des élèves (art. 85). Les établissements sont désormais autorisés à classer et regrouper les élèves, à leur offrir des services éducatifs et un encadrement pédagogique différents. Aux élèves faibles et moyens sont accordés des programmes dits « réguliers » et aux élèves forts, doués ou talentueux, des programmes « enrichis ». Sans être déclarée comme telle, cette différenciation curriculaire est hiérarchisée dans les faits, au moins aux yeux des parents, voire des professionnels et opérateurs scolaires. De plus, cette différenciation horizontale a reçu l'appui des divers acteurs sociaux, qu'ils soient individuels ou collectifs, de près ou de loin impliqués dans le système éducatif (Royer, 2009).

3. Une commission scolaire ou conseil scolaire est, au Canada, un organisme indépendant qui gère les écoles primaires et secondaires publiques sur un territoire géographique déterminé ou selon un autre mode de découpage, par exemple, linguistique ou religieux. Elle sert d'organe administratif intermédiaire entre le ministère de l'Éducation et les établissements scolaires.

4. La création d'un « bulletin des écoles » a eu pour effet d'accentuer le phénomène de transfert de ces bons élèves, selon Desjardins, Lessard et Blais (2011). Ce « palmarès » est un classement des écoles aux épreuves ministérielles communes publié d'abord par le magazine *L'actualité* depuis 1999 et par le ministère de l'Éducation ensuite.

On voit donc bien comment une triple stratification scolaire est née dans la dynamique des relations entre école privée et école publique au Québec, mais aussi à l'entrecroisement d'une préoccupation de vouloir concilier à la fois accès de tous à l'éducation, « qualité de l'éducation » et ajustement aux besoins différenciés des élèves. En théorie, non seulement cette différenciation au sein des établissements publics vise à diversifier la formation dans le but de répondre aux besoins particuliers des élèves *doués, talentueux* ou, dans certains cas, *intéressés par un domaine spécifique*, mais encore le mode d'attribution des places aux élèves devrait respecter certains principes d'équité, assurant une relative hétérogénéité.

La présente étude vise à examiner à partir des données empiriques si, dans les faits, cette différenciation permet toujours de préserver l'égalité ou au contraire contribue à accentuer les inégalités sociales en éducation. Dans quelle mesure accentue-t-elle par son existence même l'inégalité des chances effectives des élèves d'accéder à l'université? Si cette stratification entraîne des inégalités, par quels mécanismes scolaires et sociaux médiateurs celles-ci sont-elles produites? Peut-on les attribuer seulement à un effet de sélection des élèves à l'entrée des différents types de classes ou d'établissements et aux différences de leurs caractéristiques scolaires et sociales individuelles de départ? Ou bien la stratification des établissements et classes produit-elle par le biais de la séparation ou de ségrégation des élèves des effets propres – d'apprentissage ou de formation d'aspirations – qui jouent sur leurs chances d'accès ultérieur à l'université?

À notre connaissance, aucune recherche scientifique d'envergure et appuyée sur des données empiriques ne s'est encore intéressée à ces questions au Québec⁵. C'est ce que nous nous proposons d'examiner dans la section suivante.

La méthodologie

La source des données

Cette étude s'appuie sur les données tirées de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) obtenues à la suite d'un suivi de 9 ans auprès d'une cohorte de jeunes de 15 ans jusqu'à l'âge de 24 ans. Menée conjointement par Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC), l'EJET s'inscrit dans le prolongement de l'enquête Programme international pour le suivi des acquis des

5. Certes, l'avis publié par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2007) explore largement les avantages et les risques de la multiplication de projets pédagogiques particuliers au secondaire, souvent enrichis et sélectifs.

élèves (PISA) 2000 auprès des jeunes élèves âgés de 15 ans en 1999 dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Au Canada, l'échantillon était constitué de 29 687 répondants inscrits aux études en 2000 dont 4 450 résidaient dans la province de Québec. À la suite de l'enquête PISA, les répondants ont été interrogés tous les deux ans sur une période de dix ans, soit entre 2000 et 2010. L'EJET a commencé en 2000 et les questionnaires utilisés au cycle 1 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. Ainsi, le cycle 2 a recueilli de l'information relative aux parcours scolaires et professionnels des répondants sur les années 2001 et 2002, le cycle 3 sur les années 2003 et 2004, ainsi de suite jusqu'au dernier cycle 6 qui a servi à recueillir l'information sur la situation des répondants sur les années 2009 et 2010. La base de données utilisée contient, en outre, des renseignements sur les caractéristiques sociales et sur les divers aspects des parcours de vie (sociaux ou scolaires) recueillis soit par PISA, soit par l'EJET.

Bien qu'il soit intéressant d'utiliser les données de ce dernier cycle, car elles contiennent davantage de renseignements sur les parcours scolaires et sociaux, nous avons préféré utiliser celles du cycle 4 pour deux raisons. Premièrement, les analyses révèlent que les résultats obtenus à partir des données des cycles 4 (2006) et 6 (2010) sont similaires sur le plan des différences statistiques. Par contre, les données recueillies au cycle 4 ont un pouvoir « inférentiel » relativement plus élevé en raison de la taille du sous-échantillon même si une relative attrition est déjà observée. Deuxièmement, c'est le moment où les répondants ont 22 ans, la majorité ayant terminé les études secondaires est déjà inscrite soit à l'université, soit dans un programme technique au cégep, soit sortie du système scolaire. Cela nous permet de considérer uniquement les élèves ayant un parcours scolaire régulier et d'éviter, du coup, le biais possible du retour aux études des adultes et au sujet duquel nous n'avons pas l'information nécessaire.

Les variables étudiées et le modèle d'analyse

La variable dépendante dans le cadre de cet article est l'accès à l'université. Elle est mesurée par le fait que le répondant a poursuivi, à un moment ou un autre, des études universitaires jusqu'à l'âge de 22 ans. Elle est donc dichotomique: (1) oui et (2) non.

La variable indépendante. Rappelons que cette étude s'intéresse à la stratification scolaire sur l'accès à l'université. Cette variable a été mesurée par le type d'école fréquenté au secondaire ou le curriculum suivi par le répondant. Au début de l'enquête, il a été demandé aux répondants de

préciser s'ils fréquentaient une école publique ou privée. À ceux qui avaient fréquenté une école publique exclusivement, il leur a été demandé de préciser s'ils avaient suivi des cours enrichis en langue, en sciences ou en mathématique. Pour cette analyse, les répondants ont été regroupés en trois catégories: 1) ceux qui ont fréquenté une école privée; 2) ceux qui ont fréquenté une école publique, mais ont suivi des cours enrichis; et 3) ceux qui ont fréquenté une école publique, mais ont suivi exclusivement des cours réguliers. Le tableau 3.1 décrit la composition de l'échantillon par rapport à cette variable.

Tableau 3.1
Description du sous-échantillon

	N	%
École privée	428	16
École publique/curriculum enrichi	834	33
École publique/curriculum régulier	1 365	51
Total	2 627	100

Source : Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), cohorte A (Canada).

Les variables témoins. L'analyse tient compte de deux groupes de variables reconnues pour leur influence sur l'accès aux études supérieures et à l'université en particulier: les performances scolaires de l'élève au secondaire et ses aspirations scolaires et professionnelles, le capital culturel des parents ainsi que le genre. Les performances scolaires de l'élève sont mesurées par les scores PISA en lecture⁶ et le fait d'avoir connu ou non un épisode d'irrégularité scolaire (redoublement, décrochage ou des cours de rattrapage), tandis que ses aspirations scolaires sont mesurées par le plus haut niveau d'études souhaité ou envisagé à l'âge de 15 ans. En ce qui concerne le capital culturel, trois variables sont prises en compte: 1) le niveau d'études du parent le plus scolarisé, 2) les aspirations scolaires des parents à l'endroit de leur enfant mesurées par le plus haut niveau d'études souhaité; et 3) les aspirations professionnelles des élèves eux-mêmes.

La variable dépendante étudiée étant dichotomique, nous utilisons l'analyse de régression logistique (Allison, 2003). Deux probabilités sont comparées, soit $p(y = 1)$ celle d'avoir suivi un programme universitaire durant la période d'observation et son inverse $p(y = 0)$, c'est-à-dire la

6. Nous sommes contraints de ne pas tenir compte des scores aux tests en mathématiques et en sciences en raison du taux élevé d'attrition qui pourrait induire un biais significatif d'attrition.

probabilité de n'avoir suivi aucune forme d'études universitaires sous l'influence des variables indépendantes considérées. Pour faciliter l'interprétation, nous utilisons les rapports des cotes (*odds ratio*) ou $\text{Exp}(\beta)$.

La présentation des résultats

Le tableau 3.2 montre qu'à l'âge de 22 ans, 34 % des jeunes Québécois ont poursuivi un programme d'études universitaires. Cette proportion varie toutefois significativement selon qu'ils ont fréquenté au secondaire une école privée ou publique, comme le révèle le test du khi-deux ($\chi^2 = 466,34$, $p = 0,000$). En effet, elle est de 60 %, soit 6 étudiants sur 10 chez les ressortissants des écoles privées, alors qu'elle est de 29 % pour ceux du public. Parmi ces derniers, cette proportion est d'autant plus faible que les répondants ont toujours suivi des cours réguliers (15 %) et n'ont connu aucune forme d'enseignement enrichi ou particulier. En revanche, cette proportion est nettement plus élevée chez leurs pairs ayant évolué dans une école publique, mais ayant suivi des cours «enrichis» en langue, en science ou en mathématique (51 %). Il y a donc lieu de constater qu'il existe des inégalités entre les élèves du privé et ceux du public, mais que les écarts sont plus élevés entre le public enrichi et le public régulier qu'ils ne le sont entre le public et le privé.

Tableau 3.2

Proportion des répondants ayant poursuivi les études universitaires selon le type d'école fréquenté (pourcentage par ligne)

	Oui	Non	N
Privé	60	40	428
Public	29	71	2 249
Enrichi	51	49	834
Régulier	15	85	1 365
Tous les répondants	34	66	2 677

Source : Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), cohorte A (Canada).

Afin d'estimer l'influence relative de la stratification scolaire, une analyse logistique à trois modèles a été effectuée (tableau 3.3). Le modèle 1 inclut seulement la variable indépendante. Les résultats précisent davantage ceux de l'analyse descriptive (tableau 3.2) : ils révèlent qu'un élève du privé et celui du public ayant suivi un curriculum enrichi ont respectivement presque neuf (8,541) et six (5,951) fois plus de chances d'accéder aux études universitaires que celui qui a fréquenté un établissement public, mais n'a suivi que des cours de niveau régulier.

Tableau 3.3
Résultats de régression logistique

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
	Exp(β)	Exp(β)	Exp(β)
Variable indépendante			
Type d'établissement/curriculum			
Privé	8,54**	5,87**	3,50**
Public enrichi	5,95**	3,61**	2,47**
Régulier (référence)	1,00	1,00	1,00
Variabes témoins			
Scores PISA en lecture/1 000	–	2,69**	2,13**
A connu l'irrégularité scolaire (oui)	–	0,39**	0,50**
Scolarité des parents			
Secondaire ou moins (référence)	–	–	1,00
Collégial	–	–	1,17
Université	–	–	2,20**
Aspirations scolaires des parents			
Études secondaires ou moins (référence)	–	–	1,00
Études collégiales	–	–	1,57**
Université	–	–	5,79*
Aspirations scolaires des élèves à 15 ans			
Études secondaires ou moins (référence)	–	–	1,00
Études collégiales	–	–	3,91**
Études universitaires	–	–	8,36**
Indécis/Ne sait pas	–	–	4,01**
Indice d'aspirations professionnelles de l'élève	–	–	1,02**
Genre (femme)	–	–	1,86**
Pseudo-R ²	0,14	0,20	0,32

* non significatif au seuil de 0,05; ** significatif au seuil de 0,001.

Source: Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), cohorte A (Canada).

Lorsqu'on tient compte de leurs compétences scolaires (scores PISA en lecture) et de la nature de leur parcours (régulier ou irrégulier) au secondaire (modèle 2), les écarts entre les trois groupes d'élèves diminuent sensiblement, mais demeurent élevés et statistiquement significatifs. Un élève du privé et celui du public enrichi ont toujours respectivement presque six (5,87) et quatre fois (3,61) plus de chances de s'inscrire dans une université que celui du public régulier. Cette diminution montre qu'une partie de l'effet du parcours scolaire (école privée et classe publique enrichie) sur les chances d'accès à l'université (mesuré par le modèle 1) est liée aux caractéristiques scolaires des élèves qui fréquentent ces classes. Cette diminution des différences ne doit toutefois pas être exclusivement attribuée à une différence liée à la scolarité reçue au préalable, car ces différences résultent à la fois des modalités de scolarité (notamment de la qualité des enseignements reçus, de l'engagement des élèves dans cette dernière) et du soutien et de l'influence du milieu familial. Comme l'avance Marie Duru-Bellat (2002), plus un élève avance dans sa scolarité, plus l'influence du capital culturel familial est médiatisée par les performances scolaires.

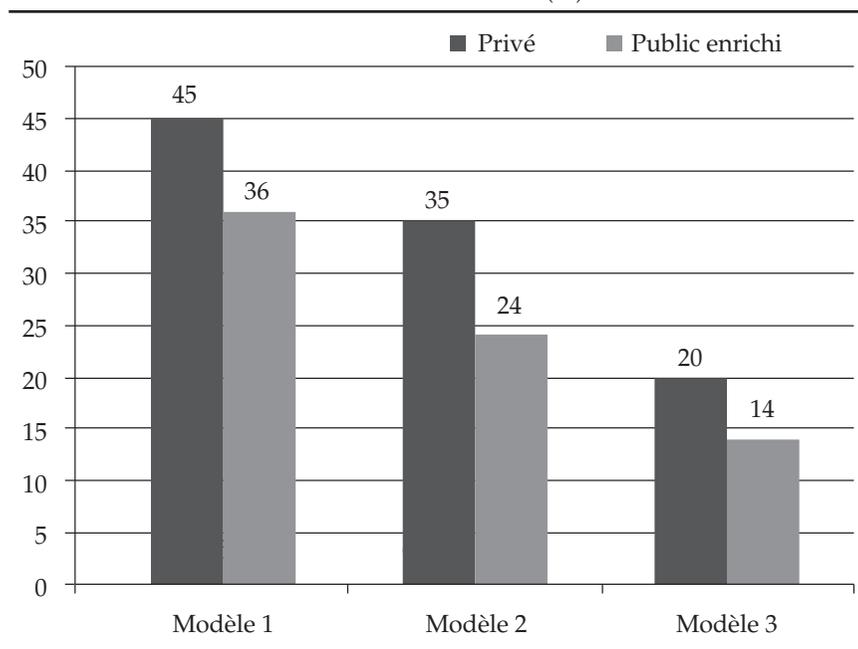
En plus des variables incluses dans le modèle 2, le modèle 3 tient compte du capital scolaire et culturel des parents, des aspirations scolaires et professionnelles des élèves eux-mêmes à la fin du secondaire ainsi que du genre. Les différences observées précédemment diminuent mais restent toujours importantes, mettant en évidence l'existence d'un effet net statistiquement significatif du type d'établissements ou de classes fréquentés sur les chances d'accès à l'université. L'accès à l'université est par ailleurs lié au niveau de scolarité des parents de ces élèves et à leurs aspirations à l'endroit de ces derniers, ce qui pourrait s'interpréter comme un effet d'héritage culturel (Bourdieu, 1966). De plus, cet accès croît avec le niveau d'aspirations scolaires et professionnelles des élèves eux-mêmes qui, d'un côté, peuvent relever également du capital culturel familial et, d'un autre, de la logique de stratégie, selon la perspective de la théorie du choix rationnel de Boudon (1974). Il y a lieu ici de soutenir que dans le contexte actuel où le diplôme d'études postsecondaire et universitaire en particulier est de plus en plus une condition d'accès à un emploi de qualité, les ambitions professionnelles tendent à accroître les aspirations scolaires.

Par ailleurs, outre la différence significative observée entre les élèves du public régulier, d'un côté, et leurs pairs du privé et du public enrichi, d'un autre côté, l'analyse permet de constater également une différence, quoique relativement moins élevée, entre ces derniers. En effet, une analyse supplémentaire permet d'établir que les élèves des établissements privés ont 1,42 (3,50/2,47) fois plus de chances que leurs pairs du public enrichi d'accéder aux études universitaires. Lorsqu'on tient compte des caractéristiques scolaires (modèle 2), des caractéristiques sociales et des aspirations

de l'élève (modèle 3), la différence ne diminue que très légèrement, les premiers ayant respectivement entre 1,62 et 1,43 fois plus de chances d'accès à l'université que les seconds.

Plus précisément, comme l'illustre la figure 3.1, par rapport à leurs pairs du public enrichi, les élèves fréquentant un établissement privé ont une probabilité d'accès à l'université supérieure de 9 points (45 % – 36 %) de pourcentage (modèle 1), une différence qui se maintient presque même lorsqu'on tient compte des caractéristiques scolaires (modèle 2, 35 % – 24 %), mais diminue à 6 points de pourcentage (20 % – 14 %) lorsque le capital culturel et scolaire des parents ainsi que les aspirations scolaires et professionnelles de l'élève sont pris en compte (modèle 3).

Figure 3.1
Effet net du type d'établissement/programme sur la probabilité d'accès à l'université (%)



Source : Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), cohorte A (Canada).

Des pistes interprétatives : les disparités de conditions d'enseignement et la différenciation de cheminement scolaire

Nos analyses montrent que les inégalités d'accès à l'université ne sont pas seulement affectées par les conditions sociales d'origine des étudiants (capital scolaire et aspirations de leurs parents pour leur scolarité), par

leurs acquisitions scolaires différenciées en cours de scolarité primaire et secondaire, et enfin par les aspirations professionnelles des jeunes eux-mêmes. En effet, le type de classes et d'établissements fréquentés continue d'avoir une incidence importante, même lorsque l'on tient compte de ces variables. Dès lors, comment comprendre le fait que les élèves des écoles privées ou des classes enrichies du public ont plus de chances d'accès à l'université québécoise que leurs pairs des classes régulières au public, même lorsque leurs caractéristiques sociales et scolaires sont comparables ?

Notre discussion à ce sujet sera centrée sur quelques hypothèses interprétatives qui ne sont pas contradictoires, mais dont on ne peut *a priori* apprécier le poids relatif. La première pointe vers des différences de « qualité » éducative et d'apprentissage dont les élèves peuvent bénéficier dans les trois contextes, différences qui sont en fait, du point de vue d'une politique scolaire soucieuse d'égalité des chances d'accès à l'université, des inégalités de conditions de scolarisation des élèves (Felouzis, 2014). La seconde évoque des mécanismes de cheminement institutionnel plus invisibles caractérisant les parcours vers l'université québécoise en jouant notamment sur la formation des aspirations des élèves.

Des conditions de scolarisation et d'apprentissage inégales

La première interprétation pose l'hypothèse que le type d'enseignement suivi au secondaire (école privée, école publique avec cours enrichis ou cours réguliers) produit un effet particulier en raison des « opportunités » différentielles d'apprentissage et d'orientation scolaire que ces enseignements offrent aux élèves. Autrement dit, au-delà des effets des acquisitions scolaires préalables des élèves suivant les cours enrichis (acquis dans le domaine de la lecture dans le cas du modèle présenté), il y aurait des apprentissages inégaux importants qui se réaliseraient dans les dernières années du secondaire et seraient différenciés entre les classes de l'enseignement privé et les classes enrichies de l'enseignement public, d'une part, et, d'autre part, les classes régulières. Ces différences d'apprentissages dans les établissements privés ou dans les classes « enrichies » au public faciliteraient le passage, l'orientation et la réussite ultérieurs au collège (cégeps) et l'admission à l'université. Il faut rappeler ici que l'admission au collège et à l'université est conditionnelle à un bon dossier scolaire et est, par conséquent, sélective.

Dans cette perspective, plusieurs facteurs associés aux conditions de scolarisation selon le type d'établissement fréquenté ou de curriculum suivi peuvent jouer dans la production de ces différences d'apprentissage. À cet égard, trois hypothèses sont envisageables. La première renvoie à

l'existence des différences d'apprentissage pouvant être liées à des inégalités de ressources matérielles ou pédagogiques (par exemple, la qualité des conditions matérielles d'enseignement, de la bibliothèque, de l'équipement didactique de l'école). Ces inégalités sont peu documentées dans la littérature scientifique, même si dans les débats publics, les ressources financières additionnelles que les écoles privées peuvent capitaliser par les dons ou les droits de scolarité des parents, sont fréquemment mises en débat (voir, par exemple, Karsenti et Collin, 2013).

La deuxième est que les inégalités d'apprentissage peuvent aussi être produites par une disparité de composition des classes du point de vue du niveau scolaire ou de l'origine sociale entre, d'une part, les classes publiques régulières et, d'autre part, les classes « enrichies » ou privées. En effet, une analyse supplémentaire révèle que les élèves qui fréquentent l'école privée ou suivent des cours enrichis au public ont des niveaux moyens de performance scolaire plus élevés comparativement aux élèves qui suivent les cours réguliers. Mais il faut surtout souligner que la plupart de ces élèves viennent aussi des familles davantage scolarisées et disposent d'atouts sur le plan socioculturel. Or, une importante littérature internationale a montré que, quels que soient le critère ou l'objectif visé par la séparation des élèves entre les classes ou les établissements, la séparation des élèves produit des effets importants sur les apprentissages cognitifs et non cognitifs par le biais de l'influence de la « composition sociale et scolaire » des élèves dans les classes ou les établissements. La composition des classes agit à la fois par des « effets de pairs » et des « effets enseignant » (ajustement de l'enseignant à son public, avec par exemple une hausse de ses attentes et exigences si le public est plus « fort ») (Thrupp, Lauder et Robinson, 2002).

Enfin, la troisième et dernière hypothèse au sujet des différences de « qualité » éducative renvoie à la qualité des enseignants (formation, expérience, stabilité), au degré de leur collaboration pour la réussite des élèves, à la relation entre l'école et les communautés locales. La mise en avant des effets de composition sociale et scolaire des classes sur les inégalités d'apprentissage ne peut occulter le fait que l'effet établissement ne peut totalement être imputé aux caractéristiques du public et du contexte scolaire (Van Damme *et al.*, 2009). Entre l'établissement privé et l'établissement public en particulier (moins entre les classes régulières et les classes enrichies), il ne faut pas exclure que des conditions culturelles ou institutionnelles puissent engendrer des différences d'engagement ou de coopération au sein des équipes éducatives qui peuvent aussi affecter les apprentissages. Ainsi, plusieurs études attirent l'attention sur certains effets propres des conditions de fonctionnement de l'enseignement privé, comme l'observent Coleman et Hoffer (1987) aux États-Unis, Felouzis et Perroton (2012) en France, ou Pugh et Telhaj (2008) en Flandre.

Le cheminement et les aspirations scolaires

La seconde piste interprétative peut être dérivée des travaux étasuniens (Hill, 2008 ; Letendre, 1996) et français (Buisson-Fenet et Draelants, 2013 ; Van Zanten, 2009) sur les effets des «cheminements institutionnels» et des établissements scolaires fréquentés dans l'accès à des établissements universitaires et en particulier aux établissements «d'élite». Ces travaux cherchent à comprendre les mécanismes qui «permettent d'instaurer des clôtures institutionnelles» au sein du système éducatif, et ainsi à certains élèves «d'accéder progressivement à des espaces éducatifs protégés des effets de la massification scolaire» (Draelants, 2013, p. 4). Outre le rôle sélectif que peuvent jouer des droits de scolarité très élevés et des conditions d'admission élevées sur le plan des performances scolaires antérieures, ces études ont mis en évidence que ces univers scolaires protégés résultaient aussi de mécanismes institutionnels de formation des aspirations d'études des élèves, par-delà les effets du milieu social d'origine. Les travaux de Draelants (2013) en Belgique montrent que les aspirations à poursuivre des études supérieures sont modelées par un «effet établissement», notamment à travers les «pratiques d'information» et d'orientation spécifiques des écoles sur les études universitaires.

À la suite de ces travaux, on peut penser que, selon le type d'établissement ou de classe fréquenté, l'élève est inscrit dans des dispositifs de socialisation qui vont de façon variable contribuer à construire et modeler ses aspirations d'études, par-delà l'influence de son milieu culturel d'origine et de sa trajectoire scolaire dans l'enseignement secondaire. Autrement dit, la fréquentation de ces types de classes peut conforter ou non l'identité du jeune quant à ses performances éducatives et contribuer à définir l'horizon (ambitieux ou non) de ce qu'il peut envisager comme avenir scolaire et professionnel après la scolarité obligatoire.

Conclusion

La présente étude avait l'objectif de saisir dans quelle mesure la stratification de l'enseignement secondaire au Québec influe sur les inégalités sociales d'accès à l'université. Les résultats obtenus à partir des données empiriques permettent de dégager trois constats principaux. Premièrement, les élèves ayant exclusivement fréquenté des classes régulières au public ont nettement moins de chances d'accès à l'université que leurs pairs des établissements privés ou des établissements publics, mais inscrits dans des classes enrichies. Deuxièmement, on observe une différence similaire, mais moins élevée, entre les élèves du public enrichi et ceux du privé. Troisièmement, si une partie des différences est attribuable aux caractéristiques scolaires et aux différences de capitaux (économique et culturel) reliés à

l'origine sociale, l'analyse montre que l'effet du type d'établissement ou de classe fréquenté demeure significatif même lorsque ces variables sont prises en compte. Cela mène ainsi à penser que les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur ne se rapportent pas seulement aux inégalités sociales dans la société, aux différences de dotation des familles en capitaux scolaires, comme elles ne peuvent seulement être réduites aux différences de performances scolaires individuelles entre élèves. Nous avons ainsi avancé l'hypothèse selon laquelle il peut y avoir une forme d'effet de l'établissement et de la classe, d'une part, sur des différences d'apprentissage entre élèves et, d'autre part, sur la formation de leurs aspirations à aller dans l'enseignement universitaire.

Cette différenciation pédagogique a surtout généré une ségrégation accrue des publics d'élèves, selon le type de classes. Les classes régulières, enrichies et les établissements privés se différencient fortement tant du point de vue des performances acquises des élèves, mais aussi indirectement du point de vue des différentes formes de capital (culturel, économique et social) dont les élèves bénéficient auprès de leurs familles. Or, cette ségrégation est porteuse d'effets inégalitaires en termes d'apprentissage scolaire, mais aussi d'un risque d'affaiblissement de la performance scolaire moyenne du système. On peut faire l'hypothèse que cette stratification scolaire contribue à favoriser la construction d'apprentissages scolaires et d'aspirations différenciés par des effets de pairs et de composition sociale générés par des établissements et des classes stratifiés qui, au final, aboutissent à des inégalités de chances d'accès à l'université (Felouzis et Perroton, 2012).

À cet égard, la politique éducative québécoise (concernant à la fois la « différenciation » pédagogique et la structuration stratifiée du système, la cohabitation entre enseignement privé et public, mais aussi les mécanismes de choix et de concurrence scolaire) mérite d'être mise en question. Comment gérer la tension entre visée d'accessibilité de l'université pour tous et politiques de « différenciation » des parcours dans l'enseignement secondaire public ? Si d'un côté, la différenciation de l'enseignement peut se justifier par l'obligation de prendre en compte des besoins différenciés et singuliers des élèves et d'apporter une réponse sur mesure, il faut s'interroger sur les effets inégalitaires d'une réponse à ces demandes qui, en amont, se fait par une différenciation structurelle de types de classes et d'établissements et qui épouse non seulement l'opposition entre établissements publics et privés, mais aussi des différenciations internes au sein du secteur public.

Il y aurait donc lieu de poursuivre des études complémentaires pour mieux comprendre les sources de ces inégalités d'accès à l'enseignement universitaire, en particulier pour faire la part du poids relatif des différents mécanismes à l'œuvre : effet de la composition du public, effet de la qualité

des équipes, des ressources économiques et pédagogiques, mais aussi mécanismes de clôture et d'enchaînement institutionnel entre écoles secondaires, collèges et universités. À cet égard, une limite importante à notre étude est de ne pas avoir pu considérer les « domaines d'études » et le rôle des cheminements dans l'accès aux filières universitaires les plus prestigieuses, scolairement ou socialement. De plus, les modalités fines et diverses de la différenciation pédagogique, de la répartition des élèves entre différentes classes, de l'allocation des ressources pédagogiques et matérielles au sein des établissements secondaires resteraient à explorer de façon plus fine.

Il y a donc une actualité croissante à réfléchir sur les moyens de maintenir ou d'accentuer la mixité « scolaire » et (sociale) des classes et établissements dans le secondaire si la politique scolaire québécoise veut maintenir son idéal d'« accessibilité » aux études universitaires et éviter le creusement de nouvelles formes de reproduction sociale et de perpétuation des élites, par le fonctionnement même de son système scolaire. Dans son dernier avis au gouvernement, le CSE (2016) a d'ailleurs beaucoup insisté sur cette question.

Bibliographie

- Allison, P.D. (2003). *Logistic Regression. Using the SAS System. Theory and Application*, Cary (NC), SAS Institute Inc.
- Ball, S.J. (2003). *Class Strategies and the Education Market*, Londres, Routledge Falmer.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*, New York, Wiley.
- Bourdieu, P. (1966). « La transmission de l'héritage culturel », dans Darras, *Le partage des bénéfices. Expansion et inégalités en France*, Paris, Éditions de Minuit, p. 383-426.
- Brassard, A. (2006). « L'évolution de la gestion scolaire depuis les années 1950 », *Le Point en administration scolaire*, vol. 8, n° 4, p. 25-27.
- Buisson-Fenet, H. et H. Draelants (2013). « School-linking processes: Describing and explaining their role in the social closure of French elite education », *Higher Education*, vol. 66, n° 1, p. 39-57.
- Chenard, P. et P. Doray (2013). « L'accessibilité aux études postsecondaires au Québec. Quelles démocratisations? », dans P. Chenard, P. Doray, L.-É. Dussault et M. Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires. Un projet inachevé*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-67.
- Coleman, J.S. et T. Hoffer (1987). *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*, New York, Basic Books.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie ou Tome 2: Les structures pédagogiques du système scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, Québec, Gouvernement du Québec, <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>>, consulté le 27 février 2017.
- Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous: une anthologie du Rapport Parent*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Dandurand, P. (1986). «Rapports ethniques et champ universitaire», *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, n° 1, p. 41-77.
- 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, n° 3, p. 437-463.
- 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, n° 1, p. 101-132.
- Desjardins, P.-D., C. Lessard et J.-G. Blais (2011). «Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires au Québec», dans Y. Dutercq (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé?*, Bruxelles, De Boeck, p. 107-123.
- Draelants, H. (2013). «L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 42, n° 1, p. 3-32.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, Presses universitaires de France.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*, Paris, Presses universitaires de France.
- Felouzis, G. et J. Perrotton (2012). «Le travail des enseignants et son contrôle. Une étude comparative dans les secteurs public et privé», dans O. Maulini et M. Gather-Thurler (dir.), *Enseigner: un métier sous contrôle? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*, Paris, ESF Éditeur.
- Gagnon, L. (1977). *L'école privée: pourquoi?*, Montréal, La Presse.
- Gérin-Lajoie, P. (1989). *Combats d'un révolutionnaire tranquille: propos et confidences*, Montréal, CEC.
- Hill, L.D. (2008). «School Strategies and the "College-Linking" Process: Reconsidering the Effects of High School on College Enrollment», *Sociology of Education*, vol. 81, n° 1, p. 53-76.
- Kamanzi, P.C., P. Doray et B. Laplante (2012). «Accessibilité et provenances socio-économiques des étudiants postsecondaires», *Vie économique*, vol. 4, n° 1, p. 1-12.
- Karsenti, T. et S. Collin (2013). «TIC et éducation: avantages, défis et perspectives futures», *Éducation et francophonie*, vol. 41, n° 1, p. 1-6.
- Lessard, C. et L. Levasseur (2007). «L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée?», *McGill Journal of Education*, vol. 42, p. 337-353.
- Letendre, G.K. (1996). «Constructed aspirations: Decision-making processes in Japanese educational selection», *Sociology of Education*, vol. 63, n° 3, p. 193-216.

- Levesque, M. et D. Pageau (1990). *La persévérance aux études*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.
- Marcotte-Fournier, G. (2015). «Ségrégation scolaire et différenciation curriculaire au Québec», *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, Special Issue/Hors-série, p. 1-9.
- Maroy, C. et A. Van Zanten (2007). «Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces scolaires en Europe», *Sociologie du travail*, vol. 49, p. 464-478.
- Massot, A. (1979). «Cheminement scolaire de secondaire V à l'université», *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 4, n° 3, 22-41.
- Massot, A. (1981). «Cheminements scolaires dans l'école québécoise, après la réforme», *Les cahiers d'ASOPE*, 2^e édition, Québec, Université Laval.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2013*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Power, S., T. Edwards, G. Whitty et V. Wigfall (2003). *Education and the Middle Class*, Buckingham/Philadelphie, Open University Press.
- Prost, A. (1992). *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, Paris, Presses universitaires de France.
- Proulx, J.-P. (2007). «La genèse des États généraux sur l'éducation», dans G. Gosselin et C. Lessard (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne: témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 135-150.
- Pugh, G. et S. Telhaj (2008). «Faith schools, social capital and academic attainment: Evidence from TIMMS-R mathematics scores in Flemish secondary schools», *British Educational Research Journal*, vol. 34, n° 2, p. 235-267.
- Rocher, G. (1990). «Un système d'enseignement en voie de démocratisation», dans V. Lemieux (dir.), *Les institutions québécoises: leur rôle, leur avenir. Colloque du 50^e anniversaire de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 103-114.
- Rocher, G. (2004). «Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n° 2, p. 117-128.
- Royer, D. (2009). «L'école, tout un programme. Histoire d'une réforme du curriculum. Essai d'analyse politique», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 17, n° 2, p. 249-266, <<http://www.bulletinhistoirepolitique.org/le-bulletin/numeros-precedents/volume-17-numero-2/>>, consulté le 27 février 2017.
- Shavit, Y., R. Arum et A. Gamoran (2007). *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, Stanford, Stanford University Press.
- Simard, M. (1993). *L'enseignement privé: 30 ans de débats*, Montréal, Les Éditions Thémis.
- Sylvain, L., L. Laforce et C. Trottier (1985). *Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 70*, Québec, Conseil de la langue française.

- Thrupp, M., H. Lauder et T. Robinson (2002). «School composition and peer effects», *International Journal of Educational Research*, vol. 37, p. 483-504.
- Tondreau, J. et M. Robert (2011). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*, Québec, Éditions CEC.
- Van Damme, J., M.-C. Opdenakker, G. Van Landeghem, B. De Fraine, H. Pustjens et E. Van De Gaer (2009). «Fondements et principaux résultats de recherche sur l'efficacité dans l'enseignement», dans X. Dumay et V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, Paris/Bruxelles, De Boeck, p. 19-34.
- Van Zanten, A. (2009). «The sociology of elite education», dans M.W. Apple, S.J. Ball et L.A. Gandin (dir.), *International Handbook of the Sociology of Education*, Londres/New York, Routledge, p. 329-339.
- Vigneau, P. (2013). «L'accessibilité aux études universitaires : d'abord une question de ressources financières ? Un survol du cas québécois», dans P. Chenard, P. Doray, L.-É. Dussault et M. Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études post-secondaires. Un projet inachevé*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p. 85-105.

4

La justice sociale, le choix scolaire et l'accès à l'enseignement supérieur Une comparaison des systèmes éducatifs français et suisse

Noémie Olympio

Des recherches à caractère empirique ou théorique s'interrogeant sur la justice sociale des systèmes éducatifs ne cessent de se multiplier. L'objectif est notamment d'évaluer les possibilités offertes par les différents systèmes de formation. Ces possibilités découlent non seulement de la structuration des systèmes éducatifs en eux-mêmes, mais aussi plus largement des contextes « sociétaux » dans lesquels ils s'inscrivent. Marqué par des cohérences structurelles propres, en particulier du point de vue de l'organisation des formations, des diplômes, de l'orientation et des différentes conceptions du savoir, tout système éducatif se caractérise globalement par une conception particulière du « juste et de l'efficace » en matière d'éducation et de formation (Verdier, 2001). Cet article vise à comparer deux systèmes éducatifs aux caractéristiques sociétales fondamentalement différentes : le système français et le système suisse. Tandis que le système français se caractérise par un tronc commun d'enseignement obligatoire relativement long et une importance certaine donnée aux savoirs scolaires, le cas suisse, comme quelques autres en Europe, se caractérise par une formation professionnelle duale (école par opposition à entreprise), dont l'accès se fait à l'issue d'une orientation précoce.

Nous nous questionnons, dans cet article, sur ces deux modèles du point de vue de leur capacité à favoriser une certaine égalité des chances et plus particulièrement à ne pas restreindre les choix qui s'offrent aux individus. Nous les comparons à l'aune de la *théorie de la justice sociale* d'Amartya Sen : la théorie des « capacités » (Sen, 1985, 1992). Cette théorie et ses extensions conceptuelles dans le champ de l'éducation (Lambert et Véro, 2007 ; Otto et Ziegler, 2006 ; Picard *et al.*, 2015 ; Robeyns, 2005 ; Unterhalter, 2003) nous permettent alors de mieux repenser les inégalités éducatives des jeunes Français et des jeunes Suisses : raisonner en termes

de «capabilités» suppose que les inégalités à prendre en compte ne sont pas seulement les inégalités en matière de manque de ressources ou de moyens, mais également celles en matière de manque d'options, de possibilités ou d'opportunités réelles.

Basé sur des données longitudinales, ce travail cherche à analyser les choix scolaires dans les deux pays et à étudier dans quelle mesure les jeunes disposent de libertés réelles d'opter pour un parcours de formation «qu'ils ont des raisons de valoriser» (Sen, 1992). Après une analyse des différentes trajectoires au cours de la scolarité secondaire pour les deux systèmes éducatifs, nous tentons d'analyser de quelle manière : 1) les jeunes disposent d'une liberté de choisir leur parcours au secondaire ; et 2) cette liberté de choix peut avoir un effet sur les possibilités réelles d'accès à l'enseignement supérieur.

La théorie des «capabilités» : quels apports et quelles formes d'opérationnalisation ?

Dans ce travail comparatif, nous nous intéressons particulièrement à l'espace d'opportunités des jeunes Français et des jeunes Suisses et à leur marge de manœuvre. Comme mentionné plus haut, nous mobilisons une théorie de la justice sociale dont l'analyse se focalise sur l'espace des possibles des personnes : la théorie des «capabilités» proposée par Amartya Sen. Selon cet auteur (Sen, 1985, 1992), les «capabilités» d'une personne représentent l'ensemble des libertés d'accomplir permettant d'augmenter la qualité de vie. Une vie est alors faite d'un ensemble de «fonctionnements» liés entre eux, composés d'états et d'actions. «L'ensemble capabilité» reflète, dans l'espace des fonctionnements, la liberté qu'une personne a de choisir entre différents modes de vie. L'égalité des «capabilités» représente l'égalité dans la liberté de choisir entre différents modes de vie. Cette approche accepte alors qu'il y ait dans une société des inégalités de résultats, pour peu qu'il y ait eu égalité de «capabilités» à la base et que le mode de vie choisi corresponde à un choix. Le choix devient essentiel, il rend l'individu responsable. En d'autres termes, cette théorie ne considérera pas, par exemple, le fait qu'un individu n'accède pas à l'enseignement supérieur comme une situation injuste en soi. Ce qui paraîtra injuste, en revanche, c'est que la personne n'ait pas eu d'autre choix que d'être dans cette situation.

Nous tentons d'approcher les opportunités réelles d'accès à l'enseignement supérieur en considérant trois dimensions. Dans un premier temps, à l'instar de Farvaque et Oliveau (2004), nous analysons d'une manière dynamique les possibilités globales des deux systèmes en tentant d'élaborer des «trajectoires types» dans l'objectif de rendre compte des potentiels «sentiers de dépendance» (certains jeunes pouvant se retrouver à la base limités dans leur espace des possibles). Dans un deuxième temps,

nous mesurons les «capabilités» des jeunes au secondaire en utilisant la méthode des fonctionnements affinés (*refined functionings*) (Sen, 1992). Cette méthode permet de prendre en compte l'acte de choix indirectement en examinant un fonctionnement accompli et en le reliant à une dimension de choix, permettant ainsi d'analyser le fait d'atteindre un certain résultat et d'avoir choisi de le faire. Dans le cadre de l'éducation, on pourrait alors prendre l'exemple de l'orientation en fin de secondaire I (équivalent du premier cycle du secondaire au Québec) en France: il y a une différence entre être orienté dans une voie professionnelle pour cause d'échec et être orienté dans une telle voie parce qu'elle correspond aux préférences réelles de l'élève. Dans le premier cas, le fonctionnement «voie professionnelle» n'est pas une situation choisie mais subie, car l'individu n'a alors pas d'autre choix que de suivre ce cursus s'il entend poursuivre sa scolarité. Enfin, dans un troisième temps, nous tentons d'analyser l'effet de ces «capabilités» au secondaire sur les chances d'accéder au supérieur, toutes choses égales d'ailleurs, en particulier à parcours scolaire donné (autrement dit à caractéristiques scolaires comparables). Notre hypothèse est la suivante: lorsque l'espace des possibles se restreint, les individus peuvent avoir tendance à revoir leurs ambitions scolaires à la baisse, à niveau scolaire donné. En effet, la perception de l'espace des possibles influence les préférences des personnes (Bonvin et Farvaque, 2008).

Les caractéristiques des deux systèmes éducatifs

En France, la première orientation a lieu formellement à la fin du secondaire I. Les élèves suivent donc un programme commun et un même cursus jusqu'à environ 15-16 ans¹. Ce tronc commun résulte en outre d'une volonté de faire progresser les individus à un rythme unique jusqu'au début du secondaire II. À l'issue du secondaire I, trois possibilités s'offrent aux élèves: formation générale, formation technologique ou formation professionnelle (débouchant sur trois types de baccalauréat²). Par la suite, la grande majorité des bacheliers, toutes filières confondues, désirent poursuivre dans l'enseignement supérieur. Ce phénomène est en partie lié à la (sur)valorisation en France des études linéaires et des savoirs «scolaires», cela étant lié à l'importance accordée à la performance scolaire et à la méritocratie scolaire (Verdier, 2008).

-
1. Il s'agit d'une tendance générale. Il convient toutefois de rappeler que le collège peut être parfois parsemé d'un peu plus d'hétérogénéité: présence de 3^e d'insertion, classe Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), etc.
 2. La formation professionnelle permet également l'accès à un diplôme en deux ans (au lieu de trois pour le baccalauréat) visant une insertion plus directe dans le marché du travail: le certificat d'aptitude professionnelle (CAP).

Dans ce contexte sociétal, la valorisation des savoirs scolaires place la formation professionnelle dans une position seconde, voire de relégation vis-à-vis de l'enseignement général (Verdier, 2001). En effet, un nombre important d'élèves entrant en formation professionnelle dans le secondaire (brevet d'études professionnelles [BEP]-CAP³, baccalauréat professionnel) le font par défaut et non par véritable choix ou vocation individuelle. Par ailleurs, malgré la massification, la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur est plus formelle que réelle pour les bacheliers professionnels : l'accès aux instituts universitaires de technologie (IUT) est extrêmement difficile, comparativement aux bacheliers technologiques et généraux, car les sections de technicien supérieur (STS) n'accueillent que les meilleurs d'entre eux, et l'accès à l'université est formellement possible, mais avec, dans les faits, des taux de succès très faibles⁴. Pour ces bacheliers, accéder à l'enseignement supérieur est un chemin pavé d'échecs⁵.

La Suisse est un pays fédéraliste, composé de 26 cantons et de 4 langues nationales : l'allemand, le français, l'italien et le romanche. À ce titre, cela en fait un pays plus hétérogène que la France. Chaque canton dispose d'une autonomie en matière d'enseignement et de formation. Il n'existe donc pas, à proprement parler, de ministère de l'Éducation nationale. Il est toutefois possible de dessiner un paysage commun à l'ensemble du système de formation. Dans la plupart des cantons, au terme du primaire, soit à environ 11-12 ans, la majorité des élèves subit une première sélection pour être répartis dans les différentes filières du secondaire. Le système suisse, assez proche du système allemand, se classe donc dans ce que Mons (2004) nomme « modèle de la séparation » dans la mesure où la première séparation des élèves se fait de façon assez précoce (fin du primaire, début du secondaire). Le secondaire inférieur se divise alors en trois filières : filière pré-gymnasiale (généralement préparant à des études gymnasiales⁶), filière à

-
3. Il existe une cinquantaine de BEP et plus de 200 spécialités de CAP. Depuis 2009, le BEP devient une étape vers le baccalauréat professionnel, qui s'obtient en trois ans au lieu de quatre.
 4. Même si les politiques publiques tendent de plus en plus à prendre en compte le problème des taux d'échecs importants à l'université, notamment par le « plan réussite licence », il s'agit davantage d'organiser des réorientations que de proposer du soutien, notamment pour renforcer les bases fragiles dans les matières générales, afin de donner de réelles chances de réussir dans le cursus.
 5. Ainsi, ce sont principalement les bacheliers professionnels qui quittent l'enseignement supérieur sans aucun diplôme (60 %), contre environ 10 % des bacheliers généraux et 30 % des bacheliers technologiques (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP], 2008).
 6. Équivalent du lycée général en France.

exigences étendues et filière à exigences de base⁷. Par la suite, environ deux tiers des jeunes qui achèvent le secondaire I commencent une formation professionnelle, et un quart d'entre eux environ opte pour une formation générale. Le système de sélection précoce tend à induire des effets néfastes du point de vue de la détermination sociale des trajectoires de formation (Falter, Ferro Luzzi et Sbergami, 2008), notamment du point de vue de la différence entre trajectoire scolaire et trajectoire professionnelle.

Le choix en faveur d'une formation professionnelle est toutefois bien différent du cas français. Ce type de formation a toutes les caractéristiques d'une formation dite duale à l'allemande. Elle est associée à une forte valorisation identitaire (Verdier, 2001). En son sein, la compétence est liée à la maîtrise d'un « métier » constitué de savoirs précis et non hiérarchisés en fonction des niveaux d'études. La forte valorisation des savoirs professionnels structure le marché du travail. Flückiger et Falter (2004) montrent, par exemple, que l'apprentissage et, d'une manière plus générale, les filières professionnelles ou les écoles professionnelles supérieures, assurent une bonne protection contre les risques de chômage.

Du point de vue des possibilités d'accès à l'enseignement supérieur, ce sont essentiellement les détenteurs d'une maturité gymnasiale (diplôme de secondaire II de la voie générale⁸) qui entrent à l'université. Ces jeunes diplômés sont admissibles aux Écoles polytechniques fédérales (EPF)⁹ et dans des formations supérieures plus spécialisées telles que les Hautes écoles spécialisées (HES), moyennant au moins une année d'expérience professionnelle. Pour les jeunes du secondaire II professionnel¹⁰, il existe deux grandes possibilités d'accès au supérieur: les jeunes peuvent soit être intégrés dans l'enseignement supérieur professionnel (selon deux formules: préparer un des deux examens fédéraux – le fédéral ou le fédéral supérieur – ou être intégrés dans les écoles supérieures spécialisées), soit entrer dans des HES. Pour accéder à ces dernières, ils doivent obtenir une maturité professionnelle. Soulignons alors que ce diplôme sélectif, loin d'être la suite logique du secondaire II professionnel (dont le diplôme principal reste le certificat fédéral de capacité), est seulement destiné à l'élite des jeunes de la formation professionnelle (Waardenburg, 2011).

7. Il faut également noter qu'en Suisse romande, de nombreux jeunes ont toutefois la possibilité de suivre un enseignement intégré.

8. Équivalent au Québec d'un diplôme d'études secondaires.

9. Il existe deux Écoles polytechniques et 12 établissements formant les Hautes écoles universitaires (HEU).

10. Dès la fin du primaire, les élèves suisses peuvent s'orienter vers une voie professionnelle et y réaliser l'ensemble de leurs études secondaires. Il n'y a aucun équivalent de cette voie au Québec.

Le suivi des élèves en France et en Suisse: quelles données?

Pour le cas français, les données utilisées dans cette étude sont tirées du panel Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance – Entrée dans la vie adulte (DEPP-EVA). Le panel contient des renseignements sur les parcours scolaires d'une cohorte d'élèves observés, de l'entrée dans le secondaire I jusqu'à leur sortie du système éducatif (de 1995 à 2010). À côté d'une actualisation annuelle sur la situation de l'individu, le panel a notamment été complété par une enquête auprès des familles en 1998 et une enquête sur la procédure d'orientation en fin de troisième (fin du secondaire I).

Par ailleurs, depuis 2004-2005, l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), en collaboration avec la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), a interrogé les jeunes du panel 95 qui n'étaient plus suivis par la DEPP, dispositif «EVA». Nous disposons alors d'informations sur les parcours de formation et d'insertion jusqu'en 2010. À cette date, le nombre de répondants atteint 8 778 individus.

Concernant la Suisse, le travail empirique se base sur les données du projet de recherche Transitions de l'école à l'emploi (TREE)¹¹. Cette recherche longitudinale a pour objectif de suivre le parcours de formation et d'emploi des élèves ayant participé en 2000 à l'enquête Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Elle est la première à analyser au niveau national les parcours de formation des élèves au-delà de la scolarité obligatoire. Les données portent sur les parcours de formation et d'emploi des individus, mais également sur tout un ensemble de variables renseignant sur la perception de leur situation ou encore sur leur projet d'avenir. En 2010, il restait un échantillon de 3424 personnes dans l'enquête.

Les deux panels nationaux (suisse et français) sur lesquels porte cette étude sont relativement comparables, tant du point de vue du contenu (parcours de formation et d'insertion) que du point de vue temporel (individus nés entre 1983 et 1985)¹².

11. L'étude longitudinale sur la jeunesse TREE (« Transitions de l'école à l'emploi », <<http://www.tree-ch.ch>>, consulté le 27 février 2017) est en cours depuis 2000. À ce jour, elle a été financée par le Fonds national pour la recherche scientifique, l'Université de Bâle, les Offices fédéraux de la statistique responsables de la formation professionnelle et de la technologie ainsi que des cantons de Berne, Genève et Tessin.

12. Au détail près que nous ne disposons pas d'informations sur le parcours de formation au niveau secondaire I pour la Suisse, contrairement à la France où les individus sont suivis dès le début du secondaire (environ 12 ans).

Les jeunes Français et les jeunes Suisses au secondaire : différentes trajectoires associées à différentes libertés de choix ?

Le portrait des trajectoires scolaires en France et en Suisse

Afin de dessiner le paysage global des possibilités inhérentes à chaque modèle éducatif, nous construisons une typologie de trajectoire en France et en Suisse, à partir des données DEPP-EVA et TREE. Pour ce faire, nous construisons des séquences en analysant la situation du jeune année après année, soit pour la France du début du secondaire I (à l'âge d'environ 12 ans) à la fin du secondaire II et, pour la Suisse, de la fin du secondaire I (à l'âge d'environ 14-15 ans) à la fin du secondaire II. Pour la Suisse, l'enquête PISA permet de distinguer quatre types de filières possibles de secondaire I fréquentées par l'individu la première année d'observation :

- Secondaire I pré-gymnasial
- Secondaire I à exigences étendues
- Secondaire I à exigences de base
- Secondaire I intégré

Concernant les années suivantes, les données de l'enquête TREE permettent de distinguer quatre options possibles durant le secondaire :

- Système intermédiaire¹³
- Secondaire II général
- Secondaire II professionnel (hautes exigences)¹⁴
- Secondaire II professionnel (faibles exigences)

De 1995 à 2001, les jeunes Français, quant à eux, peuvent se retrouver dans les quatre options possibles suivantes :

- Formation du secondaire I (Collège)

13. Près d'un quart de l'ensemble des élèves commence une formation professionnelle dans le secondaire II après avoir suivi des programmes préparatoires d'une durée maximale de un an (Meyer, 2003). Les jeunes de ces programmes préparatoires sont en fait dans l'attente d'une formation professionnelle après le secondaire I.

14. Dans la mesure où la formation professionnelle est une formation assez hétérogène, notamment par sa longueur, ses contenus et ses niveaux d'exigences, à la suite de Falter (2012), nous constituons une première catégorie regroupant les échelons 1 à 4 de l'échelle de Stadler et qualifiée de « secondaire II professionnel à faibles exigences » et une seconde catégorie correspondant aux échelons 5 et 6 et regroupant les personnes dans un « secondaire II professionnel à hautes exigences ».

- Formation du secondaire II professionnel (cycle court au CAP-BEP: baccalauréat professionnel)
- Formation du secondaire II technologique
- Formation du secondaire II général

La construction des trajectoires types s’effectue en rapprochant les individus qui ont connu les mêmes situations aux mêmes moments grâce aux méthodes d’appariement optimal¹⁵ (Bouhia *et al.*, 2011). Celles-ci permettent de comparer le degré de similarité de séquences. Il en résulte pour chaque pays cinq trajectoires types de formation (tableau 4.1).

Tableau 4.1
Répartition des individus dans les trajectoires types
en France et en Suisse

Trajectoire	Trajectoires suisses	%	Trajectoires françaises	%
1	Trajectoire professionnelle de faibles exigences	21,11	Trajectoire professionnelle avec retard	17,16
2	Trajectoire professionnelle avec système intermédiaire	4,86	Trajectoire professionnelle	12,92
3	Trajectoire professionnelle de hautes exigences (avec formation préprofessionnelle)	22,64	Trajectoire technologique avec retard	14,70
4	Trajectoire professionnelle de hautes exigences (avec formation pré-gymnasiale)	11,99	Trajectoire technologique	9,81
5	Trajectoire générale	39,39	Trajectoire générale	45,40

Source: Données tirées de Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance – Entrée dans la vie adulte (DEPP-EVA) (France) et de Transitions de l’école à l’emploi (TREE) (Suisse).

15. Nous avons utilisé les méthodes d’appariement optimal (*optimal matching*) sous le logiciel R, et plus précisément le *package* TraMineR, développé par Gabadinho *et al.* (2011).

La lecture des différentes trajectoires types permet en premier lieu de rappeler le poids des trajectoires professionnelles en Suisse où elles représentent les deux tiers des jeunes. Du point de vue des caractéristiques des trajectoires, notons que dans le système éducatif suisse, le type de secondaire I structure les trajectoires types. En effet, être dans la trajectoire professionnelle de faibles exigences revient généralement à avoir connu un secondaire I à exigence de base. Cela signifie également être plus en difficulté lors de la transition du secondaire I au secondaire II, dans la mesure où un certain nombre d'individus passe par le système intermédiaire avant d'accéder à une formation professionnelle. La deuxième trajectoire suisse se caractérise de manière beaucoup plus prononcée par le poids du système intermédiaire avant d'entrer en formation professionnelle. Cette situation fait partie intégrante de cette trajectoire type (en croisant les différentes trajectoires avec la situation lors du passage du secondaire I au secondaire II, nos calculs nous permettent de mettre en avant le fait que 98 % des jeunes de cette trajectoire sont passés par le système intermédiaire à la fin du secondaire I). Les deux autres trajectoires professionnelles (trajectoires 3 et 4) se caractérisent par une formation de hautes exigences lors du secondaire II. Dans la première (trajectoire 3 dans le tableau 4.1), en croisant les données à partir de nos calculs, les jeunes ont connu au préalable un secondaire I préprofessionnel (plus précisément un préprofessionnel à exigence élevée). Dans la seconde, les jeunes ont suivi en très large majorité au secondaire I une formation pré-gymnasiale (normalement préparant à des études gymnasiales). Ce phénomène témoigne de la véritable valorisation de la voie professionnelle en Suisse (alors qu'ils ont la possibilité d'entrer en formation générale, certains élèves optent tout de même pour la voie professionnelle).

En France, les voies professionnelles et plus particulièrement la trajectoire 1 se caractérisent par des scolarités plus difficiles (cinq ans de secondaire I au lieu de quatre). Il existe par ailleurs deux possibilités d'entrer dans une trajectoire technologique: de manière assez linéaire (trajectoire technologique classique) ou à l'issue d'un retard en début de secondaire II, généralement un redoublement lors de la classe de seconde (trajectoire technologique avec retard). La trajectoire générale se démarque nettement quant à elle par une très faible proportion d'élèves en retard.

Du point de vue des caractéristiques des différentes trajectoires en Suisse, les trajectoires paraissent assez déterminées par la performance scolaire des jeunes à 15 ans. Nous pourrions presque établir une hiérarchisation des trajectoires en fonction de la proportion de jeunes obtenant de bons résultats (en croisant, à partir de nos calculs, les trajectoires types avec la proportion de jeunes obtenant de bons résultats): trajectoire générale (65,6%), puis trajectoire professionnelle de hautes exigences (avec secondaire I pré-gymnasial) (43,4%), puis trajectoire professionnelle de

hautes exigences (avec secondaire I préprofessionnel) (36,5%), puis trajectoire professionnelle avec système intermédiaire (20,8%), puis trajectoire professionnelle de faibles exigences (18,4%)¹⁶.

En France, les trajectoires semblent également très marquées par le niveau scolaire en début de parcours. Les individus avec des performances scolaires élevées se retrouvent largement dans la trajectoire générale. De même, les trajectoires professionnelles se démarquent par des performances scolaires plutôt faibles. Elles se caractérisent également par des taux de redoublement au primaire assez importants¹⁷, rappelant en outre le fait que cette pratique, loin de favoriser un rythme de progression unique, constituerait davantage un outil de sélection et de hiérarchisation précoce (Baudelot et Establet, 2009). Ainsi, les situations scolaires tout au début du parcours (redoublement au primaire ou au début du secondaire inférieur) marquent fortement le type de trajectoire connue. Il est d'ailleurs possible de hiérarchiser les différentes trajectoires en fonction des bons lecteurs en première année de secondaire inférieur (en croisant, à partir de nos calculs, les trajectoires types avec la proportion de jeunes obtenant de bons résultats): trajectoire générale (71,5%), trajectoire technologique (46,2%), trajectoire technologique avec retard (33,4%), trajectoire professionnelle (21,1%) et trajectoire professionnelle avec retard (13,1%). Dans la mesure où les jeunes Français n'ont pas encore fait l'objet d'une sélection au moment de cette évaluation (ils entrent à peine dans le secondaire I), ce résultat peut paraître quelque peu plus surprenant que pour la Suisse.

En Suisse, en croisant, à partir de nos calculs, les trajectoires types avec la proportion de jeunes provenant d'un environnement favorisé, nous observons que la trajectoire générale est marquée par des niveaux d'éducation des parents plus élevés (55% des parents ayant fait des études supérieures). Cependant, il est difficile dans ce pays de hiérarchiser les trajectoires professionnelles selon cette variable (pour chacune des trajectoires, environ 30% de parents ont fait des études supérieures). En revanche, pour le cas français, toujours en croisant, à partir de nos calculs, les trajectoires types avec la proportion de jeunes provenant d'un environnement favorisé, une hiérarchisation en fonction du niveau d'éducation des parents est possible: trajectoire générale (48,3%), trajectoires technologiques (20% et 29%), puis trajectoires professionnelles (8% et 10%).

16. Notons que contrairement au cas français, les trajectoires construites surviennent alors que les élèves ont déjà fait l'objet d'une première orientation: ces résultats ne paraissent donc pas vraiment étonnants.

17. En croisant, à partir de nos calculs, les différentes trajectoires avec la proportion de jeunes ayant redoublé au primaire.

Cette hiérarchisation des trajectoires renvoie en quelque sorte à la hiérarchisation des différentes filières en termes de prestige social et est le reflet de la spécificité sociétale du système français: la valorisation des parcours scolaires linéaires et les différentes formes de segmentation du système. Quatre ans avant la première orientation officielle, la situation scolaire des individus semble avoir un effet important sur toute une trajectoire scolaire et d'insertion. Cette détermination (à partir de la situation scolaire à 12 ans) pose en outre la question des avantages du tronc commun et de son effectivité. Elle semble porter les marques de la sélection continue du système qui est à l'œuvre dès l'enseignement primaire. Toutefois, il faut souligner que la sélection précoce pratiquée en Suisse limite également les individus dans leurs marges de manœuvre. Dans les trajectoires professionnelles 1 et 2, les jeunes sont limités à la base dans leur choix scolaire par le fait d'avoir été préorientés dans une filière à exigences de base lors du secondaire I. Au-delà de cette analyse, il est intéressant, dans une perspective «capabilité», de considérer l'aspect choisi ou non de ces différents parcours.

Des trajectoires plus ou moins choisies

Afin de mobiliser la méthode des fonctionnements affinés, nous considérons par la suite le choix des individus. En particulier, nous nous concentrons sur les privations en matière de liberté de choix. Le fait de se voir refuser une formation constitue ainsi une variable centrale dans l'analyse des «capabilités» des jeunes. Les données longitudinales françaises et suisses renseignent toutes deux sur une dimension du refus lors du secondaire II.

Dans le cas français, nous disposons de deux variables indiquant une situation de non-choix (ou de refus). Une première variable concerne la transition du secondaire I au secondaire II et correspond à la confrontation entre le vœu d'orientation des familles et la décision finale du conseil de classe lors de la classe de 3^e (fin du secondaire I). Nous qualifions alors ce refus de refus objectif. Nous pouvons également mobiliser une deuxième variable refus dans le panel, qui renvoie à la question posée en 2002: «Au cours de votre scolarité, est-il arrivé qu'un vœu d'orientation vous soit refusé?» Ce type de variable reflète une vision plus subjective puisque la question est posée clairement et directement aux individus, et non plus une confrontation des vœux émis par les parents non satisfaits par l'administration scolaire. Il peut comprendre par ailleurs les refus lors du passage de la classe de seconde à la classe de première au sein du secondaire II.

La confrontation des deux types de refus permet de construire une variable à quatre modalités: 1) ne pas avoir connu de refus du tout (70,5% des cas), 2) révéler avoir connu un refus dans son parcours sans que ce

refus apparaisse objectivement en 3^e (fin de secondaire I) ou *refus subjectif* de parcours (21 %), 3) avoir connu un refus en 3^e (fin de secondaire I) sans l'avoir vécu comme tel ou *refus objectif* seulement (4,2 %) et 4) avoir connu les deux types de refus (4,3 %). La dernière situation est sans doute la plus contrainte dans la mesure où elle couvre un refus objectif et subjectif (et éventuellement plusieurs refus). Les jeunes dans cette situation n'ont alors pas choisi le parcours de formation suivi dans le secondaire II et vivent leurs parcours scolaires comme subis.

En croisant cette variable refus avec les différentes trajectoires possibles en France (tableau 4.2), nous pouvons constater que certaines trajectoires apparaissent comme nettement plus contraintes que d'autres.

Tableau 4.2
Répartition des types de refus en France en fonction
des trajectoires types (%)

	Aucun refus	Refus objectif uniquement	Refus subjectif uniquement	Les deux types de refus	Total
1 Trajectoire professionnelle avec retard	57,15*	9,21	22,94	10,69	100
2 Trajectoire professionnelle	68,40	5,97	20,22	5,41	100
3 Trajectoire technologique avec retard	46,76	9,49	34,08	9,66	100
4 Trajectoire technologique	78,16	1,77	19,57	0,51	100
5 Trajectoire générale	87,28	0,24	12,45	0,03	100

* 57,15% des jeunes de la trajectoire 1 n'ont jamais connu de refus.

Source : Données tirées de Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance – Entrée dans la vie adulte (DEPP-EVA) (France) et de Transitions de l'école à l'emploi (TREE) (Suisse).

En France, les trajectoires technologiques et professionnelles sont ainsi plus marquées par des refus que les trajectoires générales. Pour près de 87% d'entre eux, les jeunes de la trajectoire générale n'ont jamais connu de refus. Les jeunes des voies professionnelles se distinguent par des parcours peu choisis, particulièrement la trajectoire professionnelle avec retard (seuls 57,15% n'ont jamais connu de refus). Les jeunes de la

trajectoire professionnelle avec retard se distinguent également par la plus grande proportion de double refus (refus objectif en fin de secondaire I et refus subjectif de parcours). Rappelons que ces trajectoires se démarquent également par un environnement familial au capital éducatif faible (la part des parents ayant fait des études supérieures, niveau d'éducation le plus haut atteint par au moins un parent, représente par exemple 10% pour la trajectoire professionnelle avec retard). Si la trajectoire technologique sans retard est faiblement concernée par des jeunes ayant peu choisi leur voie (78% n'ont jamais connu de refus), la trajectoire technologique avec refus se démarque par la plus grande proportion de jeunes n'ayant pas choisi leur orientation (seuls 47% ont choisi d'être dans cette trajectoire). Cette tendance semble confirmer le fait qu'opter pour un parcours technologique révèle pour une partie des jeunes l'impossibilité de continuer dans la voie générale au lycée (particulièrement lors du deuxième palier d'orientation ayant lieu au cours du secondaire II, entre la première année et la deuxième année du secondaire II).

Pour la Suisse, on se réfère à une question posée lors de l'entrée dans le secondaire II durant les deux premiers volets de l'enquête de TREE en 2001 et en 2002. Le refus dont il est alors question est un refus «révélé» par les jeunes ayant indiqué en 2001 ou en 2002 soit qu'une place d'apprentissage à laquelle ils avaient postulé leur a été refusée, soit qu'ils n'ont pas été admis dans l'école où ils souhaitaient s'inscrire. Nous créons ainsi une variable caractérisant le nombre de refus sur les deux années (2001 et 2002). Pour l'ensemble des répondants, 76,3% des individus n'ont ainsi jamais connu de refus dans le secondaire II, 6,8% n'ont connu qu'un seul refus, 4,2% en ont connu deux et 12,7% des jeunes Suisses semblent être dans une situation très contrainte et ont fait face à trois refus ou plus. En croisant cette variable avec les différentes trajectoires, nous constatons que les trajectoires professionnelles sont également plus marquées par le refus que la trajectoire générale (tableau 4.3).

Les jeunes les plus contraints sont évidemment ceux de la trajectoire marquée par le poids du système intermédiaire en début de parcours de secondaire II. Une proportion importante (36,2%) de jeunes a subi trois refus et plus, ce qui explique leur passage par le système intermédiaire. Les jeunes de la trajectoire professionnelle de faibles exigences représentent également une population véritablement contrainte. Seuls 67,9% d'entre eux n'ont jamais connu de refus entre 2000 et 2002, et ils sont 17,2% à avoir connu trois refus ou plus.

Pour les deux pays, si le refus concerne les trajectoires professionnelles, ce constat ne signifie pas pour autant que les situations contraintes soient les mêmes en France et en Suisse. En effet, alors qu'en France le refus marque en partie l'impossibilité de poursuivre la voie générale, pour la Suisse, le refus renvoie à l'impossibilité d'entrer directement dans la

Tableau 4.3
Répartition des types de refus en Suisse en fonction
des trajectoires types (%)

	Aucun refus	Un refus	Deux refus	Trois refus ou plus	Total
1 Trajectoire professionnelle à exigence de base	67,91*	9,14	5,78	17,16	100
2 Trajectoire professionnelle avec système intermédiaire	40,94	13,39	9,45	36,22	100
3 Trajectoire professionnelle de hautes exigences (avec formation préprofessionnelle)	71,26	9,47	4,32	14,95	100
4 Trajectoire professionnelle de hautes exigences (avec formation pré-gymnasiale)	77,64	6,71	3,51	12,14	100
5 Trajectoire générale	97,03	2,20	0,57	0,19	100

* 67,91 % des jeunes de la trajectoire 1 n'ont jamais connu de refus.

Source : Transitions de l'école à l'emploi (TREE) (Suisse).

formation professionnelle. Il en résulte que les trajectoires professionnelles sont beaucoup plus touchées par le phénomène. Il en découle également que, contrairement à la France, la situation postsecondaire I peut être transitoire (le refus peut simplement correspondre à une année passée dans le système intermédiaire). En effet, le système intermédiaire est une réponse aux difficultés d'accès à l'apprentissage (il représente des dispositifs spéciaux lors de la transition vers le secondaire II pour aider les jeunes à s'insérer dans la formation professionnelle). En revanche, pour les jeunes de la trajectoire professionnelle à exigence de base (trajectoire 1), le refus peut plus clairement correspondre à une situation non transitoire et donc à une trajectoire non choisie.

Pour les deux pays, certains parcours semblent bel et bien plus subis que choisis. Si le refus ne signifie pas la même chose eu égard aux spécificités sociétales des systèmes éducatifs, il est possible qu'il ne renvoie pas non plus aux mêmes déterminants. En France, les trajectoires scolaires ne sont pas seulement déterminées par les performances scolaires des individus, mais elles semblent aussi largement influencées par l'environnement socioculturel. Ces éléments influent-ils de la même manière sur les risques de refus? En Suisse, l'orientation vers une filière du secondaire II dépend

très largement du type de secondaire I connu, à tel point qu'il fait partie intégrante de la trajectoire de formation de l'individu. Détermine-t-il à lui seul les risques de refus ?

Des chances inégales, toutes choses égales d'ailleurs, de choisir sa trajectoire au secondaire

Afin d'analyser les éléments déterminant les risques de subir des refus lors du secondaire II, toutes choses égales d'ailleurs, en particulier à performance scolaire donnée, nous mettons en œuvre un modèle de régression multinomiale pour chaque pays. La variable que nous cherchons à expliquer est le nombre refus pour les deux pays (variable à quatre modalités, dont la modalité de référence est le fait de n'avoir connu aucun refus). Nos variables d'intérêt sont le rôle de la performance scolaire et le rôle de l'environnement socioculturel des individus, notamment le niveau d'éducation des parents ainsi qu'un certain nombre de variables caractérisant l'environnement culturel (le fait d'être inscrit dans une bibliothèque ou un conservatoire et d'avoir fait latin pour la France, le nombre de livres dans le foyer pour la Suisse). Pour la France, nous ajoutons plusieurs variables disponibles dans l'enquête de la DEPP renseignant sur le rapport des parents à la scolarité, tandis que pour la Suisse, nous prenons en compte des variables propres à la sélection précoce : le type de secondaire I connu ainsi que le moment de la sélection¹⁸.

Pour le cas français (tableau 4.4 de l'annexe de ce chapitre), nous pouvons observer que la performance scolaire est un élément essentiel dans le risque de refus ou l'admission. Toutes choses égales d'ailleurs, pour un même niveau de performance scolaire, le refus objectif (fin de secondaire I) et le refus subjectif de parcours ont en commun d'être marqués par la connaissance des parents sur la procédure d'orientation. En effet, lorsque les parents maîtrisent la procédure, le risque de refus subjectif de parcours et de refus objectif (fin de secondaire I) par rapport à la probabilité de ne pas être refusé diminue significativement. Il est également intéressant de constater que le fait de peu fréquenter les enseignants augmente les risques de refus subjectif.

La situation la plus contrainte (cumuler les deux refus) semble se démarquer des autres situations. Le fait que les parents jugent les ressources tout à fait suffisantes pour les études de l'enfant diminue les risques de 41 % de subir ce refus. Par ailleurs, le fait que les parents jugent le CAP ou le

18. Certains cantons sélectionnent de manière plus précoce que d'autres. Nous considérons ainsi le fait d'être dans un canton à sélection très précoce (être orienté à l'âge de 11 ans).

BEP (diplômes professionnels du secondaire II les plus courts) comme étant le diplôme le plus utile diminue significativement de 70% les risques de subir ce refus. Loin d'être contre-intuitive, cette tendance semble souligner au contraire un phénomène de «préférences adaptatives» (Sen, 1992). Sen a en effet montré que dans le cadre d'inégalités solidement implantées, les personnes ont tendance à ramener leurs ambitions de vie à des objectifs «réalistes» et à accepter leur sort avec résignation. Dans le champ de l'éducation, les jeunes évoluant dans des environnements sociaux peu privilégiés pourraient ainsi avoir tendance à ramener leurs ambitions à des objectifs «réalistes»: avoir des parents jugeant qu'un faible niveau d'études est suffisant conduirait l'individu à opter pour de faibles niveaux d'études et ainsi à diminuer les risques de refus objectifs et subjectifs.

Pour le cas suisse (tableau 4.5 de l'annexe), les seuls éléments différenciant le fait de subir un ou deux refus avec le fait de ne subir aucun refus tiennent à la performance scolaire et au type de secondaire I suivi. Concernant la dernière situation de refus, qui est la situation la plus contrainte, de nombreux éléments la caractérisent. Tout d'abord, c'est seulement dans ce type de refus que nous observons une influence de l'environnement familial: avoir des parents fortement scolarisés diminue les risques de refus, tandis qu'avoir des parents faiblement scolarisés les augmente. Notons également le rôle très significatif joué par un système à sélection très précoce qui augmente les risques de subir plus de trois refus, toutes choses égales d'ailleurs.

Ainsi, à performance scolaire donnée, l'environnement familial joue un rôle pour les deux pays dans les situations les plus contraintes (cumuler différents refus). En France, les trois types de refus sont pénalisants. En Suisse, en revanche, mis à part le type de secondaire I connu, il n'existe pas d'autres caractéristiques prédisposant significativement à subir un refus ou deux plutôt qu'aucun. Ces deux types de refus semblent simplement refléter les difficultés d'insertion dans la formation duale. Subir trois refus ou plus est par contre une situation véritablement contrainte et renvoie sans doute au fait de n'avoir que très peu de chances de suivre un parcours de formation réellement choisi.

L'effet de la liberté de choix au secondaire sur les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur

Si certains jeunes semblent disposer de moins de «capabilités» au secondaire, il semble possible que ce manque de «capabilités» (espaces des possibles plus contraints) influence les chances d'accéder au supérieur toutes choses égales d'ailleurs, en particulier à parcours scolaire donné. Rappelons que notre hypothèse est la suivante: lorsque l'espace des

possibles se restreint, les individus peuvent avoir tendance à revoir leurs ambitions scolaires à la baisse, à niveau scolaire donné. Pour les deux pays, nous mettons en œuvre un modèle logistique multinomial. La variable que nous cherchons à expliquer est la variable « accès à l'enseignement supérieur ». Nous distinguons l'enseignement supérieur général (université et classes préparatoires aux grandes écoles en France, université et EPF pour la Suisse) de l'enseignement supérieur professionnel (IUT et STS pour la France, HES et études professionnelles pour la Suisse). Pour les deux pays, la modalité de référence est le fait de ne pas accéder à l'enseignement supérieur. Notre variable d'intérêt est la variable refus (dont la modalité de référence est ne pas avoir connu de refus). Nous considérons également le rôle de l'environnement socioculturel des individus, notamment le niveau d'éducation des parents ainsi qu'un certain nombre de variables caractérisant l'environnement culturel (le fait d'être inscrit dans une bibliothèque ou un conservatoire et d'avoir suivi les cours de latin pour la France, le nombre de livres dans le foyer pour la Suisse). Les autres variables interviennent dans le modèle comme variables de contrôle. Nous considérons ainsi le parcours connu au secondaire (la modalité de référence étant « avoir suivi la trajectoire générale »). Nous contrôlons également un certain nombre d'autres variables telles que la performance scolaire en secondaire I ou encore le sexe. Comme précédemment, pour la France, nous ajoutons plusieurs variables disponibles dans l'enquête DEPP renseignant sur le rapport des parents à la scolarité, et pour la Suisse, nous prenons en compte des variables propres à la sélection précoce : le type de secondaire I connu ainsi que le moment de la sélection.

Pour les deux pays, il semble bel et bien exister un effet du manque de liberté de choix sur les probabilités d'atteindre l'enseignement supérieur. En France (tableau 4.6 de l'annexe), subir les deux types de refus (refus subjectif et refus plus objectif), situation la plus pénalisante, diminue significativement les chances d'avoir accès à l'enseignement supérieur (le supérieur général de 63 % et le supérieur professionnel de 36 %). Pour la Suisse, toutes choses égales d'ailleurs, avoir subi un refus (plutôt qu'aucun) diminue les chances d'accéder à l'enseignement supérieur général et à l'enseignement supérieur professionnel. Par ailleurs, il est intéressant de noter que, de manière très significative, avoir subi trois refus et plus diminue de 63 % les chances d'accéder à l'enseignement supérieur et professionnel, et ce, à caractéristiques scolaires équivalentes. Ainsi, une réduction de l'espace des possibles en début de secondaire II (ne pas choisir son parcours) peut avoir un effet sur les chances d'accéder à l'enseignement supérieur (général et professionnel).

Concernant le cas français, on peut également percevoir un effet de l'environnement socioculturel sur les chances d'accéder à l'enseignement supérieur. Avoir des parents faiblement éduqués diminue les chances

d'accéder à l'enseignement supérieur général, tandis que fréquenter une bibliothèque en début de secondaire augmente significativement les chances d'accès. À noter également que, lorsque les parents jugent le baccalauréat comme diplôme le plus utile pour leur enfant (plutôt qu'un diplôme de l'enseignement supérieur), les jeunes ont moins de chances d'accéder à l'enseignement supérieur général. En revanche, en France, avoir des parents fortement éduqués (plutôt que moyennement éduqués) diminue les chances d'accéder à l'enseignement supérieur professionnel.

En Suisse (tableau 4.7 de l'annexe), avoir des parents fortement éduqués augmente très significativement les chances d'accéder à l'enseignement supérieur général de deux fois et augmente celle d'accéder au supérieur professionnel (principalement les HES) d'une fois et demie. Par ailleurs, le fait de disposer de peu de livres à la maison diminue significativement les chances d'accéder à l'enseignement supérieur professionnel, toutes choses égales d'ailleurs. Ces résultats peuvent indiquer le fait qu'en Suisse l'enseignement supérieur professionnel est réservé à une certaine élite sociale (cette tendance n'existant pas en France).

Enfin, comme attendu, pour les deux pays, le parcours connu au secondaire joue un rôle déterminant. Globalement, pour les deux pays, être inscrit dans une trajectoire autre que la trajectoire générale diminue significativement les chances d'accéder à l'enseignement supérieur (que ce soit l'enseignement général ou l'enseignement supérieur professionnel). La seule exception est le fait qu'en France avoir une trajectoire technologique linéaire augmente significativement les chances d'accéder à l'enseignement supérieur professionnel, alors qu'avoir une trajectoire technologique avec retard les réduit.

Conclusion: quels apports de la théorie des «capabilités» dans l'analyse des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur?

La théorie des «capabilités» nous permet de déplacer la focale d'une analyse en termes de ressources ou de préférences, vers une analyse des inégalités en termes de liberté réelle de choix. L'accent est alors mis sur l'espace des possibles des jeunes. L'objectif de cette étude était d'examiner dans quelle mesure les jeunes en France et en Suisse disposent de libertés réelles de choisir un parcours de formation «qu'ils ont des raisons de valoriser» (Sen, 1992). L'analyse des différentes trajectoires au cours de la scolarité secondaire pour les deux systèmes éducatifs nous a permis de mettre en lumière les difficultés et le manque de marges de manœuvre de certains jeunes dès le secondaire I. En Suisse, le poids de la sélection précoce se fait sentir: les jeunes orientés dès le début du secondaire I en formation préprofessionnelle à exigences de base se retrouvent beaucoup

plus que les autres dans des filières professionnelles de faibles exigences au secondaire II ou dans le système intermédiaire. En France, malgré l'existence d'un tronc commun plus long, la performance scolaire joue un rôle essentiel sur les différentes trajectoires. Afin d'analyser les « capacités » des jeunes dans ces trajectoires en mobilisant la méthode des fonctionnements affinés, nous nous sommes intéressé au caractère subi ou choisi de l'orientation en secondaire II. Il en ressort que les jeunes des voies technologiques (particulièrement la trajectoire technologique avec du retard) et professionnelles en France sont proportionnellement plus nombreux à ne pas avoir choisi ces voies. En Suisse, certaines trajectoires professionnelles semblent également assez contraintes, particulièrement celles des jeunes en formations préprofessionnelles de faibles exigences en secondaire I.

Une analyse, toutes choses égales d'ailleurs, des risques de ne pas choisir son parcours lors de la transition du secondaire I au secondaire II, nous a permis de constater que les jeunes ne sont pas tous égaux face aux non-choix, à caractéristiques scolaires comparables. En France, nous constatons un poids important de l'environnement familial pour les différents types de refus, la situation la plus pénalisante étant le fait de subir les deux types de refus. En Suisse, subir trois refus ou plus représente la situation véritablement contrainte, situation marquée par le poids du niveau d'éducation des parents. En revanche, dans ce pays, le fait de subir un ou deux refus renvoie simplement aux difficultés structurelles d'entrée en apprentissage pour les jeunes des voies professionnelles.

Dans les deux pays, à caractéristiques scolaires données, les jeunes n'ont ainsi pas tous le même espace des possibles, compte tenu de leur environnement familial. Cette restriction de l'espace des possibles dès le début du secondaire II pèse alors quelques années plus tard sur les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur. En effet, en Suisse comme en France, avoir subi plusieurs refus diminue significativement les chances d'accéder à l'enseignement supérieur, et ce, pour les individus ayant des caractéristiques scolaires comparables (même niveau de performance au secondaire I et même trajectoire scolaire de secondaire II). En Suisse, le fait d'avoir subi trois refus et plus apparaît encore une fois comme la situation la plus pénalisante en influençant significativement la probabilité de ne pas accéder à l'enseignement supérieur professionnel. En France, c'est également le fait d'avoir subi plusieurs refus qui apparaît comme la situation la plus contrainte. En revanche, pour ce pays, l'effet est plus significatif sur les chances d'accès à l'enseignement supérieur général.

Si les espaces de contraintes ne sont pas les mêmes (limitation dans l'accès au supérieur général en France ou dans l'accès au supérieur professionnel en Suisse) et ne renvoient pas aux mêmes raisons de non-choix (continuer dans la voie générale en France ou s'insérer dans une voie

professionnelle de qualité en Suisse), nos résultats indiquent que les espaces de contraintes se cumulent dans le temps pour certains jeunes. En effet, une limitation de l'espace des possibles dès le secondaire II influence les possibilités d'accès au supérieur, à caractéristiques scolaires similaires. Cette restriction de l'espace des possibles à l'œuvre dès l'âge d'environ 15 ans semble alors avoir un effet sur les «capabilités à aspirer» des jeunes (Appadurai, 2004). Ces «capabilités» sont essentielles dans l'accès à l'enseignement supérieur. Disposer d'un espace d'opportunités large influence en effet les préférences des jeunes et permet notamment de les rendre moins dépendants de leur environnement socioculturel. Comme le soulignent Bonvin et Farvaque (2008, p. 24-25), «il faut postuler que les préférences de la personne évolueraient si ses opportunités s'élargissaient».

Annexe

Tableau 4.4
Différents refus en France – modèle logistique multinomial
(en Rapports des Risques Relatifs) – référence: aucun refus

Type de refus	Refus subjectif uniquement	Refus objectif uniquement	Les deux types de refus
Sexe: homme	0,96*	0,95	0,92
Performance scolaire: (réf.: moyenne haute)			
Performance faible	1,16	1,13	1,27
Performance élevée	0,60***	0,38***	0,36***
Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (réf.: moyen)			
Faible	0,97	0,88	0,77
Haut	0,82*	0,73	0,72
Pays de naissance du père: (réf.: France)			
Départements d'outre-mer (DOM) / Territoires d'outre-mer (TOM)	1,67*	1,94	0,98
Étranger	1,21*	1,26	1,23
Environnement culturel			
Bibliothèque	1,03	1,05	0,99
Conservatoire	0,88	0,82	0,73
Option: Latin	0,68***	0,54***	0,40***
Connaissance de la procédure d'orientation	0,79**	0,56**	0,90
Adéquation entre les ressources de la famille et les projets d'études: (réf.: juste suffisant)			
Très insuffisant	1,18	0,93	0,79
Un peu insuffisant	1,06	0,80	0,78
Tout à fait suffisant	0,96	0,91	0,59*
Diplôme jugé utile: (réf.: enseignement supérieur)			
Aucun	1,32	1,95	2,08
CAP-BEP	0,85	1,45	0,30**
Baccalauréat	1,13	1,44*	1,12
Pas d'avis	1,10	1,34	1,17
Rencontres parents-enseignants peu fréquentes	1,27**	0,91	0,98

* Significatif au seuil de 10%; ** significatif au seuil de 5%; *** significatif au seuil de 1%.

Source: Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance – Entrée dans la vie adulte (DEPP-EVA) (France).

Tableau 4.5

Différents refus en Suisse – modèle logistique multinomial
(en Rapports des Risques Relatifs) – référence: aucun refus

Type de refus	Un refus	Deux refus	Trois refus ou plus
Sexe: homme	0,85	1,17	0,73**
Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (réf.: moyen)			
Faible	1,30	1,19	1,36*
Haut	1,02	0,69	0,72*
Pays de naissance du père: (réf.: Suisse)			
Allemagne, France, Autriche, Belgique	0,78	1,49	1,15
Italie, Espagne	1,10	1,32	1,46*
Portugal, Kosovo, Yougoslavie, Albanie	1,17	1,52	1,19
Autres	0,62	0,31	1,25
Performance scolaire: (réf.: moyenne haute)			
Performance faible	1,17	1,40	1,42**
Performance élevée	0,59**	0,66	0,52***
Type de secondaire I: (réf.: exigences étendues)			
Prégymnasial	0,33***	0,48**	0,31***
Exigences de base	1,07	1,48	1,29*
Intégré	0,58	0,63	0,87
Sélection très précoce	1,20	1,10	1,60***
Nombre de livres: (réf.: entre 0 et 50)			
Nombre de livres: entre 50 et 250	1,13	1,07	1,05
Nombre de livres: plus de 250	1,09	0,76	0,80
Région linguistique (réf.: germanophone)			
Francophone	1,09	0,82	0,58***
Italophone	1,18	0,50*	0,31***

* Significatif au seuil de 10%; ** significatif au seuil de 5%; *** significatif au seuil de 1%.

Source: Données tirées de Transitions de l'école à l'emploi (TREE) (Suisse).

Tableau 4.6

Probabilité d'accéder à un type d'enseignement supérieur en France
– modèle logistique multinomial (en Rapports des Risques Relatifs) –
référence: ne pas accéder à l'enseignement supérieur

Accès à l'enseignement supérieur (ES)	Accès à l'ES général	Accès à l'ES professionnel
Type de refus: (réf.: aucun)		
Refus subjectif uniquement	0,57	0,74
Refus objectif uniquement	0,49	0,62
Les deux types de refus	0,37**	0,64*
Type de trajectoire au secondaire: (réf.: trajectoire générale)		
Trajectoire technologique avec retard	0,11***	0,71**
Trajectoire professionnelle	0,01***	0,23***
Trajectoire technologique	0,15***	2,11***
Trajectoire professionnelle avec retard	0,01***	0,09***
Sexe: homme	0,99	1,41***
Performance scolaire: (réf.: moyenne haute)		
Performance faible	1,04	0,94
Performance élevée	1,41**	1,18
Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (réf.: moyen)		
Faible	0,74*	0,82
Haut	1,19	0,80*
Pays de naissance du père: (réf.: France)		
Départements / Territoires d'outre-mer	1,73	1,80
Étranger	1,55**	1,14
Environnement culturel		
Latin	1,38**	1,01
Bibliothèque	1,37***	1,27**
Conservatoire	0,97	0,83
Connaissance de la procédure d'orientation	1,04	1,02
Adéquation entre les ressources de la famille et les projets d'études: (réf.: juste suffisant)		
Très insuffisant	1,05	0,72**
Un peu insuffisant	1,06	0,87
Tout à fait suffisant	1,08	0,76*

(suite)

Tableau 4.6

Probabilité d'accéder à un type d'enseignement supérieur en France
 – modèle logistique multinomial (en Rapports des Risques Relatifs) –
 référence: ne pas accéder à l'enseignement supérieur (*suite*)

Accès à l'enseignement supérieur (ES)	Accès à l'ES général	Accès à l'ES professionnel
Diplôme jugé utile: (réf.: enseignement supérieur)		
Aucun	1,30	0,64
CAP-BEP	0,85	0,75
Baccalauréat	0,73**	0,96
Pas d'avis	0,87	0,95
Rencontres parents-enseignants peu fréquentes	1,13	1,13

* Significatif au seuil de 10%; ** significatif au seuil de 5%; *** significatif au seuil de 1%.

Source: Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance – Entrée dans la vie adulte (DEPP-EVA) (France).

Tableau 4.7

Probabilité d'accéder à un type d'enseignement supérieur en Suisse
 – modèle logistique multinomial (en Rapports des Risques Relatifs) –
 référence: ne pas accéder à l'enseignement supérieur

Accès à l'enseignement supérieur (ES)	Accès à l'ES général	Accès à l'ES professionnel
Type de refus: (réf.: aucun)		
Un seul	0,31*	0,64*
Deux refus	0,44	1,24
Trois et plus	0,92	0,37***
Type de trajectoire au secondaire: (réf.: trajectoire générale)		
Trajectoire professionnelle à exigence de base	0,0015***	0,071***
Trajectoire professionnelle avec système intermédiaire	0,0035***	0,347***
Trajectoire professionnelle de haute exigence (avec formation préprofessionnelle)	0,0056***	0,295***
Trajectoire professionnelle de haute exigence (avec formation pré-gymnasiale)	0,0049***	0,346***
Sexe: homme	2,33***	1,27*
Niveau de diplôme le plus élevé des parents: (réf.: moyen)		
Faible	1,02	0,96
Haut	2,02***	1,51**
Pays de naissance du père: (réf.: Suisse)		
Allemagne, France, Autriche, Belgique	3,12*	1,11
Italie, Espagne	1,59	0,89
Portugal, Kosovo, Yougoslavie, Albanie	2,41*	1,05
Autres	1,27	0,66
Performance scolaire: (réf.: moyenne haute)		
Performance faible	0,28***	0,56***
Performance élevée	1,52*	1,20
Sélection très précoce	0,81	0,91

(suite)

Tableau 4.7

Probabilité d'accéder à un type d'enseignement supérieur en Suisse
 – modèle logistique multinomial (en Rapports des Risques Relatifs) –
 référence: ne pas accéder à l'enseignement supérieur (*suite*)

Accès à l'enseignement supérieur (ES)	Accès à l'ES général	Accès à l'ES professionnel
Nombre de livres: (réf. : entre 50 et 250)		
Nombre de livres: entre 0 et 50	0,61	0,66**
Nombre de livres: plus de 250	1,16	1,03
Région linguistique: (réf. : germanophone)		
Francophone	1,10	0,89
Italophone	1,44	1,18

* significatif au seuil de 10%; ** significatif au seuil de 5%; *** significatif au seuil de 1%.

Source: Données tirées de Transitions de l'école à l'emploi (TREE) (Suisse).

Bibliographie

- Appadurai, A. (2004). « The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition », dans V. Rao et M. Walt (dir.), *Culture and Public Action*, Stanford, Stanford University Press.
- Baudelot, C. et R. Establet (2009). *L'élitisme républicain: l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil, coll. « La république des idées ».
- Bonvin, J.-M. et N. Farvaque (2008). *Amartya Sen: une politique de la liberté*, Paris, Michalon.
- Bouhia, R., M. Garrouste, M. Lebrère, L. Ricroch et T. de Saint Pol (2011). « Être sans diplôme aujourd'hui en France: quelles caractéristiques, quel parcours et quel destin », *Économie et statistique*, vol. 443, n° 1, p. 29-50.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (2008). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche: édition 2008*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, DEPP.
- Falter, J.-M. (2012). « Parental background, upper secondary transitions and schooling inequality in Switzerland », *Swiss Journal of Sociology*, vol. 38, n° 2, p. 201-222.
- Falter, J.-M., G. Ferro Luzzi et F. Sbergami (2008). « Intergenerational Links and Upper Secondary Track Choice: Pattern and Consequences », *Working Paper*, Leading House en économie de l'éducation, Université de Genève.
- Farvaque, N. et J.-B. Oliveau (2004). « L'insertion des jeunes peu diplômés dans l'emploi: opportunités de choix et contraintes, l'approche par les capacités d'Amartya Sen comme grille de lecture des trajectoires d'insertion », *Document de travail IDHE*, série « Règles, Institutions, Conventions », n° 04-11, École normale supérieure de Cachan.
- Flückiger, Y. et J.-M. Falter (2004). *Formation et travail. Le marché suisse du travail et son évolution*, Neuchâtel, OFS.
- Gabadinho, A., G. Ritschard, N.S. Mueller et M. Studer (2011). « Analyzing and visualizing state sequences in R with TraMineR », *Journal of Statistical Software*, vol. 40, n° 4, p. 1-37.
- Lambert, M. et J. Véro (2007). « Formation continue: quelles capacités d'action des salariés? L'approche par les capacités comme grille de lecture », *Formation Emploi*, n° 98, p. 55-75.
- Meyer, T. (2003). *Zwischenlösung – Notlösung? In BFS/TREE (Ed.) Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE (101-109)*, Neuchâtel, Bundesamt für Statistik.
- Mons, N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles: évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*, thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- Otto, H.-U. et Ziegler H. (2006). « Capabilities and Education », *Social Work and Society*, vol. 4, n° 2, p. 269-287.

- Picard, F., N. Olympio, J. Masdonati et M. Bangali (2015). «Justice sociale et orientation scolaire: l'éclairage de l'approche par les "capabilités" d'Amartya Sen», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 44, n° 1, p. 23-45.
- Robeyns, I. (2005). «Three models of education: Rights, capabilities and human capital», *Theory and research in Education*, vol. 4, n° 1, p. 69-84.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*, Londres, Elsevier Science Publishing Company.
- Sen, A. (1992). *Inequality Re-examined*, Harvard, Harvard University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*, New York, Anchor Books.
- Unterhalter, E. (2003). «The Capabilities Approach and Gender Education: An Examination of South African Complexities», *Theory and Research in Education*, n° 1, p. 7-22.
- Verdier, E. (2001). «La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation?», *Formation Emploi*, n° 76, p. 11-34.
- Verdier, E. (2008). «L'éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution», *Sociologie et Sociétés*, vol. XL.1, p. 195-225.
- Waardenburg, G. (2011). «Le système suisse de diplômés» dans G. Moreau et M. Millet (dir.), *La société des diplômés*, Paris, La dispute, p. 81-96.

5

Les parcours scolaires vers l'enseignement postsecondaire au prisme de la mobilité sociale et du genre en France et en Suisse

Jake Murdoch, Christine Guégnard, Christian Imdorf et Maarten Koomen

Les politiques éducatives des dernières décennies en France et en Suisse ont facilité les poursuites d'études des élèves jusqu'aux niveaux postsecondaires par le biais de filières professionnelles. Ces politiques devraient contribuer à réduire certaines inégalités connues dans le système éducatif en améliorant la réussite scolaire des groupes défavorisés tels les enfants d'origine immigrée, sociale ou culturelle modeste. Dans ce chapitre, nous cherchons à apprécier si les parcours scolaires permettent l'accès aux études postsecondaires des étudiants et étudiantes dotés d'un faible capital culturel (dont les parents sont non diplômés de l'enseignement postsecondaire), soit des jeunes de première génération, c'est-à-dire les premiers de leur famille à accéder aux études postsecondaires (Caille et Lemaire, 2009; Groleau *et al.*, 2010).

La compréhension des différences de parcours scolaires

Récemment, Murdoch *et al.* (2014) ont analysé dans une comparaison franco-suisse dans quelle mesure la voie professionnelle compense les désavantages subis par des jeunes d'origine immigrée. Ainsi, les auteurs montrent que la voie professionnelle en Suisse ne permet que faiblement aux jeunes d'origine immigrée d'accéder aux études postsecondaires, tandis que la voie professionnelle et technologique en France le permet davantage. Kamanzi *et al.* (2014) ont étendu cette analyse aux jeunes de milieux socio-économiques défavorisés dans une comparaison franco-suisse-canadienne. Ils exposent que les voies professionnelles ont peu de probabilité de compenser les inégalités sociales de parcours scolaires. Cependant, les auteurs mobilisent la variable sexe comme variable de contrôle, et non

comme une catégorie propre d'analyse. Généralement, peu d'études quantitatives en Suisse ou en France – à quelques exceptions (Glauser, 2015) – ont examiné les intersections ou les liens qui se nouent entre l'origine sociale et le genre par rapport à l'accès aux études postsecondaires.

Malgré le principe de mixité en France depuis 1975, filles et garçons ne suivent pas les mêmes filières scolaires, n'accèdent pas aux mêmes savoirs. Pour expliciter la place de la population féminine en formation professionnelle, les rares travaux sociologiques mettent l'accent sur la meilleure réussite des filles ainsi que sur la socialisation différentielle des sexes (Hupka-Brunner *et al.*, 2011; Kergoat, 2014; Lemaire, 1996; Palheta, 2012). D'une part, leurs performances et leurs aspirations scolaires leur permettent de privilégier la voie scolaire, et, d'autre part, la formation professionnelle en lycée professionnel leur offre quelques perspectives d'études postsecondaires. Les orientations différenciées s'expliquent en partie par les choix des intéressées, qui relèvent plus d'un processus d'auto-sélection des filles, d'un *habitus* de sexe (Bourdieu et Passeron, 1970), d'une anticipation des bénéfices, des coûts et des risques (Boudon, 1974), d'un choix de compromis (Duru-Bellat, 2004), ou d'une plus forte mobilisation scolaire féminine (Terrail, 1992a). La surscolarisation relative des filles soulignée par Terrail (1992b) est d'autant plus significative que l'origine sociale des élèves est défavorisée. Dans les familles populaires, la scolarité des garçons accuse plus fortement le poids de leur appartenance de classe, et celui des autres facteurs d'échec, avec un rejet des scolarités longues. L'essor différentiel de la scolarisation des filles de milieu défavorisé, en quête d'une autre forme de vie professionnelle, est largement redevable à l'engagement subjectif et aux investissements des intéressées, avec le soutien voire la mobilisation de leur mère principalement et de leur père, selon Terrail (1992a). De son côté, Guichard (1993) développe l'idée que la socialisation dans les différentes filières d'enseignement a un effet sur les perceptions de soi des filles et des garçons, avec une incidence sur leurs projets scolaires et professionnels.

En s'appuyant sur des modèles de choix (éducatif) rationnel, Breen *et al.* (2012) énoncent que les inégalités sociales sont dues à une distribution inéquitable de ressources et des aspirations éducatives *entre* les familles, alors que les inégalités de sexe sont les conséquences d'allocation différenciée de ressources pour les fils et les filles *au sein* des familles. D'autres recherches soulignent des attitudes familiales distinctes selon leur classe sociale et le sexe de leur enfant face aux parcours scolaires juvéniles de réussite ou d'échec (Delay, 2014; Poullaouec, 2010; Terrail, 1992b; Thin, 1998). Par ailleurs, Duru-Bellat (2003, p. 9) souligne qu'au niveau de l'enseignement postsecondaire, la demande s'avère primordiale et l'auto-sélection omniprésente dans ses dimensions scolaires, sociales et sexuées :

Avec un baccalauréat scientifique [diplôme du secondaire] obtenu à l'heure ou en avance (soit une population relativement triée), plus de la moitié des fils de cadres (contre 30,5% pour les filles) s'orientent en classe préparatoire aux grandes écoles, ce qui n'est le cas que de 20,8% des fils d'ouvriers (et 9,3% des filles).

Dès lors, la production et la reproduction des rapports sexués traditionnels sont surtout existantes dans des milieux éducatifs sans expérience de l'enseignement postsecondaire (Koppetsch, 2001).

Les approches théoriques dominantes de la recherche sur la stratification sociale s'inscrivent dans les traditions de Boudon et de Bourdieu, mais elles ne peuvent jusqu'à présent expliquer de manière satisfaisante les carrières scolaires sexuées. Les approches des théories identitaires et du genre semblent mieux appropriées. Connell (2005, 2008) montre ainsi que la formation professionnelle permet aux jeunes hommes d'exprimer leur hégémonie masculine plus que la formation générale, notamment s'ils sont de milieu socioéconomique défavorisé (Legewie et DiPrete, 2012). De son côté, Budde (2013) affirme que les jeunes effectuent leur transition vers l'enseignement postsecondaire à la lumière de leur cursus scolaire antérieur.

Après la scolarité obligatoire, les jeunes choisissent donc des parcours en lien étroit avec leurs expériences scolaires, soit par préférence pour certaines matières scolaires ou par la construction de leur image de soi scolaire. Cette dernière est marquée chez les garçons par une plus grande distance vis-à-vis des enseignements scolaires et ils s'orientent plus rapidement que les filles vers l'emploi par la formation professionnelle. Par ailleurs, les filles dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires investissent plus de temps et de ressources dans l'éducation formelle après la fin de la scolarité obligatoire, en lien avec les constructions féminines identitaires des différents milieux sociaux (Legewie et DiPrete, 2012).

L'intérêt de telles approches croisées identitaires est qu'elles tiennent compte de l'image de soi subjective des jeunes, et de manière simultanée du sexe et de l'origine sociale, en même temps que de la concordance institutionnelle des offres éducatives disponibles. À la lecture de ces dimensions théoriques, le présent article explore l'imbrication des rapports sociaux de sexe et de classe quant à leur influence sur les inégalités sociales d'accès à l'enseignement postsecondaire pour analyser les politiques éducatives, en complément des hypothèses concernant les effets primaires et secondaires de l'origine sociale (dominants dans la recherche sur la stratification sociale). Plus précisément, nous cherchons à montrer, dans deux pays (France et Suisse), qu'il existe un lien entre l'origine culturelle (imbriquée souvent à l'origine sociale), le genre et les parcours scolaires conduisant aux études postsecondaires, et que ce lien peut varier selon

l'organisation des systèmes éducatifs et la configuration des cheminements scolaires. Dans cette perspective, nous tentons de répondre aux interrogations suivantes : dans quelle mesure l'organisation des trajectoires scolaires et les parcours (professionnel ou scolaire) conduisant à l'enseignement postsecondaire favorisent-ils la mobilité sociale ou au contraire la reproduction des inégalités ? Existe-t-il des différences entre les femmes et les hommes ? Nous souhaitons tester l'hypothèse que les voies professionnelles facilitent l'accès aux études postsecondaires surtout pour les jeunes de milieu défavorisé, particulièrement la population masculine. De plus, nous supposons un plus grand pouvoir intégratif de la voie professionnelle en Suisse qu'en France, surtout pour la population masculine de milieu défavorisé ; cela, en relation avec le système dual de la formation professionnelle en Suisse organisée en entreprise, alors qu'en France, la formation professionnelle enseignée en établissement scolaire est plus proche des affinités de la population féminine. Avant de répondre à nos interrogations à partir des données empiriques, nous présentons brièvement l'organisation des systèmes scolaires de ces deux pays pour en dégager les différences.

Des cursus scolaires distincts en France et en Suisse

En France, le système scolaire est unique et centralisé, et le cheminement vers les études postsecondaires est uniforme sur tout le territoire. La politique éducative du ministère de l'Éducation nationale se traduit actuellement par trois grands objectifs : 1) l'accès à une qualification minimale comme le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ; 2) le niveau baccalauréat¹ pour 80 % d'une classe d'âge ; et 3) la sortie au niveau de la licence (*bachelor*) pour au moins 50 % d'une génération. Mais avant de parvenir à la licence, des paliers importants existent dans l'enseignement secondaire qui contraignent les familles et les élèves à effectuer des choix, notamment à l'issue du collège (premier cycle de l'enseignement secondaire) et du lycée (second cycle de l'enseignement secondaire) qui marque la fin des études secondaires. Les processus d'orientation et de sélection présents à toutes les étapes de la scolarité contribuent à la différenciation des parcours d'études des jeunes.

La scolarité obligatoire commence à 6 ans et prend fin à 16 ans. Au terme du collège unique, à 14-15 ans, les élèves peuvent aller au lycée pour préparer un baccalauréat général ou technologique (trois ans), ou suivre une formation professionnelle (au lycée professionnel ou par apprentissage)

1. Créé en 1808, le baccalauréat est un diplôme du système éducatif français qui a la double particularité de sanctionner la fin des études secondaires et d'ouvrir l'accès à l'enseignement postsecondaire.

pour préparer en deux ans un CAP et par la suite, un baccalauréat professionnel en deux ans². La dernière année de lycée marque un autre moment clé, où le jeune à l'âge de 18 ans va effectuer des choix d'études postsecondaires et où les établissements postsecondaires vont sélectionner les bacheliers, à l'exception de l'université. Selon les dernières données de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP, 2015), la part des bacheliers dans une génération est actuellement de 78 %³. Après une scolarité au cours de laquelle les filles ont en moyenne de meilleurs résultats que les garçons, elles sont plus nombreuses à obtenir le baccalauréat : en 2014, dans une génération, 85 % des filles deviennent bachelières⁴ pour 72 % des garçons. Cela se traduit par le fait qu'aujourd'hui, 55 % des étudiants dans l'enseignement postsecondaire sont des femmes. Si l'accès à l'enseignement postsecondaire s'est démocratisé à la fin du XX^e siècle en France, les disparités selon l'origine sociale demeurent au fil du temps. En effet, à 20-24 ans, 59 % des enfants d'ouvriers ou d'employés ont le baccalauréat pour 86 % des jeunes dont les parents se situent en haut de l'échelle sociale (DEPP, 2015).

La hausse du niveau d'éducation se caractérise aussi par le rapprochement entre les trois types de baccalauréats en place (général, technologique et professionnel). La rénovation de la filière professionnelle engagée depuis de nombreuses années, dont la création du baccalauréat professionnel, avait pour objectif de conduire le plus grand nombre de jeunes au baccalauréat, et aussi de faciliter la poursuite d'études vers les niveaux postsecondaires. Ces politiques éducatives ont entraîné une augmentation des bacheliers et offert de nouvelles opportunités aux élèves de milieu populaire. Cependant, l'indéniable démocratisation du baccalauréat se traduit par une démocratisation plus limitée de l'accès au postsecondaire (Duru-Bellat et Kieffer, 2008), car les débouchés ne dépendent pas du diplôme, mais du type de filière suivie et du baccalauréat obtenu. Les jeunes

-
2. Maintenant, l'orientation vers le baccalauréat professionnel se fait directement après le collège à l'instar des baccalauréats généraux et technologiques sur trois ans. Les bacheliers professionnels et technologiques disposent d'une double perspective, ils peuvent se présenter sur le marché du travail avec leur formation professionnelle/technologique ou accéder aux études postsecondaires.
 3. Les résultats de la session 2014 conduisent à une proportion de bacheliers dans une génération de 38 % dans une série générale, 16 % dans une série technologique, 24 % dans une série professionnelle avec des écarts sexuels ; pour les filles, 44 % dans une série générale, 17 % dans une série technologique, 24 % dans la voie professionnelle ; pour les garçons, 32 % dans une série générale, 15 % dans une série technologique, 24 % dans une série professionnelle (DEPP, 2015).
 4. Pour l'histoire, rappelons que ce n'est qu'en 1924 que la population féminine a eu la possibilité de se présenter au baccalauréat, qui existait depuis un siècle pour les hommes.

de milieu modeste vont davantage dans les filières technologiques et professionnelles, compte tenu de leur scolarité antérieure et des choix effectués aux différents paliers d'orientation. Ainsi, seulement 35% d'enfants de famille modeste ont un baccalauréat général pour 77% des jeunes de milieu favorisé (DEPP, 2014). De même, 41% des jeunes de milieu modeste obtiennent le baccalauréat professionnel pour seulement 9% d'enfants de famille favorisée. Dès lors, il est préférable de parler de démocratisation «ségrégative» dans la mesure où la démocratisation de l'accès au baccalauréat se fait par la différenciation des types de baccalauréats (Merle, 2000).

Contrairement à la France, la Suisse est un État fédéré et il n'existe pas de système scolaire unique. L'éducation relève de la juridiction cantonale et chaque canton organise son système éducatif à sa manière, mais il existe bien sûr plusieurs similitudes au sein de la fédération. Jusqu'à récemment, la durée de la scolarité obligatoire était de 9 ans, soit jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans. Depuis, elle est variable entre les cantons, 15 d'entre eux ont approuvé le concordat de HarmoS (sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire)⁵, sept l'ont rejeté et quatre cantons n'ont pas encore décidé. Sur le plan de l'organisation des cursus scolaires, la Suisse se distingue largement de la France. La formation professionnelle y est très répandue et socialement plus valorisée. De plus, le système éducatif suisse se caractérise par une sélection précoce des élèves, vers l'âge de 12 ans, au sein de différentes filières hiérarchisées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (degré secondaire I) selon les résultats scolaires individuels. Ainsi, cette première orientation définit dans une large mesure les opportunités de formation postobligatoire au niveau du second cycle secondaire (degré secondaire II). La plupart des jeunes qui terminent l'enseignement obligatoire à l'âge de 15-16 ans s'inscrivent à divers programmes de formation professionnelle pour une durée de 2 à 4 ans (Cortesi et Imdorf, 2013).

L'accès à l'université paraît sélectif en Suisse. Un seul étudiant sur cinq obtient la maturité gymnasiale, diplôme qui permet de s'inscrire directement à l'université (SKBF, 2011). Pour accroître la transition entre les établissements de formation professionnelle et le postsecondaire, un diplôme de double qualification a été institué en 1994 en vue de mettre en application les objectifs de l'eupéanisation de la politique de l'enseignement postsecondaire suisse (Gonon, 2013). Ce diplôme, intitulé maturité professionnelle⁶, prépare aux Hautes écoles spécialisées (HES) et exige

-
5. Celui-ci fixe la scolarité obligatoire à 11 années d'études, y compris deux années d'école maternelle.
 6. La maturité professionnelle allie une formation professionnelle initiale et une formation en culture générale. Les titulaires disposent ainsi d'une double qualification : d'une part, ils ont une profession et peuvent se présenter sur le marché du travail; d'autre part, ils peuvent accéder au premier niveau d'études (*bachelor*) des HES.

l'achèvement d'un programme de formation professionnelle par alternance ou dans un établissement scolaire. En 2008, la proportion des élèves ayant décroché un diplôme de maturité professionnelle était environ de 31 % (SKBF, 2011). Les chances de mobilité sociale des jeunes d'origine sociale modeste demeurent ainsi faibles, d'autant plus que peu d'entre eux réussissent à accéder aux études postsecondaires par le diplôme de maturité professionnelle. À cet égard, Falter (2012) montre que les chances d'obtention de ce diplôme demeurent fortement associées au niveau de formation des parents.

Pour autant, la population féminine a davantage profité de la relative démocratisation des études postsecondaires. Aujourd'hui, 23 % des jeunes femmes et 17 % des jeunes hommes obtiennent la maturité gymnasiale (chiffres similaires pour la maturité professionnelle, autour de 14 %) (Office fédéral de la statistique [OFS], 2013). En 1980, un peu plus d'hommes obtenaient la maturité gymnasiale (12 % contre 9 %) et la parité fut atteinte en 1990 (13 %). Les femmes accèdent davantage que les hommes aux Hautes écoles spécialisées avec une maturité gymnasiale (31 % contre 18 %) (OFS, 2011).

Les systèmes éducatifs en France et en Suisse sont donc différents : une formation fortement scolarisée et centralisée dans un modèle d'intégration uniforme (Mons, 2007) dans le premier cas, une formation déclinée dans 26 cantons et un système dual basé sur l'alternance avec une orientation précoce par *tracking* (modèle de séparation précoce) dans le second cas. En France, le parcours des élèves est le résultat d'un processus d'orientation et de moments clés avec des choix et des contraintes, dans un cadre institutionnel précis qui met en place les grands mécanismes de régulation des flux d'élèves basés sur les performances scolaires. La France présente un système éducatif centralisé et unitaire pour l'ensemble du territoire, mais la formation professionnelle est peu ou pas valorisée. L'accès au baccalauréat est défini comme une norme éducative majoritaire. Dans ce système scolaire fortement hiérarchisé où la formation générale est au sommet de cette hiérarchie et un idéal d'études, les jeunes sont orientés souvent par défaut ou par renoncement vers les filières professionnelles et techniques moins considérées. Cela contraste avec la place de la formation professionnelle initiale en Suisse – avant tout en Suisse alémanique – qui est la norme pour la majorité des jeunes et conserve son attrait en offrant une voie prépondérante diversifiée : plus des deux tiers des jeunes sont inscrits dans une variété de programmes de formation professionnelle. L'organisation de la formation et la répartition des jeunes au sein de ces programmes varient d'un canton à l'autre. Ainsi, la formation à plein temps dans les établissements scolaires est plus présente dans les cantons romans et italophones, alors que la formation par alternance est plus répandue en Suisse alémanique (Cortesi et Imdorf, 2013).

En raison de l'organisation spécifique de chaque système scolaire, l'accès à l'enseignement postsecondaire peut se jouer différemment pour divers groupes sociaux dans chacun des pays. Dans la suite du texte, nous utilisons la notion de parcours scolaire pour analyser les cursus scolaires et établir une comparaison entre les pays. Nous sommes surtout intéressés par le renforcement éventuel des inégalités scolaires découlant de politiques destinées à accroître l'inscription des jeunes dans l'enseignement postsecondaire. Les jeunes femmes et les jeunes hommes ont-ils les mêmes chances d'accès à l'enseignement postsecondaire dans les deux pays, quelle que soit leur origine sociale, culturelle et économique ? Nous nous focalisons sur les élèves premiers de leur famille à accéder à l'enseignement postsecondaire en référence au niveau d'études des parents, et nous examinons dans quelle mesure le lien entre celui-ci et les parcours conduisant aux études postsecondaires peut être renforcé ou atténué par l'organisation du système scolaire.

Deux enquêtes longitudinales

Les données utilisées sont tirées de deux enquêtes longitudinales menées dans les deux pays, panel DEPP pour la France, TREE (Transitions de l'école à l'emploi) pour la Suisse. Sont exclus de l'analyse les élèves qui n'ont pas obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire. De ce fait, la part des jeunes de milieu défavorisé est réduite, car ils sont davantage susceptibles d'abandonner les études secondaires avant l'obtention du diplôme.

Ces enquêtes contiennent des informations sur les cheminements scolaires des élèves depuis le second cycle secondaire jusqu'au postsecondaire et des données sur les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des répondants. En France, le ministère de l'Éducation nationale a suivi jusqu'en 2011 un panel de 17 830 élèves entrés au collège en septembre 1995 au fur et à mesure de leur cursus ainsi que leurs résultats aux différents examens et aux épreuves nationales d'évaluation. Ces élèves ont été interrogés sur leurs projets d'avenir en mai 2002, sept ans après l'entrée au collège. Lors de la dernière vague d'observation, 15 826 élèves sont toujours présents (soit 89 % du panel de départ). La part des diplômés se répartit ainsi : 40 % de bacheliers généraux, 23 % de bacheliers technologiques, 13 % de bacheliers professionnels et 24 % de diplômés professionnels de type CAP. Près des trois quarts des élèves ont des parents qui n'ont pas effectué d'études postsecondaires.

Pour la Suisse, l'enquête TREE a été menée auprès d'un échantillon d'élèves (N = 6 343) ayant passé les tests du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2000 en dernière année du

premier cycle de l'enseignement secondaire. Les répondants ont été interrogés chaque année jusqu'en 2007, puis en 2010, soit au total sur une période de 10 ans. Lors de la dernière observation, le nombre de répondants était de 3 424, correspondant à près de 54 % de l'échantillon initial. Cinquante-cinq pour cent des jeunes ont des parents qui n'ont pas fait d'études postsecondaires.

Au regard des parcours scolaires conduisant aux études postsecondaires, quatre trajectoires ont été construites de manière à les rendre comparables dans les deux pays en tenant compte des spécificités de chaque système éducatif et des diplômes obtenus dans les divers cursus :

1. Le parcours 1 ou parcours *académique* concerne les jeunes qui continuent des études postsecondaires à l'issue d'une formation conduisant à l'université : titulaires d'un baccalauréat général (France), d'une maturité gymnasiale (Suisse).
2. Le parcours 2 ou parcours *professionnel* regroupe les jeunes qui accèdent à l'enseignement postsecondaire avec un baccalauréat technologique ou professionnel (France), une maturité professionnelle (Suisse). En France, ce parcours concerne 70 % des bacheliers et bachelières technologiques, et le tiers des bacheliers professionnels (38 % des jeunes femmes et 30 % des jeunes hommes).
3. Le parcours 3 comprend les jeunes qui ne s'inscrivent pas dans un établissement postsecondaire malgré l'obtention d'un diplôme qui leur permet l'accès aux études postsecondaires.
4. Le parcours 4 regroupe les autres diplômés professionnels du secondaire dont les diplômes ne donnent pas un accès direct à l'enseignement postsecondaire.

La variable indépendante principale cible le capital culturel des jeunes en fonction du niveau d'études postsecondaires de leurs parents. Cette variable « étudiant de première génération (EPG) » est élaborée de manière à différencier les jeunes qui sont les premiers de leur famille à accéder aux études postsecondaires (leurs parents n'ont pas de diplôme postsecondaire), des autres jeunes dont les parents sont diplômés du postsecondaire (autrement dit dotés de capital culturel élevé) (Caille et Lemaire, 2009 ; Groleau *et al.*, 2010).

En plus de cette variable indépendante principale, nous prenons en compte trois facteurs qui jouent un rôle déterminant quant à l'accès aux études postsecondaires et à la construction des trajectoires scolaires, soulignés dans les études de la sociologie de l'éducation : l'origine sociale, les résultats scolaires (en premier cycle secondaire) ainsi que le choix individuel des jeunes et de leurs parents. L'origine sociale de l'élève a été construite de manière à distinguer les catégories socioéconomiques défavorisées et

favorisées dans chacun des pays compte tenu des données. Cette distinction s'est basée sur les professions des parents, pour la France en prenant la profession ayant le statut le plus élevé, pour la Suisse en se basant sur l'indice socioéconomique des parents (Highest International Social and Economic Index [HISEI]) de PISA. Les performances scolaires retenues sont les scores des évaluations en français et mathématiques, et le fait d'être arrivé en retard au début du premier cycle secondaire dans le cas de la France, les scores PISA le niveau scolaire et les notes à la fin du premier cycle dans le cas de la Suisse. Pour le choix individuel sont intégrées les aspirations scolaires (pour la Suisse, les aspirations professionnelles) de l'élève lui-même et de sa famille.

Des accès différenciés aux études postsecondaires

Nous nous intéressons à la perspective de mobilité sociale pour ces jeunes femmes et jeunes hommes au regard de leur accès aux études postsecondaires. Malgré les différences d'organisation des systèmes scolaires dans les deux pays, le premier constat porte sur la suprématie de la population féminine, quel que soit son capital culturel.

Un parcours professionnel davantage intégratif en France qu'en Suisse

Pour la France, 58% des femmes et 40% des hommes de première génération accèdent aux études postsecondaires pour plus de 80% des autres élèves (parcours 1 et 2). Le parcours académique différencie nettement la population selon le genre et concerne seulement 34% des femmes et 17% des hommes de première génération (tableau 5.1). Ces jeunes participent au mouvement de démocratisation de l'accès au baccalauréat, mais du fait de leur orientation antérieure, ils obtiennent moins souvent un baccalauréat général. Ce parcours scolaire touche 72% des femmes et 57% des hommes dont les parents ont fait des études postsecondaires. Le parcours professionnel concerne près du quart des femmes comme des hommes de première génération pour seulement 12% des femmes et 20% des hommes dotées et dotés de capital culturel élevé. Le parcours 3 regroupe les bacheliers n'accédant pas aux études postsecondaires, plus nombreux du côté des jeunes dont les parents n'ont aucune expérience postsecondaire (proche de 22% contre 15%). Le dernier cursus, parcours 4, marque une dernière différenciation: environ le tiers des hommes et le quart des femmes de capital culturel faible sont titulaires d'un diplôme professionnel sans perspective d'études postsecondaires pour à peine 5% des autres jeunes.

Tableau 5.1
Parcours scolaires des jeunes en France

Diplômes d'études secondaires	Inscription études postsecondaires	Femmes		Hommes	
		Non EPG (%)	EPG (%)	Non EPG (%)	EPG (%)
Baccalauréat général	→ Postsecondaires	72	34	57	17
Baccalauréat professionnel et technique	→ Postsecondaires	12	24	20	23
Baccalauréat	→ Pas d'études postsecondaires	12	20	17	24
Autre diplôme		4	22	6	36
TOTAL		100	100	100	100

Source : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (France).

Pour la Suisse, la situation est similaire à celle de la France, tout en étant distincte sous certains aspects (tableau 5.2). Environ le tiers des jeunes de première génération accèdent aux études postsecondaires pour 61 % des jeunes dont les parents ont effectué des études postsecondaires, sans écart sexué (parcours 1 et 2). Cependant, le parcours 1 distingue nettement les jeunes : 54 % des femmes et 39 % des hommes de capital culturel élevé pour seulement 26 % des femmes et 20 % des hommes de première génération entrent dans l'enseignement postsecondaire.

En revanche, le parcours 2 ne différencie guère les femmes (8 % contre 10 %), mais favorise les hommes dotés de capital culturel élevé qui accèdent ainsi aux études postsecondaires davantage que les premières générations (21 % contre 14 %). De même, une proportion proche de jeunes hommes (15 % contre 18 %) suit le parcours 3 sans inscription à des études postsecondaires, alors qu'ils possèdent le diplôme exigé (maturité). À l'opposé, les femmes, dont les parents n'ont aucun diplôme postsecondaire, sont un peu plus nombreuses à ne pas poursuivre dans l'enseignement postsecondaire (19 % contre 14 %). La situation est inversée pour le parcours 4 : 46 % des jeunes de capital culturel faible et 24 % des jeunes de capital culturel élevé sont diplômés de l'enseignement professionnel secondaire, diplômes ne leur permettant pas de s'inscrire dans le postsecondaire.

En dépit des différences d'organisation des systèmes scolaires des deux pays, un lien similaire apparaît entre le niveau d'études parental et les parcours conduisant aux études postsecondaires. Les jeunes dotés de

Tableau 5.2
Parcours scolaires des jeunes en Suisse

Diplômes d'études secondaires	Inscription études postsecondaires	Femmes		Hommes	
		Non EPG (%)	EPG (%)	Non EPG (%)	EPG (%)
Maturité gymnasiale	→	54	26	39	20
Maturité professionnelle	→ Postsecondaires	8	10	21	14
Maturité	→ Pas d'études postsecondaires	14	19	15	18
Autre diplôme		24	45	25	48
TOTAL		100	100	100	100

Source : Transitions de l'école à l'emploi (TREE) (Suisse).

capital culturel élevé sont plus nombreux à poursuivre les études postsecondaires et surtout, à emprunter le parcours 1 qui est la voie traditionnelle pour y parvenir. Le parcours 2 constitue un cadre propice de démocratisation scolaire dans les deux pays pour les jeunes de première génération, mais son caractère égalisateur est limité, car seulement un élève sur quatre en France ou un élève sur 10 en Suisse poursuit des études postsecondaires par cette voie.

Contrairement à nos hypothèses, la filière technologique et professionnelle se révèle davantage intégrative en France qu'en Suisse comme route vers l'enseignement postsecondaire. L'intersection entre le genre et l'origine sociale paraît aussi plus prononcée en France. En Suisse, les hommes utilisent le parcours professionnel vers l'enseignement postsecondaire, comme attendu, mais ce sont les hommes dont les parents ont une expérience postsecondaire qui en bénéficient davantage, contrairement à nos hypothèses. Ainsi, le parcours professionnel en Suisse permet d'abord aux jeunes hommes dotés de capital culturel élevé de compenser leur sous-représentation dans le parcours scolaire vers l'enseignement postsecondaire, comparés à ceux de première génération. En contraste, le parcours professionnel en France se révèle, en premier, comme un parcours compensatoire principalement pour les jeunes de première génération, et en second, pour les hommes, par rapport au parcours scolaire. En d'autres termes, le parcours professionnel intègre principalement les hommes en

Suisse, alors qu'il intègre principalement les étudiants et étudiantes de première génération en France. Qu'en est-il de ces résultats à caractéristiques scolaires et sociales équivalentes ?

Un parcours professionnel à l'avantage des femmes

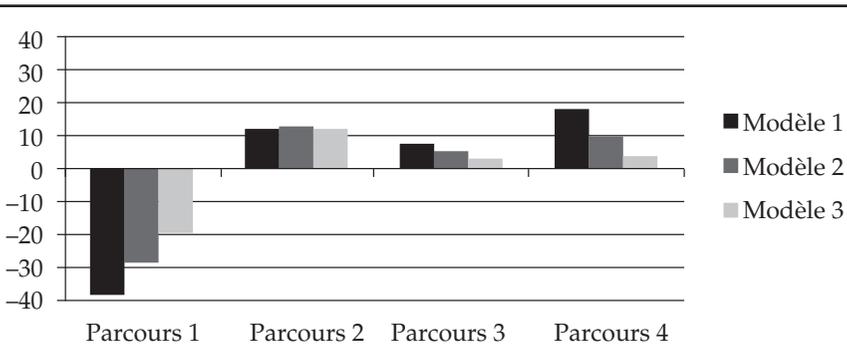
Afin d'estimer l'influence relative du capital culturel des parents sur la différenciation des parcours scolaires, nous avons effectué des analyses de régression multinomiale, les élèves dont les parents ont fait des études postsecondaires étant la catégorie de référence. Nous avons calculé les effets marginaux associés au niveau d'études parental (capital culturel), de manière à rendre les résultats entre les pays davantage comparables. Comme prédictif du cursus scolaire, le niveau d'études parental représente un facteur parmi d'autres. Ce parcours est aussi influencé par les résultats scolaires (niveau premier cycle secondaire), l'origine sociale, les aspirations de l'élève et des parents. Pour tenir compte de ces variables, l'analyse a été organisée en trois modèles incluant successivement le capital culturel de l'élève ou niveau d'études parental (modèle 1), les variables de performances scolaires (modèle 2), puis l'origine sociale et les aspirations de l'élève (modèle 3). Chacun des trois modèles vise à estimer la probabilité pour un élève de s'inscrire dans l'un des quatre parcours définis précédemment.

L'EMPREINTE DES PARCOURS FÉMININS

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à la probabilité de la population féminine d'accéder aux études postsecondaires par le parcours 1. Comme l'indiquent les figures 5.1 et 5.2, les jeunes femmes de première génération ont considérablement moins de chances de passer par ce parcours que celles dont les parents ont fait des études postsecondaires. Les résultats (les histogrammes de la première colonne à partir de la gauche) montrent ainsi une différence de probabilité de 38 points de pourcentage en France et de 28 points en Suisse dans le modèle 1. Lorsqu'on tient compte des performances scolaires, l'écart résiduel diminue jusqu'à 29 points de pourcentage pour la France et 23 pour la Suisse (modèle 2). Cela confirme l'hypothèse d'un lien entre les parcours scolaires et le capital culturel qui se réalise en partie sous le sceau des différences de performances scolaires avant tout en France. En ajoutant les variables associées à l'origine sociale et aux aspirations (modèle 3), on observe encore une fois une tendance similaire entre les deux pays. L'écart diminue à 20 points de pourcentage pour la France et à 21 points pour la Suisse.

Figure 5.1

Accès aux études postsecondaires des femmes en France (%)

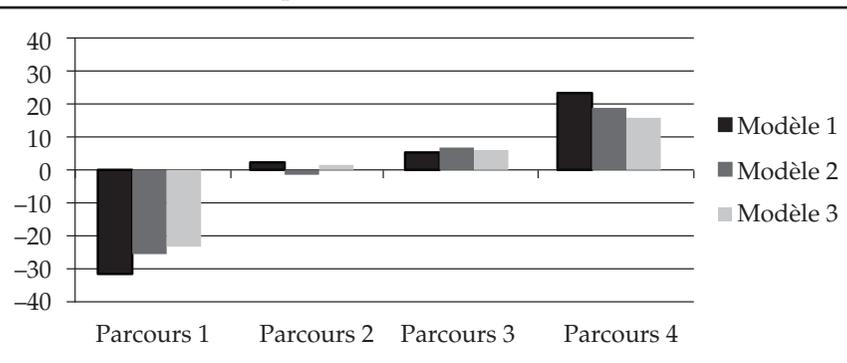


Lecture: Les jeunes femmes de première génération ont moins de probabilités d'accéder aux études postsecondaires par le baccalauréat général que les femmes de capital culturel parental favorisé (modèle 1, -38%); lorsque les facteurs scolaires et sociaux sont pris en compte (modèles 2 et 3), l'écart passe de -29% à -20%.

Source: Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (France).

Figure 5.2

Accès aux études postsecondaires des femmes en Suisse (%)



Lecture: Les jeunes femmes de première génération ont une probabilité moindre d'accéder aux études postsecondaires par la maturité gymnasiale que les femmes de capital culturel parental favorisé (modèle 1, -28%); lorsque les facteurs scolaires et sociaux sont pris en compte (modèle 3), l'écart reste à -21%.

Source: Transitions de l'école à l'emploi (TREE) (Suisse).

Pour le parcours 2, il existe une différence considérable selon le niveau d'études parental (les histogrammes de la deuxième colonne à partir de la gauche). Cet écart est cependant relativement faible et varie légèrement entre les pays. En France, ce sont les femmes de première génération qui sont davantage susceptibles de s'inscrire dans ce type de parcours avec une différence de probabilité de 12 points de pourcentage qui demeure relativement constante à caractéristiques scolaires (modèle 2) et sociales comparables (modèle 3). Pour la Suisse, il n'y a pas d'écart important entre les femmes de première génération et les autres, quel que soit le modèle.

Concernant le parcours 3, les résultats obtenus aux différents modèles révèlent une situation contrastée (les histogrammes de la troisième colonne à partir de la gauche). Pour la France, la probabilité de ne pas faire d'études postsecondaires est plus élevée pour les jeunes femmes dont les parents n'ont pas d'expérience postsecondaire (8 points de pourcentage dans le modèle 1), mais la différence diminue lorsqu'on ajoute les variables de performances scolaires et de l'origine sociale (3 points). *A contrario*, pour la Suisse, la différence selon l'origine sociale et les projets est relativement stable (5 points dans le modèle 3).

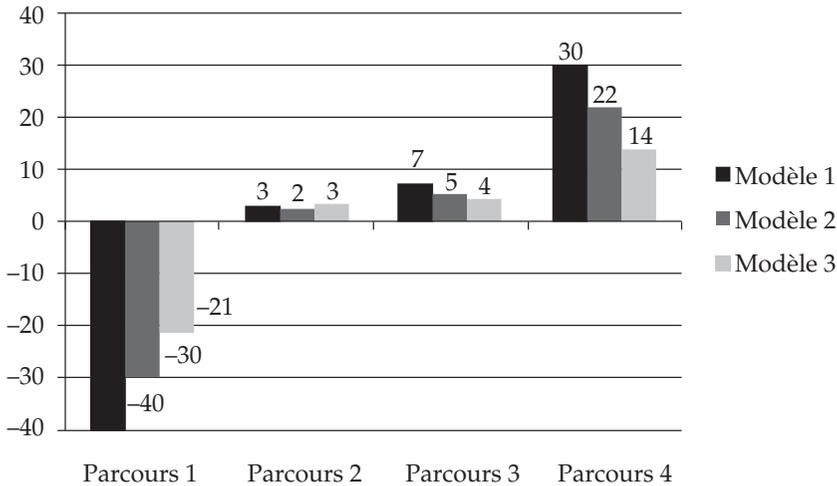
Enfin, en France et en Suisse, les femmes dont les parents n'ont pas de diplôme postsecondaire sont nettement plus concernées par le parcours 4 (les histogrammes de la quatrième colonne à partir de la gauche). Leur probabilité d'être orientées dans des formations professionnelles sans possibilité d'accéder aux études postsecondaires est plus élevée par rapport aux autres femmes (18 points en France et 21 points en Suisse). Cet écart diminue de 10 à 4 points pour la France et de 17 à 14 points pour la Suisse, lorsqu'on tient compte des variables de performances scolaires, puis sociales. Cela témoigne d'effets de reproduction sociale à travers les pratiques de sélection et d'orientation scolaire.

L'EMPREINTE DES PARCOURS MASCULINS

Dans un second temps, nous nous sommes intéressés à la probabilité d'accéder aux études postsecondaires de la population masculine par le parcours 1. Comme le montrent les figures 5.3 et 5.4, les hommes de première génération ont considérablement moins de chances de passer par ce parcours que ceux dont les parents ont fait des études postsecondaires. La différence de probabilité est de 40 points de pourcentage en France et de 19 points en Suisse (modèle 1). Lorsqu'on tient compte des variables relatives aux performances scolaires (modèle 2), cette différence diminue tout en demeurant importante dans les deux pays, et de manière plus élevée en France qu'en Suisse (29 contre 18). En ajoutant les variables associées à l'origine sociale (modèle 3), la tendance est similaire entre les deux pays avec une baisse des effets marginaux (21 points de pourcentage pour la France, 10 points pour la Suisse). C'est en France que l'effet de l'origine socioéconomique demeure le plus élevé même quand on contrôle l'origine sociale.

Figure 5.3

Accès aux études postsecondaires des hommes en France (%)



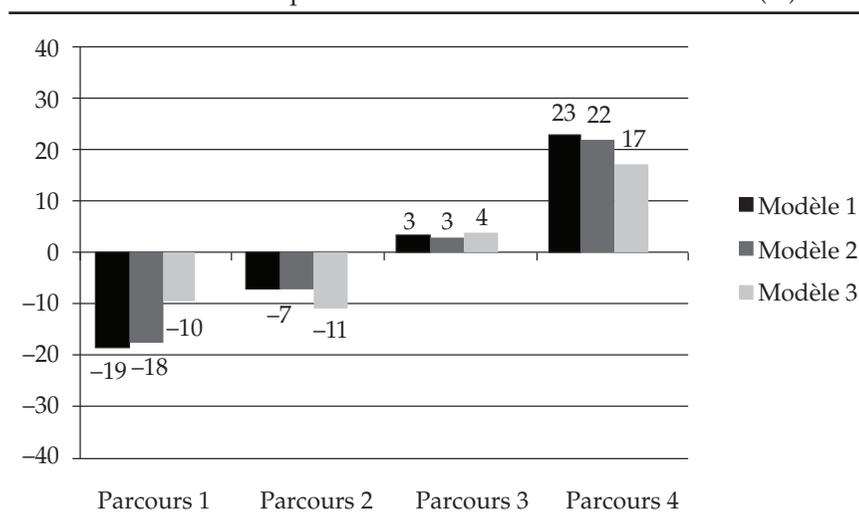
Lecture: Les jeunes hommes de première génération ont une probabilité moindre d'accéder aux études postsecondaires par le baccalauréat général que les hommes de capital culturel parental favorisé (modèle 1, -40%); lorsque les facteurs scolaires et sociaux sont pris en compte (modèle 3), l'écart reste à -21%.

Source: Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (France).

Pour les élèves du parcours 2, une différence significative apparaît selon leur capital culturel. En France, ce sont les hommes de première génération qui s'inscrivent dans ce type de parcours professionnel avec une légère différence de probabilité (3 points de pourcentage) qui demeure relativement constante à caractéristiques scolaires (modèle 2) et sociales comparables (modèle 3). La situation est inversée pour la Suisse où les hommes de première génération sont plutôt sous-représentés dans ce type de parcours: l'écart est seulement de 7 points de pourcentage en leur défaveur pour 11 points en ajoutant les variables sociales des jeunes (modèle 3).

Concernant le parcours 3, les résultats obtenus aux différents modèles révèlent une situation contrastée entre les pays. Pour la France, la probabilité de ne pas faire d'études postsecondaires est un peu plus élevée pour les hommes dont les parents n'ont pas de diplôme postsecondaire (7 points de pourcentage, modèle 1), et la différence demeure lorsqu'on tient compte des variables scolaires et sociales (4 points). Du côté de la Suisse, l'écart selon le niveau d'études parental est négligeable (3 points), y compris avec les variables scolaires et sociales (4 points, modèle 3).

Figure 5.4
Accès aux études postsecondaires des hommes en Suisse (%)



Lecture: Les jeunes hommes de première génération ont une probabilité moindre d'accéder aux études postsecondaires par la maturité gymnasiale que les hommes de capital culturel parental favorisé (modèle 1, -19%); lorsque les facteurs scolaires et sociaux sont pris en compte (modèle 3), l'écart reste à -10%.

Source: Transitions de l'école à l'emploi (TREE) (Suisse).

Enfin, à l'image des femmes, les hommes de capital culturel faible sont concernés par le parcours 4. Leur probabilité d'être orientés dans des formations professionnelles sans possibilité d'accéder aux études postsecondaires est élevée: 30 points de différence en France et 23 points en Suisse. Cette différence diminue de 22 à 14 points pour la France et de 22 à 17 points pour la Suisse en intégrant les variables scolaires et sociales (modèles 2 et 3).

La comparaison des parcours masculins souligne ainsi un potentiel plus intégratif du parcours professionnel vers l'enseignement supérieur en France par la formation en établissement scolaire, qu'en Suisse par le système dual, contrairement à nos hypothèses. Les inégalités sociales au sein du parcours scolaire s'expliquent par des performances scolaires antérieures et des aspirations éducatives plus marquées en France qu'en Suisse. Cela signifie que les jeunes hommes en France mobilisent le parcours professionnel vers l'enseignement postsecondaire afin de compenser leur désavantage éducatif.

En Suisse, la maturité professionnelle est plus utilisée par les hommes dont les parents ont fait des études postsecondaires, et cette différence augmente en tenant compte des acquis scolaires et des aspirations. Ce

résultat est compatible avec ceux de Glauser (2015), dans la mesure où les hommes dotés de capital élevé décident surtout de suivre une maturité professionnelle et entrent ainsi en compétition avec leurs pairs de familles moins éduquées.

Conclusion : rendez-vous à l'université ?

Au cœur de leur système éducatif secondaire, la France privilégie la formation scolaire, alors qu'en Suisse la formation est fortement professionnalisée dans le cadre du système dual. Pourtant, les femmes de première génération bénéficient davantage du parcours professionnel vers l'enseignement postsecondaire que les hommes à la fois en Suisse et en France, contrairement à nos hypothèses. Ce parcours professionnel réussit donc à compenser les inégalités sociales dans l'accès aux études postsecondaires, encore plus pour la population féminine, avant tout en France.

Afin de mieux comprendre les inégalités spécifiques d'accès à l'enseignement postsecondaire, nous avons mobilisé des théories identitaires et du genre. Nos résultats confirment une reproduction sociale considérablement plus élevée en France par rapport au système suisse pour les femmes et les hommes. Cela peut s'expliquer par un système éducatif en France davantage sélectif scolairement, favorisant les effets de l'origine sociale, et en Suisse par la valorisation de la formation professionnelle entraînant une demande moins forte du parcours scolaire vers l'enseignement postsecondaire par les jeunes (surtout des hommes) de milieu favorisé (Kamanzi *et al.*, 2014).

Les analyses multivariées attestent que le parcours professionnel permet la mobilité sociale plutôt en France. En Suisse, les jeunes, notamment les hommes de première génération, demeurent désavantagés dans l'accès aux études postsecondaires par la maturité professionnelle. De plus, les inégalités pour la population féminine dans l'accès aux études postsecondaires sont peu expliquées par les effets primaires et secondaires en Suisse, contrairement à la France. Ce résultat peut être dû au système de formation professionnelle, qui arrive à intégrer des élèves scolairement faibles en raison de son organisation de (petites) entreprises (Buchholz *et al.*, 2012), et permet simultanément l'accès à la maturité professionnelle, à condition que les étudiants montrent des aspirations scolaires, aspirations sans doute plus fortes chez les apprenties féminines.

La voie professionnelle permet l'accès à l'enseignement postsecondaire davantage pour les jeunes femmes de première génération que pour les hommes de même milieu. Ce résultat robuste pour la France et la Suisse peut être mieux interprété en termes de théorie identitaire. Ainsi, l'affinité

nécessaire pour la formation scolaire au sein de la formation professionnelle est plutôt compatible avec les constructions identitaires féminines. On peut aussi suggérer une mobilisation dans la sphère éducative élevée des intéressées ou de fortes espérances, ou un accompagnement parental plus soutenu. Cet investissement est d'autant plus significatif que l'origine sociale des élèves est défavorisée (Terrail, 1992b) et permet aux filles d'origine modeste de devenir diplômées de l'enseignement postsecondaire. Selon Delay (2014), les familles populaires davantage concernées par les enjeux scolaires envisagent l'école comme moyen potentiel d'ascension sociale lorsque leurs enfants sont en réussite, et montrent une moindre persévérance à la poursuite d'études en cas de difficultés scolaires (contrairement aux parents des classes favorisées). Or, la population féminine a de meilleures performances scolaires que la population masculine. Ce résultat est à relativiser au vu des spécificités des inscriptions des femmes dans les établissements postsecondaires, qui révèlent d'autres clivages sexués (Reisel *et al.*, 2015), puis de leur insertion professionnelle. De plus, l'analyse est ici une esquisse de la mobilité sociale mesurée par le niveau d'études de leurs parents.

Ces résultats invitent aussi à reconsidérer la place dans l'enseignement postsecondaire des bacheliers professionnels et des diplômés de maturité professionnelle, au regard des opportunités qu'ils saisissent pour s'extraitre d'une trajectoire imposée. Au final, ces résultats révèlent une reproduction sociale plus élevée en France par rapport à la Suisse, à travers le parcours secondaire traditionnel ou scolaire pour les femmes et pour les hommes. Or, le parcours alternatif professionnel permet une mobilité sociale en France plutôt qu'en Suisse pour les deux populations. La reproduction sociale dans le cas de la Suisse, ainsi que les chances d'accès aux études postsecondaires plus fortes par la voie professionnelle en France, ne peuvent s'expliquer par les performances scolaires et les aspirations, en particulier pour les femmes. L'analyse de l'imbrication des rapports sociaux de sexe et de classe permet de mettre à jour les processus qui conduisent à constituer des espaces séparés où femmes et hommes n'ont pas les mêmes places ni les mêmes perspectives. Se conformer aux normes de genre et s'affranchir de son origine sociale/culturelle sont deux mouvements simultanés et contradictoires auxquels doivent faire face ces jeunes femmes et hommes de milieu populaire lors des parcours scolaires. La jeunesse féminine y parviendrait-elle davantage ?

Bibliographie

- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*, New York, Wiley.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.

- Breen, R., R. Luijkx, W. Müller et R. Pollak (2012). «Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel. Deutschland im internationalen Vergleich», dans R. Becker et H. Solga (dir.), *Soziologische Bildungsforschung*, Berlin, Springer, p. 346-373.
- Buchholz, S. et al. (2012). «Sind leistungsschwache Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig?», *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, vol. 64, n° 4, p. 701-727.
- Budde, J. (2013). «Geschlechtsaspekte am Übergang von der Schule in den Beruf», dans W. Appel et B. Michel-Dittgen (dir.), *Digital Natives. Was Personaler über die Generation Y wissen sollten*, Berlin, Springer, p. 119-134.
- Caille, J.-P. et S. Lemaire (2009). «Les bacheliers “de première génération” : des trajectoires scolaires et des parcours dans l’enseignement supérieur “bridés” par de moindres ambitions?», dans INSEE, *France, portrait social*, édition 2009, Paris, INSEE, p. 171-193.
- Connell, R. (2005). «Boys, masculinities and curricula. The construction of masculinity in practice-oriented subjects», *ZEP*, vol. 28, n° 4, p. 21-27.
- Connell, R. (2008). «Masculinity construction and sports in boys’ education: A framework for thinking about the issue», *Sport, Education and Society*, vol. 13, n° 2, p. 131-145.
- Cortesi, S. et C. Imdorf (2013). «Le certificat fédéral de capacité en Suisse – Quelles significations sociales pour un diplôme hétérogène?» *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, Hors-série n° 4, p. 91108.
- Delay, C. (2014). «Classes populaires et devenir scolaire enfantin : un rapport ambivalent ? Le cas de la Suisse romande», *Revue française de pédagogie*, n° 188, p. 75-86.
- Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (2014). *L’état de l’école : 32 indicateurs sur le système éducatif français : édition 2014*, Paris, Ministère de l’Éducation nationale.
- Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (2015). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, édition 2015*, Paris, Ministère de l’Éducation nationale.
- Duru-Bellat, M. (2003). «Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l’école», *L’orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n° 4, p. 571-594.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L’école des filles*, Paris, L’Harmattan.
- Duru-Bellat, M. et A. Kieffer (2008). «Du baccalauréat à l’enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités», *Population*, vol. 68, n° 1, p. 123-158.
- Falter, J.M. (2012). «Parental Background, Upper Secondary Transitions and Schooling Inequality in Switzerland», *Swiss Journal of Sociology*, vol. 38, n° 2, p. 201-222.
- Glauser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*, Berlin, Springer.

- Gonon, P. (2013). « Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory ? », dans M. Markus et P. Gonon (dir.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz*, Bern, Hep-Verlag, p. 119-146.
- Groleau, A., P. Doray, P.C. Kamanzi, L. Mason et J. Murdoch (2010). « Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle. Les étudiants de première génération au Canada », *Éducation et sociétés*, vol. 26, n° 2, p. 107-122.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, Presses universitaires de France.
- Hupka-Brunner, S., R. Samuel, E. Huber et M.M. Bergman (2011). « Geschlechterungleichheiten im intergenerationalen Bildungstransfer in der Schweiz », dans A. Hadjar (dir.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*, Berlin, Springer, p. 75-96.
- Kamanzi, P.C., C. Guégnard, C. Imdorf, M. Koomen et J. Murdoch (2014). « Démocratisation de l'enseignement supérieur et emprise des parcours : comparaison entre la France, la Suisse et le Canada », *Télescope*, vol. 20, n° 2, p. 170-188.
- Kergoat, P. (2014). « Le travail, l'école et la production de normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France) », *Nouvelles questions féministes*, vol. 33, p. 16-34.
- Koppetsch, C. (2001). « Milieu und Geschlecht. Eine kontextspezifische Perspektive », dans A. Weiß et al. (dir.), *Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit*, Berlin, Springer, p. 109-137.
- Legewie, J.T. et A. DiPrete (2012). « School Context and the Gender Gap in Educational Achievement », *American Sociological Review*, vol. 77, p. 463-485.
- Lemaire, S. (1996). « Qui entre en lycée professionnel, qui entre en apprentissage ? », *Éducatons et formations*, n° 48, p. 71-80.
- 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.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?*, Paris, Presses universitaires de France.
- Murdoch, J., C. Guégnard, M. Koomen, C. Imdorf et S. Hupka-Brunner (2014). « Pathways to Higher Education in France and Switzerland. Do Vocational Tracks Facilitate Access to Higher Education for Immigrant Students ? », dans G. Goastellec et F. Picard (dir.), *Higher Education in Societies: A Multi Scale Perspective*, Rotterdam, Sense, p. 149-169.
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2013). « Maturités et passage vers les hautes écoles 2012 », *Éducation et science*, 15, 48 p.
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2011). « Femmes et hommes dans les hautes écoles suisses : indicateurs sur les différences entre les sexes », *Éducation et science*, n° 15, 64 p.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire*, Paris, PUF.
- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles*, Paris, La dispute.
- Reisel, L., K. Hegna et C. Imdorf (2015). « Gender segregation in vocational education : Introduction », *Comparative Social Research*, n° 31, p. 1-22.

- SKBF (dir.) (2011). *Swiss Education Report 2010*, Aarau, Swiss Coordination Centre for Research in Education.
- Terrail, J.-P. (1992a). « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, n^{os} 11-12, p. 53-89.
- Terrail, J.-P. (1992b). « Destins scolaires de sexe », *Population*, n^o 3, p. 645-676.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

PARTIE

3

LES CARACTÉRISTIQUES
DE LA DIFFÉRENCIATION
DES PARCOURS SCOLAIRES

6

Les parcours hésitants dans le système d'enseignement supérieur québécois

Entre opportunités structurelles et pratiques individuelles¹

Amélie Groleau

Le Québec a connu en l'espace de 50 ans d'importants bouleversements sur le plan éducatif. Les réformes entreprises à la suite du rapport Parent ont contribué à accroître la scolarisation d'une proportion de plus en plus importante de la population. Les choix politiques qui ont été faits durant cette période et qui avaient pour objectif une plus grande égalité des chances ont permis de consolider les bases d'un système scolaire démocratique et de donner une couleur locale au mouvement d'accès à l'éducation amorcé au cours des années 1950 (Proulx, 2009).

L'organisation actuelle du système éducatif québécois, relativement souple, remonte en grande partie à cette période charnière. La proportion non négligeable de parcours déviant du cheminement prescrit dans l'enseignement postsecondaire (EPS) reflète cette flexibilité. Selon une analyse réalisée à partir de données de Statistique Canada (Doray *et al.*, 2009a, p. 32), 20 % des jeunes Québécois suivraient des parcours que l'on peut qualifier d'hésitants, c'est-à-dire marqués par une ou plusieurs interruptions d'études ou encore par des retours vers un niveau scolaire antérieur à l'EPS. Ce constat ouvre sur un ensemble d'interrogations. Ces parcours sont-ils le produit de choix individuels ou plutôt des contraintes et des possibilités qu'offrent les institutions ? Des facteurs contextuels plus larges, notamment liés à une individualisation de plus en plus forte de la société, seraient-ils à l'œuvre ? Et qu'en est-il des inégalités scolaires ?

1. Ce chapitre présente une partie de notre travail de thèse. Pour l'ensemble de l'analyse, consulter Groleau (2015).

Ce chapitre propose d'explorer ces questions en analysant la morphologie des parcours hésitants dans l'EPS d'étudiants issus de familles scolairement favorisées, c'est-à-dire dont les parents ont effectué des études universitaires. Il est rare que l'on prenne le temps d'examiner la façon dont ces scolarités se sont réalisées. Pourtant, il s'agit d'un objet idéal pour interroger l'articulation entre les espaces d'opportunités institutionnelles et les stratégies individuelles dans le système éducatif. En nous concentrant sur les parcours de répondants dont les ressources familiales devraient les prédisposer à des études supérieures, nous souhaitons examiner si, dans un tel contexte, l'origine sociale continue d'influer sur ces scolarités.

Notre démarche suivra les étapes suivantes. Nous exposerons tout d'abord les grandes lignes du contexte socioéducatif actuel, avant de définir brièvement ce que nous entendons par « parcours scolaire ». Après avoir fourni quelques repères méthodologiques, nous présenterons une analyse descriptive des hésitations scolaires. Finalement, nous tenterons de rendre compte des spécificités de ces parcours aux morphologies particulières en proposant un classement en quatre cas de figure.

Quelques éléments contextuels et théoriques

Un contexte social favorable aux scolarités longues et singulières

Les Québécois tendent de plus en plus souvent à poursuivre des études supérieures (Gauthier, 2014), afin d'améliorer leurs chances d'insertion socioprofessionnelle (Gaudet, 2007). Il en résulte un allongement de la période de scolarisation pour une proportion relativement importante de jeunes adultes.

Or, comme l'ont déjà noté plusieurs auteurs (Galland, 1996; Gaudet, 2007; Moulin, 2012), ce phénomène constitue un des changements caractérisant la période d'entrée dans l'âge adulte depuis les dernières décennies. Non seulement les jeunes restent-ils plus longtemps aux études, ce qui retarde leur insertion professionnelle et leur indépendance financière, mais ils tendent également à brouiller les étapes balisant les âges de la vie, en les traversant de façon « désordonnée », en ayant des enfants avant la fin de leurs études, en quittant puis réintégrant le foyer familial alors qu'ils sont déjà en emploi, en effectuant des allers-retours entre le marché du travail et le système scolaire, etc. Bref, le parcours de vie dont les étapes seraient franchies de façon chronologique ne va plus toujours de soi. Ces situations ne sont pas uniquement générées par des volontés individuelles,

mais reposent aussi sur un contexte socioéconomique moins favorable que, par exemple, les décennies ayant suivi la fin de la Deuxième Guerre mondiale (Settersten et Ray, 2010).

Selon Gaudet (2007), ce flou entourant les transitions chez les jeunes adultes, que ce soit dans l'univers scolaire ou professionnel, serait lié à la période d'exploration désormais caractéristique du processus de socialisation de l'entrée dans l'âge adulte. Le modèle de l'identification, qui reposait sur la transmission intergénérationnelle du statut familial, aurait fait place à l'expérimentation, la construction de l'identité se réalisant tout au long des expériences sociales (Galland, 1996). Bien que toujours le « produit » de la socialisation, les individus seraient désormais appelés à contribuer de façon beaucoup plus importante à la construction de leur identité. Ils répondraient ainsi à l'injonction contemporaine à l'autonomie qui encourage la recherche du sentiment de réalisation personnelle (Martuccelli et de Singly, 2012).

Le Québec : un terreau fertile pour les parcours hésitants

Outre le contexte global entourant les transformations de la société contemporaine et leur effet sur les parcours des jeunes, le contexte socioéducatif national, à travers ses structures, ses normes et sa culture, a aussi des répercussions sur le déroulement des parcours scolaires (Charbonneau, 2007 ; Moulin, 2012 ; Van de Velde, 2008).

Le système d'enseignement supérieur du Québec a été pensé pour être accessible et flexible dès les réformes amorcées dans les années 1960 (Proulx, 2009). Accessible, grâce à la création d'un réseau d'enseignement collégial, qui constitue un premier palier de l'EPS gratuit et largement décentralisé, ainsi que d'un réseau universitaire public. Flexible, car les transitions entre les ordres d'enseignement et entre les secteurs d'études ont d'emblée été permises. Cette flexibilité a ensuite été accentuée par le développement dans les années 1980-1990 des études à temps partiel ainsi que des dispositifs mis en place par les établissements visant un accès élargi à l'université (assouplissement des règles d'admission, « libéralisation » des régimes d'études, etc.). Initialement institués dans le but de faciliter les retours aux études chez les étudiants adultes dans un contexte de mutation sociale et économique (économie du savoir, mondialisation) (Bujold *et al.*, 1997), ces dispositifs sont devenus des « espaces d'opportunités » (Doray, 2012), dont les étudiants en formation initiale se sont saisis pour moduler et, par le fait même, individualiser leur parcours scolaire.

Ce phénomène s'est intensifié, comme en témoigne l'étude de Sales *et al.* (1996): dès les années 1990, la proportion d'étudiants universitaires qui avaient obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC) général, qui poursuivaient un parcours linéaire et qui cheminaient selon les délais prescrits, était relativement faible (moins de la moitié de l'échantillon). Déjà à cette époque, peu d'étudiants respectaient le rythme d'études proposé par l'établissement scolaire et plusieurs choisissaient de prendre une pause entre le cégep et l'université ou d'interrompre leurs études pour changer de programme. Encore aujourd'hui, on constate que les étudiants du collégial et du premier cycle universitaire prennent de une à deux sessions supplémentaires pour terminer leur formation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014).

Ces parcours longs et parfois sinueux existent en raison de la souplesse du système éducatif québécois, mais aussi d'une certaine permisivité sociale dans le déroulement des scolarités. Comparativement à d'autres contextes nationaux (Charbonneau, 2007; Moulin, 2012; Van de Velde, 2008), les jeunes Québécois ne subissent pas une pression forte à l'insertion professionnelle. Plutôt, ils sont encouragés à vivre différentes expériences hors de la sphère scolaire durant leur jeunesse (Moulin, 2012), celles-ci étant perçues comme un atout important dans leur quête d'autonomie. Le travail salarié est certainement l'activité la plus répandue, étant même devenue avec les années un référent normatif quasi incontournable (Eckert, 2009). Mais les étudiants peuvent également choisir de prendre une pause pour voyager, vivre des expériences de bénévolat, etc. Charbonneau (2007, p. 65) relie ce phénomène à l'individualisation des parcours de vie qui générerait « un nouveau mythe: celui de l'éclatement des contraintes à la réalisation d'une vocation professionnelle qui correspond exactement à sa personnalité, sous fond d'une quête du bonheur axée sur la réalisation de soi ».

Évidemment, les parcours scolaires que nous qualifions d'hésitants ne sont pas toujours « choisis » et peuvent être aussi la conséquence d'une ou de plusieurs contraintes: le rejet d'une demande d'admission, une expulsion à la suite d'un nombre élevé d'échecs, etc.

Les parcours scolaires: entre poids du passé et expérience individuelle

Depuis longtemps, les sociologues de l'éducation ont souligné l'influence de l'origine sociale et, plus spécifiquement, des ressources culturelles familiales sur le destin scolaire des enfants (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970). On sait que la famille constitue un important vecteur de transmission du

capital culturel, qui se compose de connaissances et de savoirs proches de l'univers scolaire, mais également de dispositions « rentables » à l'école, notamment la familiarisation à l'écrit ou l'appropriation de comportements cohérents avec les attentes des professeurs (autonomie, respect de l'autorité, etc.) (Lahire, 1994, 1995). L'héritage culturel familial recouvre également la valeur accordée à l'éducation ainsi que les aspirations qui influenceront les choix scolaires ultérieurs (Boudon, 1979 ; Bourdieu, 1974 ; Duru-Bellat, 2002). Au Canada, les jeunes dont les parents ont un niveau de scolarité élevé sont plus enclins à accéder aux études supérieures (Turcotte, 2011), bien que ce lien causal ne soit pas infaillible.

De fait, la poursuite d'études postsecondaires nécessite une mobilisation minimale de la part des parents et de leur enfant, et ce, même dans les milieux scolarisés (Ferrand, Imbert et Marry, 1999). Sans compter qu'avec le temps, l'influence directe de la famille tend à décroître au profit de l'expérience individuelle (Duru-Bellat, 2002). L'origine sociale a des répercussions sur l'accès à l'EPS, mais n'en détermine pas le déroulement. La poursuite non traditionnelle des études postsecondaires (à temps partiel, ponctuée d'interruptions, double trajectoire emploi/études, etc.) ne serait désormais plus uniquement l'apanage des étudiants issus de milieux moins favorisés (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2013). Bref, les « héritiers » peuvent aussi avoir des parcours hésitants dans l'EPS. La différence tiendrait peut-être en leur plus grande persévérance, ceux-ci restant davantage sur les bancs d'école malgré des échecs ou des résultats antérieurs plus faibles (Gingras, 2006).

Car si les individus sont le fruit de leur biographie familiale, ils ont aussi une certaine maîtrise de leur propre histoire. Et cela est également vrai dans la sphère scolaire. D'où l'intérêt d'examiner le déroulement des scolarités sous l'angle des parcours, ce concept offrant la possibilité de prendre une certaine distance face à d'autres notions (trajectoire, cheminement, carrière) souvent utilisées comme synonymes, mais qui renvoient à des univers théoriques distincts : structuralisme, interactionnisme, etc. (Doray *et al.*, 2009b).

Dans cette analyse, les parcours scolaires sont définis comme « une suite de situations éducatives réalisées dans le cadre de la formation formelle et du système scolaire » (Doray *et al.*, 2009b, p. 15). Ces situations sont le produit de l'interaction entre des éléments objectifs (organisation scolaire, règles, politiques, événements) et subjectifs (expériences, perceptions, sentiments, etc.) qui structurent le vécu scolaire des étudiants et qui évoluent dans le temps. Ces situations adviennent en raison du passé scolaire et social des étudiants (réussite antérieure, héritage familial), mais aussi de ce qu'ils vivent au moment présent (rapport à l'institution scolaire,

moments clés du cheminement), en plus de leurs aspirations et projets qui orientent leurs choix scolaires et professionnels. Les parcours scolaires reposent également sur ce qui se passe à l'extérieur de l'école, que ce soit sur les plans relationnel, événementiel, expérientiel ou contextuel.

Bref, le contexte socioéducatif de la société québécoise contemporaine semble favorable aux parcours scolaires s'écartant du cheminement prescrit. Ceux-ci seraient facilités par certains dispositifs éducatifs mis en œuvre au cours des dernières décennies, mais aussi par la façon dont les jeunes Québécois vivent désormais leur scolarité dans l'EPS. À cet effet, les jeunes issus de milieux sociaux culturellement dotés ne se distingueraient pas nécessairement des autres, si ce n'est par leur plus grande persévérance face aux épreuves scolaires. Mais concrètement, quelles formes prennent ces parcours aux contours irréguliers? Leurs morphologies sont-elles similaires?

La méthodologie

Le corpus d'analyse est constitué des retranscriptions de 21 entretiens semi-directifs rétrospectifs réalisés à l'automne 2010 et à l'hiver 2011 auprès de participants volontaires, identifiés dans la suite de l'analyse par le recours à des pseudonymes. Âgés de 20 à 45 ans au moment de l'entretien, les répondants avaient effectué l'ensemble de leur scolarité au Québec. Ils ont été sélectionnés en fonction du niveau de scolarité de leurs parents (université) et du déroulement de leur parcours dans l'EPS caractérisé soit par l'obtention d'un diplôme inférieur à celui de leurs parents (mobilité scolaire descendante) ou par la présence d'au moins une interruption d'études avant l'obtention du diplôme (parcours hésitant). Les entretiens traitaient des principales dimensions du parcours scolaire des répondants ainsi que de certains aspects de leur vie familiale durant leur jeunesse.

Les résultats présentés sont le produit d'un travail d'analyse descriptive réalisé à partir de la retranscription des entretiens et d'une préanalyse thématique sur l'expérience scolaire et extrascolaire des enquêtés. La diachronie de chaque parcours a été reconstituée en retraçant les séquences de scolarité, c'est-à-dire le laps de temps entre l'inscription dans un programme et la sortie avec ou sans diplôme. Pour avoir un portrait d'ensemble, cette information a été résumée dans un graphique (figure 6.1 de l'annexe de ce chapitre). Ce travail a débouché sur un classement en fonction de la morphologie des parcours hésitants à l'étude. Chaque cas de figure est illustré par la description d'un parcours. À noter que nous avons choisi, dans le cadre de cette analyse, de distinguer les interruptions des « pauses ». Dans un premier cas, les étudiants quittent leur programme sans titre scolaire, que ce soit par choix ou par contrainte. Dans le second,

ils décident de ne pas poursuivre immédiatement des études après l'obtention de leur diplôme, pour différentes raisons, entre autres pour occuper un emploi salarié. Finalement, les « abandons » correspondent à la sortie définitive d'un programme d'études sans diplôme.

Des parcours scolaires aux caractéristiques morphologiques particulières

Les interruptions

L'examen de la figure 6.1 de l'annexe montre que tous les répondants ont interrompu leur scolarité avant l'obtention de leur diplôme, que ce soit au secondaire, au cégep ou à l'université². La majorité des interruptions se situaient en cours de scolarité, c'est-à-dire que l'abandon du programme a été suivi plus ou moins rapidement par la réintégration de l'univers scolaire (« raccrochage »). Seules deux enquêtées font exception et ont abandonné leur programme universitaire sans retour aux études (Gaëlle, Caroline). La moitié des parcours scolaires sont marqués par plus d'une interruption et, dans presque tous les cas, dans plus d'un ordre d'enseignement. Outre les interruptions d'études, la moitié des répondants ont fait une pause durant leur parcours, ce qui inclut les périodes de « travail », la plupart entre deux ordres d'enseignement.

Les interruptions d'études sont souvent suivies par des périodes plus ou moins longues hors du système éducatif (zones grises hachurées dans la figure 6.1). Ces séquences s'échelonnent généralement sur quelques mois et constituent une période de flottement avant de retourner aux études. Elles sont dues soit à des contraintes structurelles (calendrier scolaire, politiques d'admission, règlements des établissements d'enseignement) ou individuelles (problèmes de santé, de finances, etc.). Mais elles ont aussi parfois été choisies pour vivre d'autres expériences, que ce soit un voyage (Lyne, Céline) ou un travail salarié (Bastien, Betsy, Gabriel, Évelyne, etc.). Dans quelques cas plus rares, les interruptions d'études ont duré plusieurs années (Brigitte, Patrice, Lucie).

2. Il s'agit toutefois d'un biais de sélection, puisque c'était un des critères de sélection des participants à l'enquête.

Les réorientations

Presque toutes les interruptions ont entraîné un changement de programme d'études³. Dans la vaste majorité des cas, les répondants ont arrêté leurs études, car ils étaient insatisfaits ou parce qu'ils y étaient contraints en raison de leur incapacité à satisfaire aux exigences du programme d'études (Bastien, Hervé, Gabriel). Ils ont ensuite profité de leur retour pour changer de programme, par choix ou par contraintes administratives.

Ce type de réorientation était plus courant durant la scolarité collégiale qu'universitaire. Rappelons qu'au Québec, la transition vers l'enseignement collégial correspond à l'entrée dans l'EPS. Or, l'adaptation à ce nouvel ordre d'enseignement peut entraîner un sentiment d'étrangeté qui est d'autant plus intense que l'étudiant est mal « préparé » aux études supérieures, soit en raison de son origine sociale ou de sa scolarité antérieure, mais aussi d'aspirations scolaires floues ou contradictoires (Coulon, 2005; Tinto, 1993). En ce sens, à l'exception des cours optionnels durant le cursus d'enseignement secondaire, c'est lors de leur entrée au cégep que les étudiants ont, pour la première fois, l'occasion de choisir leur orientation en fonction d'un projet scolaire et professionnel. Or, dans bien des cas, ce projet n'est pas encore clairement défini. Les cégépiens sont jeunes (17 ans à leur première session, voire parfois 16 ans) et leur identité sociale est encore en construction. La première session dans le programme collégial constitue donc une forme de confrontation entre le choix initial et la réalité scolaire dont l'issue peut varier selon la nature même de l'expérience: confirmation, contradiction, socialisation, « incongruence », etc. (Hodkinson et Sparkes, 1997). De plus, contrairement à l'université, où les droits de scolarité s'élèvent à plus de 1000 \$ par trimestre, les frais afférents aux études collégiales restent peu élevés⁴. Il s'agit donc d'un ordre d'enseignement propice à l'expérimentation.

Dans quelques cas (dans la figure 6.1, les répondants avec *), les réorientations ont donné lieu à l'inscription dans un programme collégial après un passage à l'université. Ces choix se sont produits une fois les parcours scolaires bien entamés. Les répondants étaient âgés entre

3. Pour éviter l'identification des répondants, la figure 6.1 ne fait pas mention du programme d'études. Les limites inhérentes à ce choix méthodologique sont évoquées en conclusion.

4. Officiellement, le cégep est gratuit, mais tous les étudiants doivent s'acquitter de « frais afférents » dont le montant varie selon l'établissement. Les coûts annuels restent néanmoins faibles (une centaine de dollars canadiens).

22 et 25 ans au moment de ce retour « en arrière » et Rachel avait 30 ans lorsqu'elle a fait ce choix pour la deuxième fois. Ils avaient déjà un diplôme collégial et presque tous avaient été inscrits dans plus d'un programme dans cet ordre d'enseignement. Plusieurs ont également passé plus d'une année hors de l'univers scolaire afin de voyager ou d'occuper un travail salarié. On peut donc présumer que ces changements à contresens reposaient sur des projets scolaires assez précis qui ont motivé les étudiants à revenir sur leurs pas. D'ailleurs, presque toutes ces réorientations menaient vers un programme d'enseignement technique débouchant sur le marché du travail.

Bref, une première distinction se dessine au sein de l'échantillon entre les parcours marqués par une seule interruption et ceux ponctués par plusieurs ruptures. Le degré d'« atypisme » dans le déroulement de la scolarité semble lié à l'intensité des hésitations. Nous avons donc retenu cette caractéristique morphologique comme principal critère de notre classement des parcours hésitants, qui tient également compte du moment de la première interruption et, dans une moindre mesure, des réorientations.

Une classification des parcours hésitants selon leur morphologie

Des hésitations multiples

Ces parcours sont marqués par des interruptions multiples dans l'EPS. Tous les répondants ont arrêté leurs études pour la première fois au cégep et, dans la majeure partie des cas, les interruptions ont eu lieu à la fois dans l'enseignement collégial et universitaire. Tous les enquêtés ont changé d'orientation à la suite d'au moins une de leurs interruptions, mais toutes les interruptions n'ont pas mené à un changement de programme. Ce cas de figure s'observe dans la vaste majorité des cas de retours dans un ordre d'enseignement antérieur. Dans l'ensemble, ce sont des parcours plus longs, mais cet écart à la norme temporelle varie d'un répondant à l'autre. Si la plupart des interruptions sont volontaires, certains parcours (notamment Bastien, Hervé) comptent des interruptions « imposées » par l'établissement scolaire.

Encadré 6.1: Le parcours hésitant de Lucie

« Avec mon bac [...], tout est revenu, c'est juste qu'il ne faut pas s'attarder à l'ordre dans lequel on a mis tout ça » (Lucie).

À la fin de son secondaire, Lucie s'inscrit au cégep dans des cours libres en attendant de trouver une « vocation ». Elle aurait aimé faire des sciences, mais elle n'a pas les préalables nécessaires et son père refuse qu'elle s'inscrive à l'éducation des adultes pour les obtenir. Au bout d'un an, elle s'inscrit dans un programme technique. Elle quitte la formation deux ans plus tard, car elle n'aime pas le fonctionnement du programme. De plus, elle travaille déjà dans le domaine sans diplôme. Après quelques mois sur le marché du travail, elle décide de retourner aux études dans un domaine artistique, un choix motivé par ses préférences, mais qui repose aussi sur des contraintes liées à ses résultats antérieurs. Sélectionnée après des auditions, elle ne termine pas le programme, car elle n'entrevoit pas de débouchés professionnels dans sa spécialité. Elle jongle alors avec l'idée de tenter sa chance à l'université, dans un programme similaire, tout en s'inscrivant à l'éducation des adultes pour terminer ses cours en sciences. Finalement, aucun projet scolaire ne se réalise, des événements dans la sphère personnelle (grossesse, achat d'une maison, etc.) en repoussant la concrétisation.

Lucie n'a toutefois pas abandonné l'idée de retourner aux études. Quelques années plus tard, elle entre à l'université par le biais d'un programme d'accès aux études universitaires avec l'objectif d'accéder à un domaine scientifique et « professionnalisant ». Elle interrompt encore une fois ses études pour des raisons familiales (déménagement à l'étranger), qu'elle reprend un peu moins d'un an plus tard, cette fois dans une situation plus précaire, soit celle de mère monoparentale. Par le biais de ses cours, elle découvre un domaine qui l'intéresse et qui offre de bonnes perspectives d'emploi. Elle décide de s'inscrire dans ce programme de baccalauréat. Le reste du parcours est linéaire.

Source : Données tirées d'une enquête personnelle de l'auteure.

Une amorce difficile

Ces parcours sont interrompus avant l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). Le raccrochage n'est pas immédiat et le retour aux études par le biais de l'éducation des adultes est jalonné d'interruptions. L'entrée dans l'EPS marque un nouveau départ. La scolarité universitaire s'échelonne sur plusieurs années.

Encadré 6.2: Le parcours hésitant de Patrice

«*Ce qui me motivait beaucoup [dans le fait d'aller au certificat], c'est que j'avais pas du tout de diplôme et donc j'avais même pas de secondaire 5*» (Patrice).

Patrice a de la difficulté à l'école dès le primaire. Il entre au secondaire avec un an de retard où il subit de l'intimidation en lien, selon lui, avec son homosexualité. À 14 ans, il décide de quitter l'école. Une fois adulte, il tente un premier retour dans le cadre d'un programme gouvernemental de l'assistance sociale. Il atteint la dernière année du secondaire, mais ne termine pas sa formation. Il fait une seconde tentative pour obtenir son diplôme au moment où il emménage en ville avec son conjoint, mais abandonne rapidement à cause du contexte d'études qui ne lui convient pas. Toutefois, il n'exclut pas l'idée de retourner aux études. Fort de son expérience comme bénévole dans une bibliothèque, il fait des demandes d'admission dans des domaines connexes au cégep et à l'université. Sa candidature est rejetée au cégep faute des préalables nécessaires, mais il est admis au programme de certificat à l'université sur une base expérientielle. Il étudie à temps plein sans occuper d'emploi et obtient son diplôme au bout d'un an. Il retourne ensuite travailler dans sa région d'origine. Afin d'améliorer davantage sa situation professionnelle, il revient en ville quelques années plus tard dans le but d'obtenir un baccalauréat par cumul de certificats.

Source : Données tirées d'une enquête personnelle de l'auteure.

Le changement de voie

Cette configuration regroupe les parcours scolaires interrompus une seule fois. Les répondants ont mis fin à leur premier programme collégial ou ils ont vécu une interruption au début d'un programme universitaire de premier cycle. Les interruptions au cégep ont lieu après plusieurs sessions, alors que l'abandon du programme universitaire se fait un peu plus rapidement. Dans tous les cas, l'interruption est suivie d'une période hors du système d'enseignement qui dure quelques mois, voire quelques années, et le retour sur les bancs d'école est marqué par une réorientation scolaire qui mènera à l'obtention du diplôme d'études. On n'y compte qu'un seul parcours non linéaire (Céline) et qu'une répondante (Murielle) prévoyant accéder à l'université sur une base adulte.

Encadré 6.3: Le parcours hésitant d'Évelyne

«*J'ai tout envoyé balader*» (Évelyne).

Évelyne entre au cégep après une scolarité secondaire réussie. Le choix de son programme est le résultat d'un compromis avec ses parents. Elle réussit inégalement selon les matières, mais les choses se gâtent lorsque soudainement, entre ses première et deuxième années de cégep, deux amis proches décèdent subitement. Elle a de la difficulté à s'en remettre et vit des tensions avec sa famille. Elle finit par quitter le cégep après avoir échoué à un cours de science, ce qui l'empêchait d'entrer à l'université. Elle retourne au cégep après une interruption d'un an qui lui a permis de faire le point et de prendre de la distance face aux attentes familiales. Elle s'inscrit dans la formation de son choix et son parcours scolaire est ensuite réussi et linéaire. Cela dit, en raison de ces échecs antérieurs, ses choix sont plus limités lors de son inscription à l'université.

Source : Données tirées d'une enquête personnelle de l'auteure.

L'abandon définitif des études universitaires

Ces parcours se concluent par l'abandon des études universitaires en raison de l'insertion dans le marché du travail. Avant d'entrer à l'université, les deux répondantes avaient préalablement obtenu un diplôme d'études techniques et poursuivaient à l'université à des fins d'enrichissement ou de perfectionnement. En ce sens, cet abandon ne rompt pas le déroulement de leur formation initiale, mais plutôt leur processus de formation continue⁵.

5. Ces participantes ont d'abord été recrutées dans l'étude parce qu'elles avaient atteint un niveau scolaire inférieur à celui de leurs parents (mobilité scolaire descendante).

Encadré 6.4: Le parcours (plus ou moins) hésitant de Gaëlle

« J' pense qu' en fait, l' université, y' avait rien qui me... qui répondait à c' que moi j' voulais faire pis que j' sentais qui m' apportait vraiment plus que qu' est-ce que j' avais déjà euh... en finissant mon DEC » (Gaëlle).

Gaëlle entre au cégep dans le programme technique de son choix. Elle obtient son diplôme avec un an de retard sur le cheminement prévu, sans interruption d'études. Elle fait ensuite une demande d'admission à l'université dans un programme de certificat, mais le programme n'est pas offert à ce trimestre. Elle intègre donc le marché du travail à temps plein. Elle refait une demande d'admission l'année suivante. Une fois acceptée, elle s'inscrit dans un programme menant à un certificat de son choix. Elle suit les cours de soir à temps partiel, tout en continuant à travailler. Après trois trimestres dans deux certificats différents, elle abandonne finalement les études universitaires faute d'intérêt. Elle travaille déjà dans le domaine et ne voit pas l'apport supplémentaire de cette formation.

Source : Données tirées d'une enquête personnelle de l'auteure.

Quelques éléments d'interprétation

Des parcours de persévérance aux morphologies variables

Les parcours scolaires jalonnés d'hésitations multiples confortent la thèse de la singularisation des scolarités et, plus largement, de l'individualisation des parcours des jeunes. Comme le montre l'exemple de Lucie, les allers-retours entre l'univers scolaire et extrascolaire sont à la fois permis par la souplesse du système éducatif, mais également par les stratégies déployées par les enquêtés afin de poursuivre leur scolarité, et ce, même lorsqu'ils sont limités dans leurs options du fait de leurs résultats antérieurs, de l'absence de diplôme ou de préalable. Ils semblent le plus souvent en mesure de trouver une voie de contournement leur permettant de poursuivre le processus d'exploration (Charbonneau, 2007; Galland, 1996; Gaudet, 2007), que ce soit en passant par l'éducation des adultes, par les programmes d'accès à l'université, par l'admission sur une base « adulte », etc. En ce sens, ces répondants savent saisir les « opportunités » que le système met à leur disposition (Doray, 2012). Cela n'exclut toutefois pas l'influence de certaines caractéristiques sociales sur ces parcours scolaires. Ainsi peut-on percevoir l'effet du genre sur le parcours de Lucie, que ce soit dans le choix des disciplines artistiques ou dans son vécu extrascolaire : interruption des études à cause d'une grossesse, retour aux études dans la précarité en raison de son statut de mère monoparentale...

Les parcours avec une « amorce difficile » déjouent la loi des probabilités. Malgré un décrochage précoce qui, de façon générale, nuit aux chances d'accéder à l'EPS (Shaienks, Gluszynski et Bayard, 2008), ces répondants ont réussi à se rendre à l'université en passant par les « voies » de rattrapage mises à leur disposition. Si, dans le cas de Simon, le passage par l'éducation des adultes a été l'occasion de réintégrer un cheminement scolaire « normal », le parcours de Patrice fut plus original et illustre comment la libéralisation des règles d'admission aux études universitaires (Bujold *et al.*, 1997) offre une deuxième chance à ceux qui sont à même de s'en saisir.

Les « changements de voie » sont des parcours discontinus plus « classiques ». Plusieurs dimensions biographiques influent sur ces parcours. Nous n'avons qu'à penser au cas d'Évelyne et à la pression familiale ressentie au début de sa scolarité dans l'EPS. Néanmoins, la majorité des parcours qui collent à cette morphologie correspondent à ce que Sales *et al.* (1996) ont décrit comme les types d'interruption d'études les plus fréquents, c'est-à-dire liés à un problème d'orientation scolaire. L'interruption écarte momentanément le parcours du cheminement scolaire prévu et retarde l'obtention du diplôme, mais ce cas de figure reste moins chaotique que les « hésitations multiples » ou les parcours avec une « amorce difficile ».

L'« abandon définitif des études universitaires » est le cas de figure où la dynamique entre l'individu et la structure est la plus conventionnelle, la sortie de l'université mettant tout simplement fin au parcours scolaire.

L'héritage familial : une ressource face aux hésitations scolaires ?

Tous ces parcours sont le fait d'individus issus de familles où les parents ont été scolarisés à l'université. Ils sont discontinus et, dans certains cas, ne se concluent pas par un grade universitaire. Pourtant, ce sont des parcours de persévérance. Cela est particulièrement probant dans les cas extrêmes comme les « hésitations multiples » ou les « amorces difficiles ». Certes, d'autres dimensions biographiques sont à examiner afin d'expliquer ces situations scolaires et une analyse compréhensive est essentielle afin d'approfondir notre connaissance à ce sujet⁶. Néanmoins, on peut se demander si la capacité de ces étudiants à développer des stratégies pour se maintenir dans le système scolaire, malgré des embûches ou jusqu'à ce qu'ils trouvent leur voie, ne serait pas inhérente à leur origine sociale.

6. Cette analyse a été effectuée dans notre thèse de doctorat. Il en a résulté une seconde typologie axée sur les logiques d'action des parcours plutôt que leur morphologie. Les deux classements se recoupent, mais ne sont pas équivalents, ce qui n'est pas tout à fait étonnant puisque les perceptions individuelles ne reflètent pas toujours les situations objectives (Duru-Bellat et Kieffer, 2006).

Nous avons précédemment évoqué de quelle façon le niveau de scolarité élevé des parents pouvait jouer favorablement sur la réussite en formation initiale, en raison de l'héritage culturel transmis par la famille (Bourdieu, 1966; Lahire, 1994, 1995). De fait, hormis pour les parcours avec une « amorce difficile », tous les répondants ont réalisé leurs études secondaires avec succès et dans les temps, ce qui sous-tend une incorporation réussie d'une certaine forme de capital culturel et scolaire, en plus de constituer une base solide pour la poursuite d'études dans l'enseignement postsecondaire (Duru-Bellat, 2002). Par ailleurs, Gingras (2006) estime que les encouragements prodigués par les parents, la valeur accordée à l'éducation et aux titres scolaires ainsi que le soutien financier offert aux enfants lorsqu'ils sont en situation d'échecs ou en difficulté scolaire contribueraient à expliquer la plus grande persévérance des étudiants issus de familles scolarisées au cégep.

Dès lors, il est tout à fait plausible que l'habitus scolaire incorporé au sein de la famille, surtout lorsque celle-ci accorde de l'importance au diplôme, puisse favoriser la *résilience* d'étudiants vivant des épreuves scolaires. Autrement dit, à difficultés scolaires comparables, un étudiant qui aurait acquis la certitude de la valeur du diplôme au sein de sa famille (ou ailleurs) serait plus enclin à persévérer qu'un autre pour qui l'importance du diplôme est plutôt relative.

Mais il semble aussi que l'héritage familial joue un rôle même lorsque les hésitations scolaires sont choisies et assumées, comme dans le cas de Lucie. Ainsi, les individus qui allongent leur parcours et se « permettent » des interruptions le feraient notamment parce qu'ils auraient la certitude d'obtenir éventuellement un diplôme d'études supérieures, certitude développée, entre autres, au sein de la configuration familiale. En d'autres mots, ils disposeraient de la confiance et des moyens requis pour singulariser leur parcours scolaire sans craindre les sanctions ni l'abandon définitif des études. Enfants de la classe moyenne scolarisée, étudiant dans des domaines relativement peu compétitifs, ils pourraient s'offrir le luxe d'expérimenter pour forger leur identité sociale (Dubar, 2002; Galland, 1996) sans que cela ait de conséquences à long terme sur leur parcours de vie. Ils démontreraient ainsi leur maîtrise d'un temps individualisé (Bessin, 1997) que d'autres, moins bien outillés, ne réussiraient pas à avoir. En ce sens, nous pouvons poser l'hypothèse que tous ne sont pas égaux face au processus d'expérimentation existant chez les jeunes à l'heure actuelle (Gaudet, 2007) et que les hésitations pourraient avoir des conséquences plus importantes, notamment chez les populations étudiantes moins dotées.

7. Marc Bessin (1997) formule cette hypothèse quant à la dérégularisation des temporalités sociales dans une société de plus en plus individualisée.

Conclusion

Le niveau scolaire de la population québécoise a crû de façon importante au cours des dernières décennies. Cela repose sur un mouvement général d'allongement de la scolarisation, mais également sur des spécificités propres au contexte socioéducatif local. Ainsi, la flexibilité du système éducatif québécois offre la possibilité de commencer ses études ou d'y retourner à différents moments du parcours de vie. Sur le plan individuel, cela signifie que les choix d'orientation erronés, les difficultés vécues, voire les échecs qui ont marqué la scolarité antérieure sont souvent réversibles, les Québécois disposant d'une certaine marge de manœuvre pour moduler leur parcours scolaire.

La description des parcours hésitants a permis d'illustrer concrètement ce phénomène, par le biais d'une représentation graphique (figure 6.1) qui rend compte de la permissivité sociale régnant au Québec en ce qui a trait aux parcours dans l'EPS. En dégagant les traits communs, mais également les particularités qui caractérisaient le déroulement de ces scolarités, il a été possible de produire une classification en quatre cas de figure. Ainsi, si la morphologie de certains types de parcours est plus individualisée («Hésitations multiples», «Amorce difficile»), d'autres s'avèrent encore proches des modèles de cheminements scolaires conventionnels («Changements de voie», «Abandon définitif des études universitaires»).

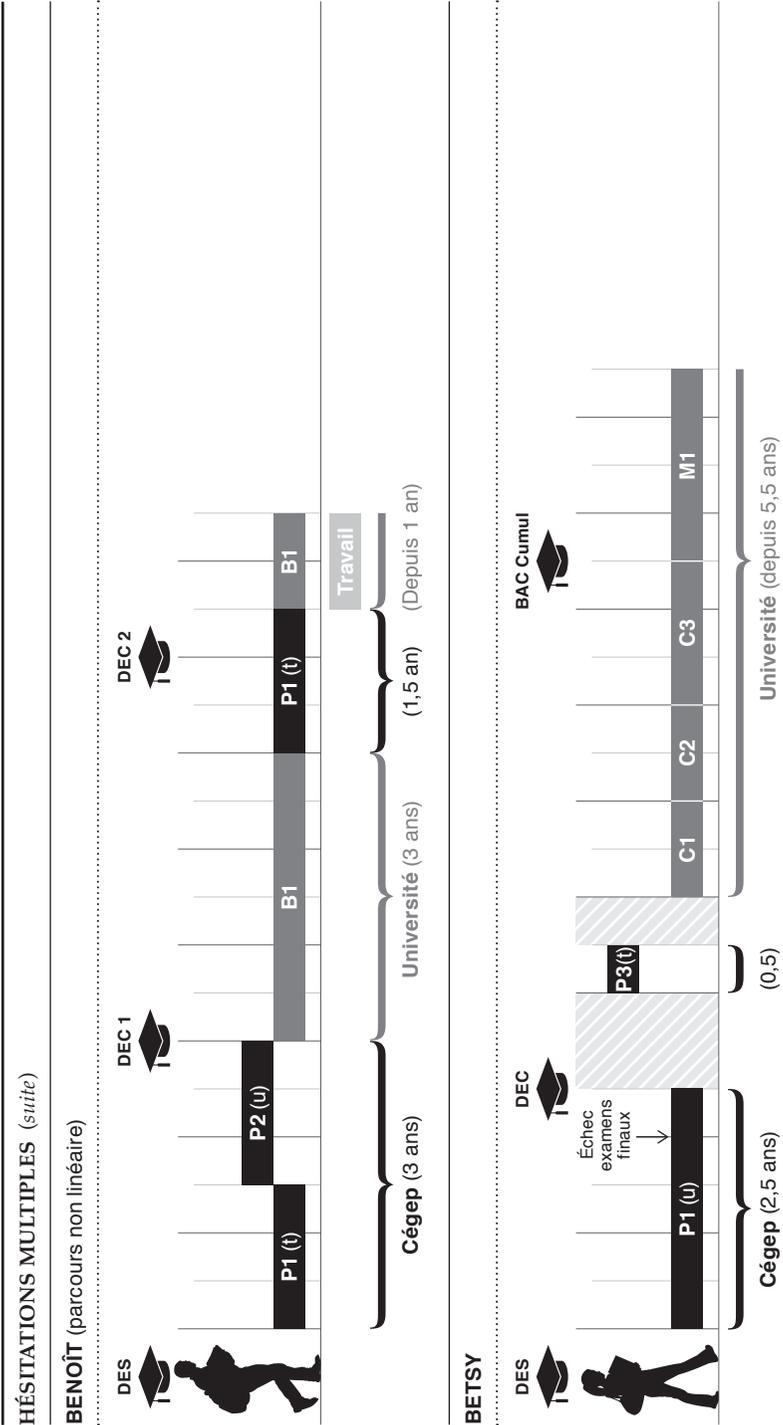
Cette distinction ouvre sur deux pistes qui mériteraient d'être creusées. Premièrement, elle soulève la question du caractère normatif du déroulement des scolarités dans l'enseignement supérieur québécois. Est-ce que le fait d'interrompre un programme d'études constitue aujourd'hui encore une déviation face au cheminement prescrit? Certains observateurs, comme le CSE (2013), estiment que ce ne serait plus le cas. De fait, si le résultat est le même, quelle importance si le parcours emprunté est plus long et compliqué? En même temps, formaliser ces cheminements n'entraîne-t-il pas le risque de banaliser les interruptions d'études, alors que les effets varient d'un parcours à l'autre, selon les caractéristiques individuelles et sociales des étudiants (Hango, 2011)?

Deuxièmement, l'analyse de ces parcours aux morphologies très singulières pousse à s'interroger sur les limites des politiques ayant favorisé la flexibilité du système éducatif, notamment en ce qui a trait au coût de ces scolarités hésitantes. Il est indéniable que l'allongement des études et l'entrée retardée sur le marché du travail ont des répercussions à l'échelle sociale et économique, mais également individuelle, que ce soit en termes de gestion de temps (conciliation avec le travail, avec la famille), de projet de vie, de situation financière, etc. Or, les bénéfices associés à cette souplesse structurelle sont également importants en termes de justice sociale, particulièrement en ce qui concerne l'accroissement du niveau scolaire de la

population et l'accessibilité à l'EPS au Québec. Ce faisant, cette question soulevée par Sales *et al.* (1997) dans les années 1990 reste ouverte et nécessiterait d'être approfondie.

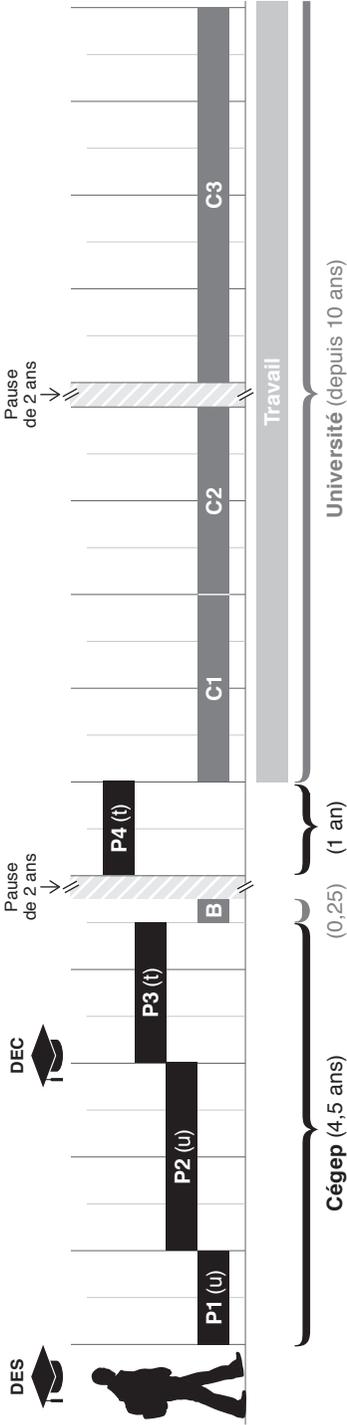
L'analyse a aussi été l'occasion de souligner les stratégies déployées par certains enquêtés pour demeurer dans le système scolaire ou atteindre leur objectif de formation, malgré les limites propres à leur situation, ce qui va dans le sens d'une articulation entre les dispositifs des établissements et les pratiques des étudiants. Nous avons posé l'hypothèse que les caractéristiques des étudiants, notamment leur origine sociale, ne seraient pas étrangères à ces stratégies favorisant la persévérance scolaire et l'individualisation des parcours scolaires dans l'enseignement supérieur, entraînant ainsi une recomposition des inégalités scolaires. Cela dit, pour valider cette hypothèse, il faudrait une enquête auprès d'un échantillon plus large.

Finalement, cette analyse ne tient compte que d'un nombre limité de dimensions influent sur les scolarités dans l'EPS. Afin de poursuivre le travail, il serait intéressant d'intégrer les domaines d'études à l'analyse des morphologies des parcours hésitants puisqu'il est possible que certains secteurs soient plus favorables aux hésitations scolaires. De même, nous n'avons pas eu l'occasion d'explorer en profondeur l'interaction entre l'expérience scolaire et le vécu extrascolaire des répondants, ce qui pourrait apporter un autre éclairage à notre vision de ces scolarités.

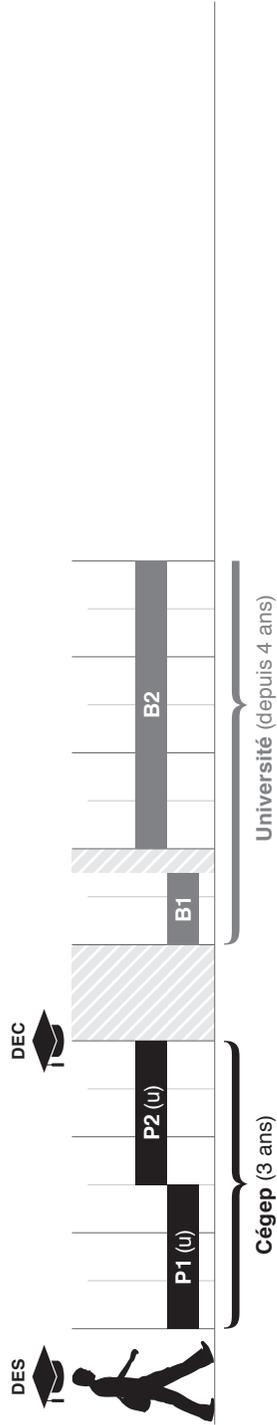


HÉSITATIONS MULTIPLES (suite)

CHARLES (parcours non linéaire)

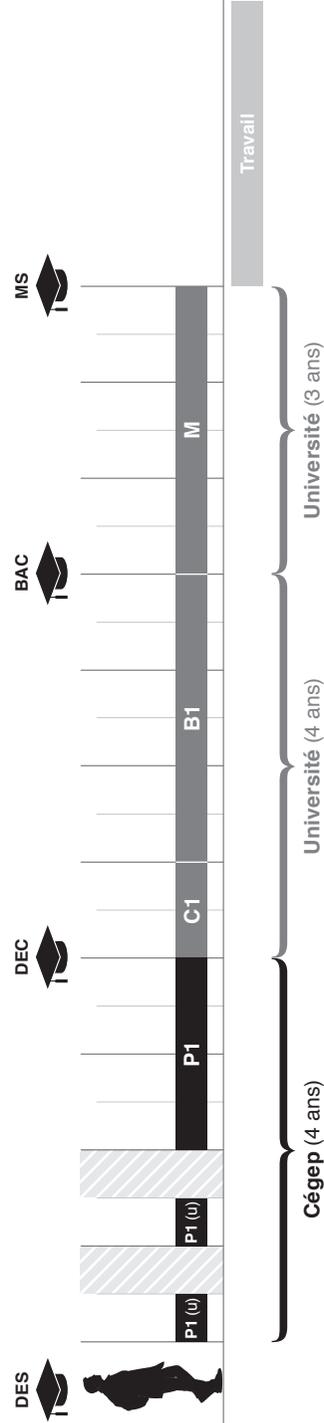


DIDIER

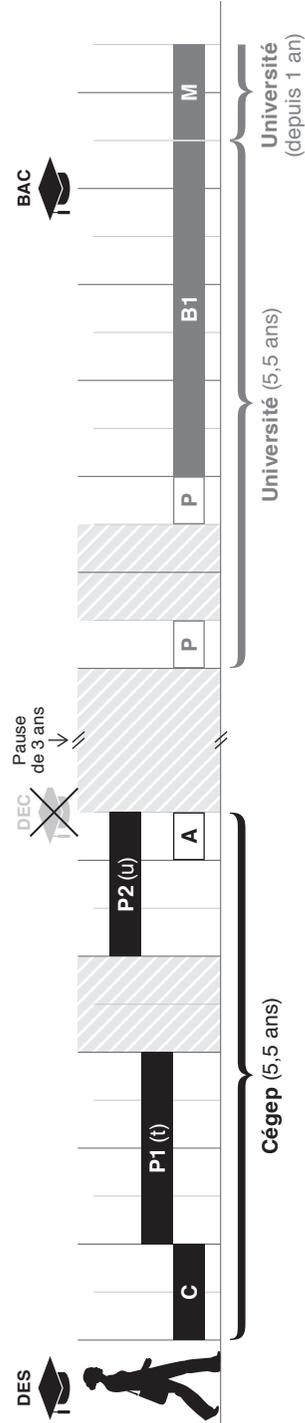


HÉSITATIONS MULTIPLES (suite)

HERVÉ

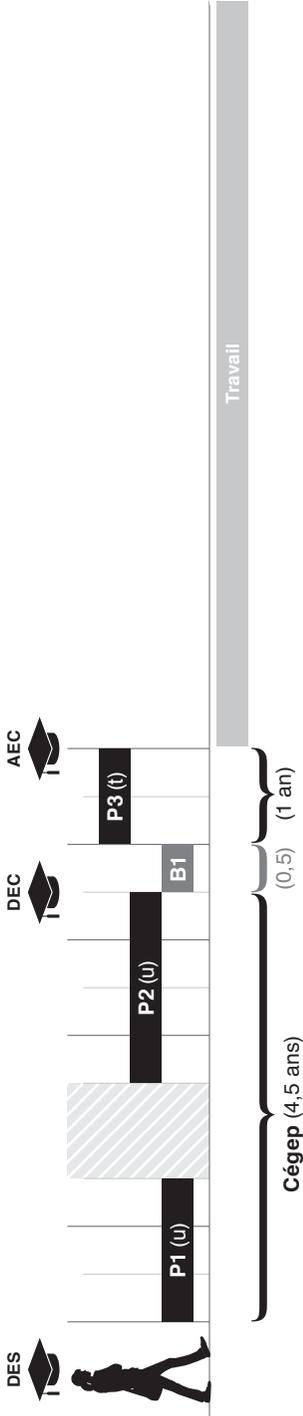


LUCIE

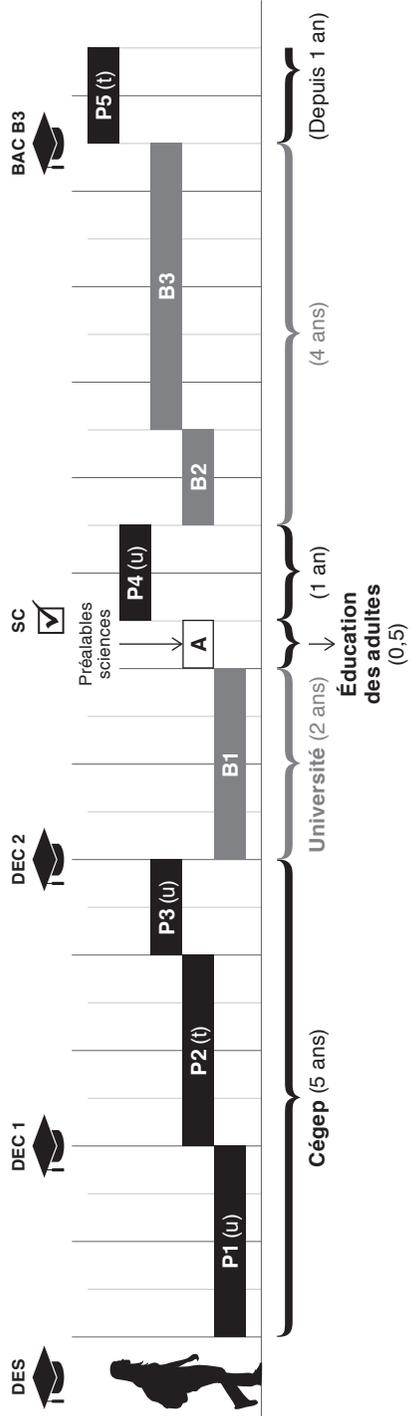


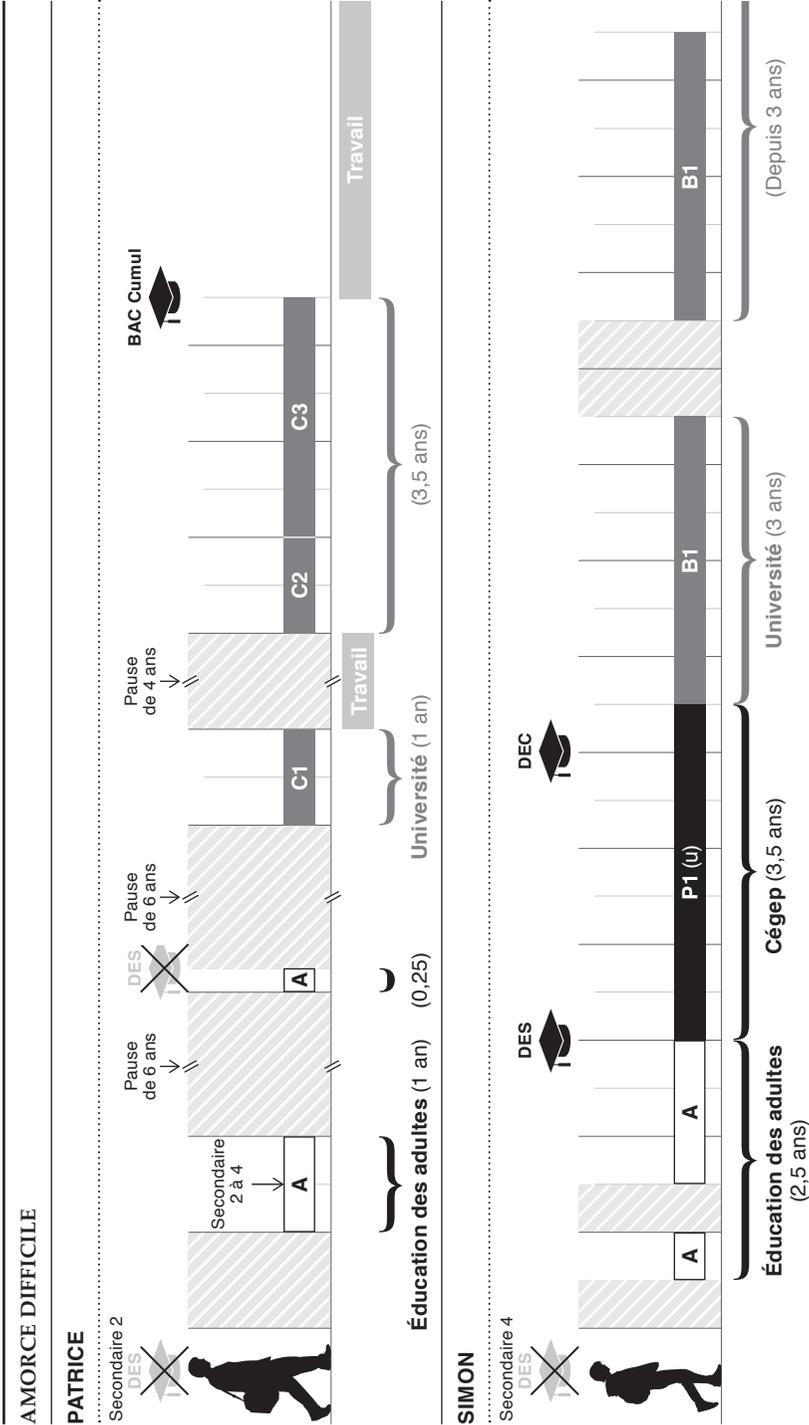
HÉSITATIONS MULTIPLES (suite)

LYNE (parcours non linéaire)



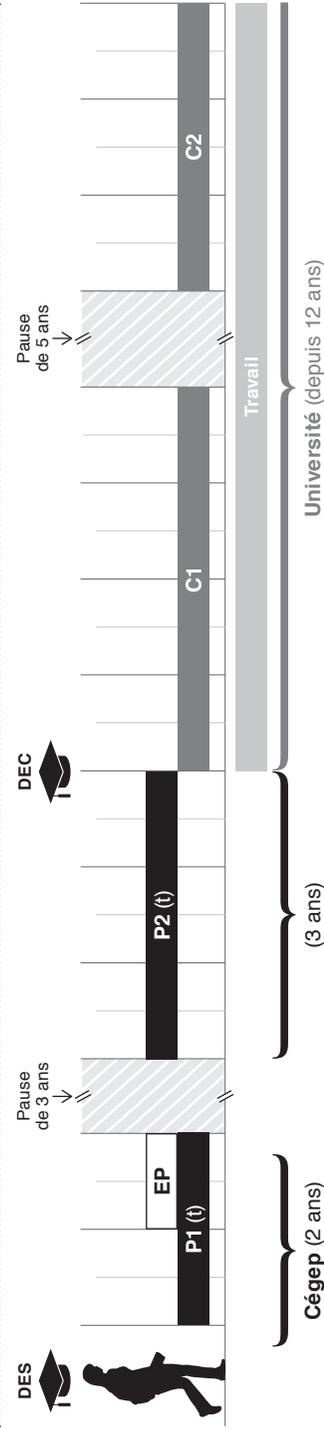
RACHEL (parcours non linéaire)



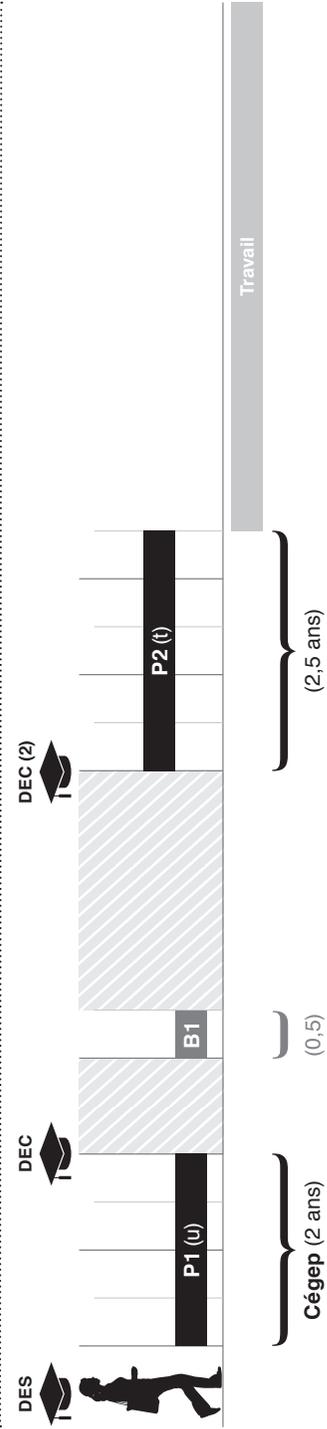


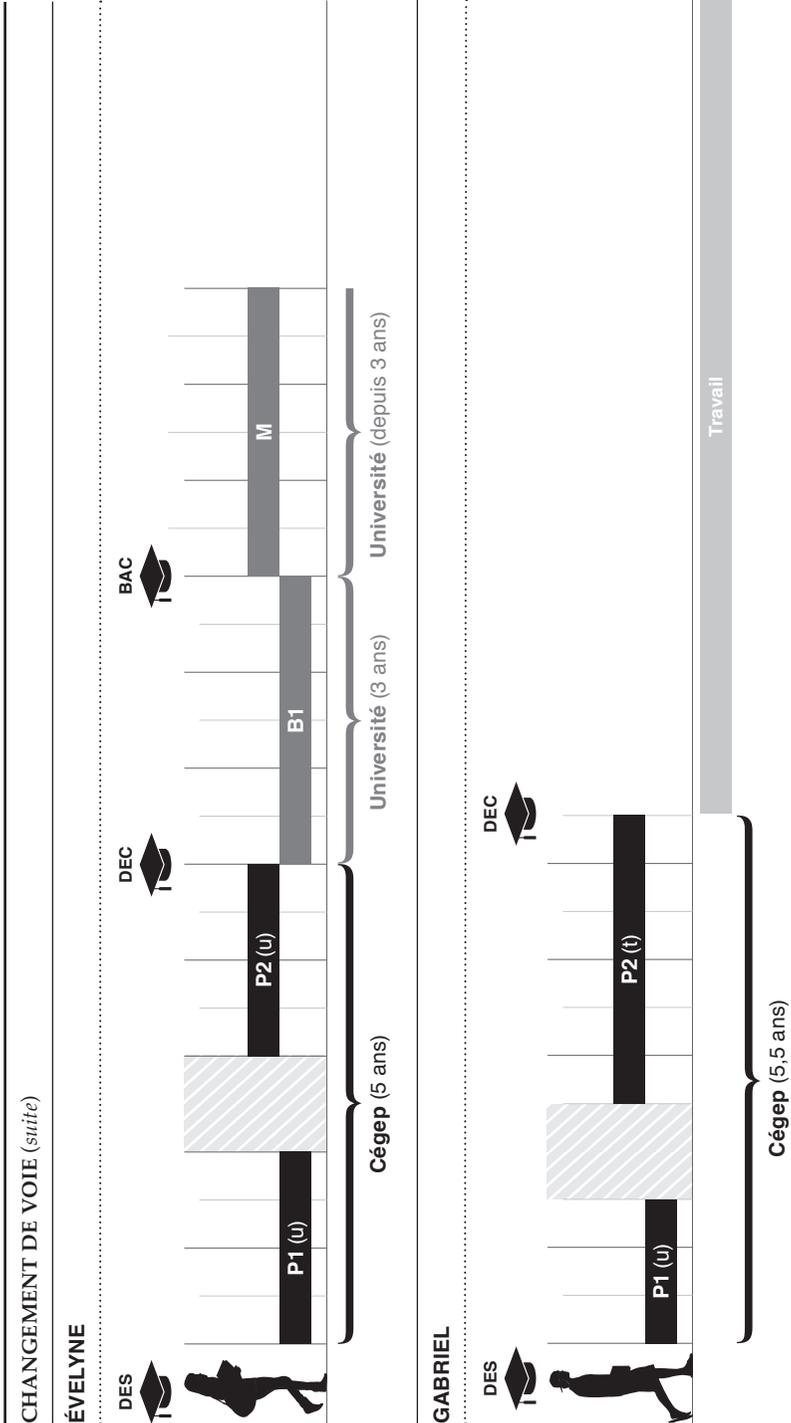
CHANGEMENT DE VOIE

BRIGITTE



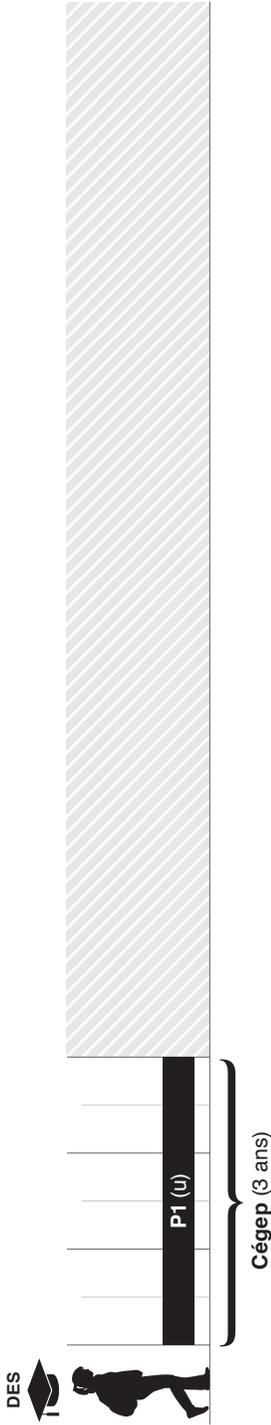
CÉLINE (parcours non linéaire)



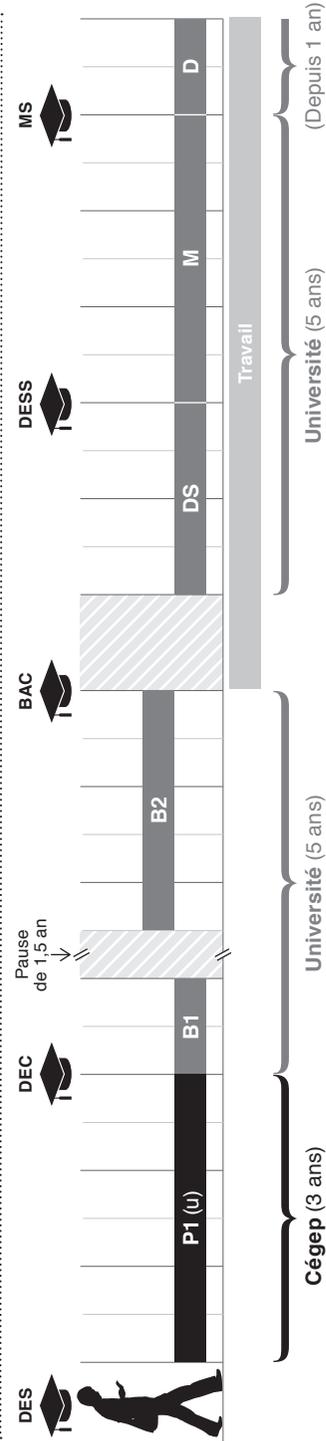


CHANGEMENT DE VOIE (suite)

MURIELLE

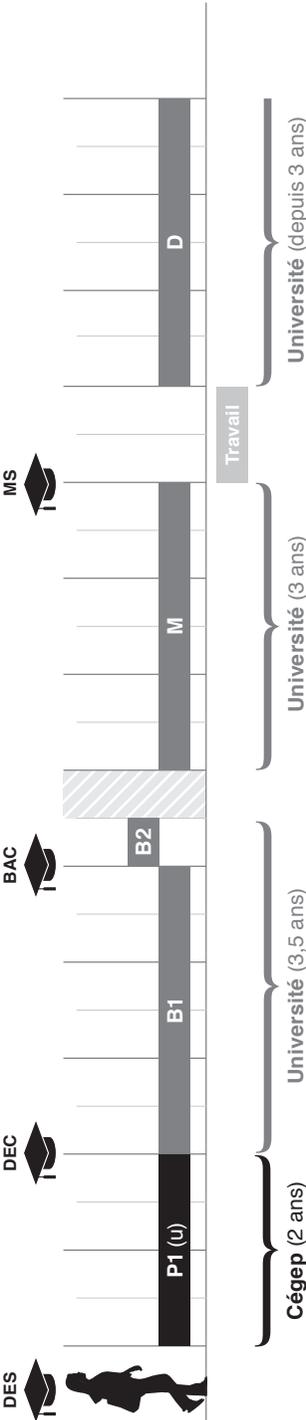


NATHAN

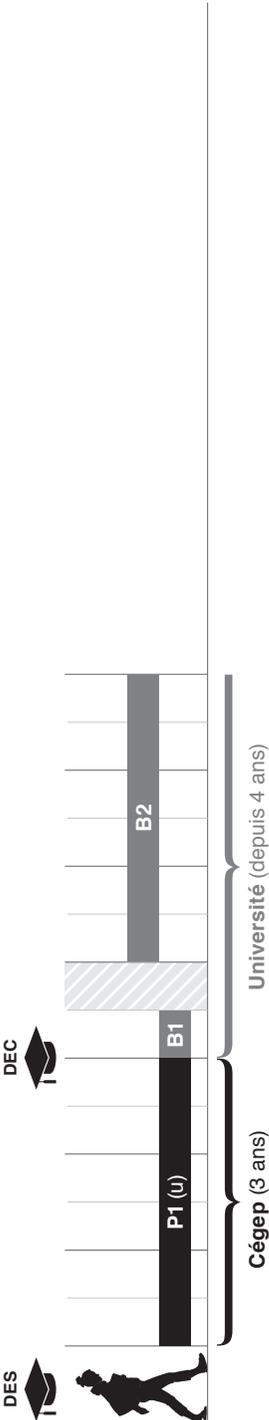


CHANGEMENT DE VOIE (suite)

STELLA

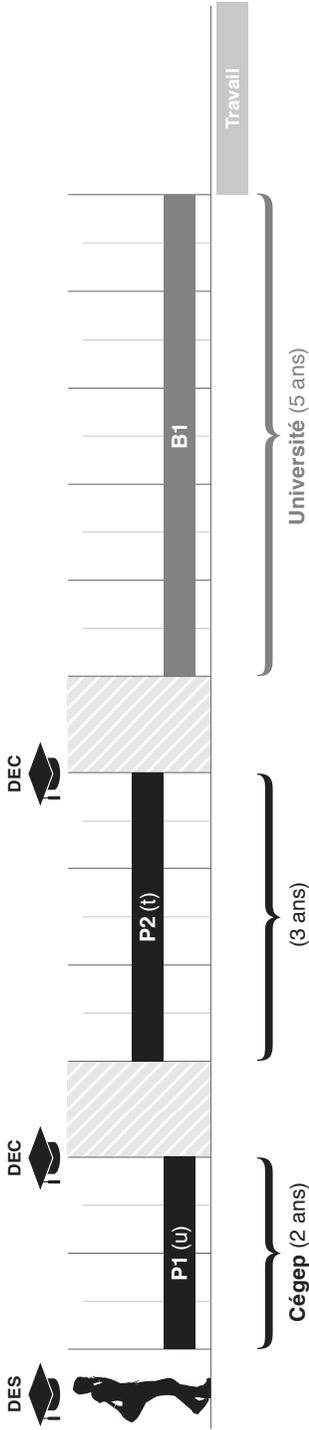


TANIA

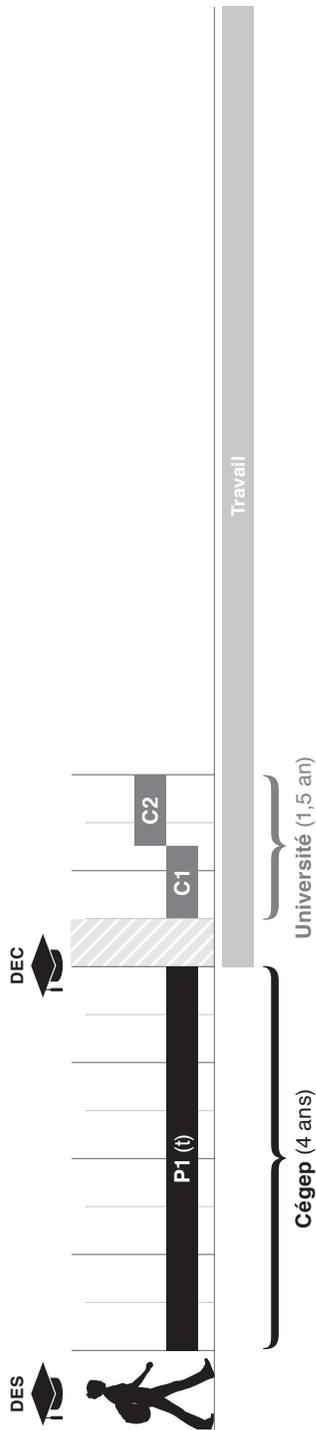


ABANDON DÉFINITIF DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES

CAROLINE



GAËLLE



Bibliographie

- Bessin, M. (1997). «Les paradigmes de la synchronisation : Le cas des calendriers biographiques», *Informations sur les sciences sociales*, vol. 36, n° 1, p. 15-39.
- Boudon, R. (1979). *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1966). «L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture», *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 325-347.
- Bourdieu, P. (1974). «Avenir de classe et causalité du probable», *Revue française de sociologie*, vol. 15, n° 1, p. 3-42.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1964). *Les héritiers*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bujold, J. et al. (1997). «Quelques repères pour mieux comprendre l'évolution des effectifs étudiants au cours des dernières décennies», dans P. Chenard (dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université : facteurs explicatifs et enjeux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 5-21.
- Charbonneau, J. (2007). «L'influence du contexte sociétal sur les trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes adultes», dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Les jeunes et le travail*, Québec, Presses de l'Université Laval-IQRC, p. 53-68.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet universitaire ont changé...*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant*, Paris, Economica/Anthropos.
- Doray, P. (2012). «De la condition étudiante aux parcours des étudiants : quelques balises théoriques», dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes. Dynamiques institutionnelles et identitaires*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 51-94.
- Doray, P. et al. (2009a). *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien* (Note 4), Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Doray, P. et al. (2009b). *Les parcours éducatifs et scolaires : quelques balises conceptuelles* (Note 3), Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Dubar, C. (2002). «L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles : questions de recherche et problèmes d'interprétation», *Temporalistes*, n° 44, <<http://arianesud.com/content/download/155/557/file/DUBAR%20Articulation%20des%20temporalites%20ds%20construction%20identite%20personnelle.pdf>>, consulté le 27 février 2017.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. et A. Kieffer, (2006). «Les deux faces – objective/subjective – de la mobilité sociale», *Sociologie du travail*, vol. 48, n° 4, p. 455-473.
- Eckert, H. (2009). «Étudier, travailler... Les jeunes entre désir d'autonomie et contrainte sociale», *Sociologie et sociétés*, vol. 41, n° 1, p. 239-261.

- Ferrand, M., F. Imbert et C. Marry (1999). *L'excellence scolaire: une affaire de famille*, Paris/Montréal, L'Harmattan.
- Galland, O. (1996). «L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques». *Sociologie et sociétés*, vol. 28, n° 1, p. 37-46.
- Gaudet, S. (2007). *L'émergence de l'âge adulte, une nouvelle étape du parcours de vie. Implication pour le développement de politiques*, Ottawa, Gouvernement du Canada.
- Gauthier, M.-A. (2014). «Regard sur deux décennies d'évolution du niveau de scolarité de la population québécoise à partir de l'Enquête sur la population active», *Coup d'œil sociodémographique*, n° 30, février, <<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bulletins/coupdoeil-no30.pdf>>, consulté le 7 mars 2017.
- Gingras, M. (2006). *Passage secondaire-collégial: caractéristiques étudiantes et rendement scolaire: dix ans plus tard*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain SRAM, Service de la recherche.
- Groleau, A. (2015). *Entre reproduction et individualisation sociales: analyse des parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante dans l'enseignement supérieur québécois*, thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, École des hautes études en sciences sociales, Canada et France. Récupéré de l'archive de publication électronique de l'UQAM: <<http://www.archipel.uqam.ca/8583/>>, consulté le 27 février 2017.
- Hango, D. (2011). «Différer les études postsecondaires: qui le fait et pendant combien de temps?» (N° 81-595-M au catalogue – N° 090), Statistique Canada, Ottawa, <<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2011090-fra.pdf>>, consulté le 27 février 2017.
- Hodkinson, P. et A.C. Sparkes (1997). «Careership: A sociological theory of career decision making», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, n° 1, p. 29-44.
- Lahire, B. (1994). «Les raisons de l'improbable: Les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire», dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 73-106.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard, Seuil.
- Martuccelli, D. et F. de Singly (2012). *Les sociologies de l'individu*, 2^e éd., Paris, Armand Colin.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Indicateurs de l'éducation, Édition 2013*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Moulin, S. (2012). «L'émergence de l'âge adulte: de l'impact des référentiels institutionnels en France et au Québec», *SociologieS. Théories et recherches*, <<http://sociologies.revues.org/3841>>, consulté le 27 février 2017.
- Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec. De la maternelle à l'université*, Montréal, Chenelière Éducation.

- Sales, A. et al. (1996). *Le monde étudiant à la fin du XX^e siècle: rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Montréal, Ministère de l'Éducation, Université de Montréal, Département de sociologie.
- Sales, A. et al. (1997). «Allongement de la jeunesse, parcours d'études et vieillissement de la population étudiante universitaire», dans P. Chenard (dir.), *L'évolution de la population étudiante à l'université: facteurs explicatifs et enjeux*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 37-53.
- Settersten, R.J. et B. Ray (2010). «What's Going on With Young People Today? The Long and Twisting Path to Adulthood», *Futur Child*, vol. 20, n° 1, p. 19-41.
- 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 et Ressources humaines et Développement social Canada.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2^e éd., Chicago/Londres, The University of Chicago Press.
- Turcotte, M. (2011). «Mobilité intergénérationnelle en éducation: l'achèvement d'études universitaires selon le niveau de scolarité des parents», *Tendances sociales canadiennes* (N° 11-008), Statistique Canada, p. 40-47.
- Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses universitaires de France.

7

Les parcours universitaires et l'identité autochtone chez des étudiants des Premières Nations au Québec

Jean-Luc Ratel et Annie Pilote

Si l'accessibilité aux études supérieures tend à s'accroître au Québec et plus généralement à l'échelle internationale depuis les dernières décennies, il reste que ce mouvement n'efface pas pour autant la discrimination systémique qui affecte plus particulièrement les groupes minoritaires et marginalisés en éducation. Au-delà des statistiques globales de fréquentation scolaire à la hausse, une analyse plus poussée de la question en termes d'origine sociale des étudiants (Kamanzi et Doray, 2015) démontre le chemin qu'il reste encore à parcourir pour parvenir aux bancs de l'université, voire tout simplement pour quitter ceux du secondaire avec un diplôme en poche. Quand on s'attarde plus précisément à l'origine ethnoculturelle, l'écart qui sépare les Autochtones du reste de la population allochtone saute aux yeux et tend à se maintenir (Loiselle et Legault, 2013; Pidgeon, 2016; Stonechild, 2006), signe d'une situation où l'accroissement de la fréquentation au postsecondaire ne se traduit pas par une réduction des inégalités entre tous les groupes sociaux. À la lumière de la typologie de la démocratisation scolaire développée par Merle (2000), on remarque que le contexte québécois (et canadien) tend davantage vers la démocratisation ségrégative, où les écarts entre groupes sociaux et ethnoculturels se maintiennent en termes d'accessibilité aux études supérieures.

Dans ce chapitre, nous démontrons comment l'identité et la culture des étudiants universitaires autochtones s'inscrivent au cœur de leur cheminement scolaire. Leur motivation à poursuivre leurs études va au-delà de la perspective de leur propre réussite individuelle pour plutôt embrasser le désir de contribuer au mieux-être au sein de leur groupe d'appartenance, qu'il s'agisse de leur propre communauté, d'une autre communauté ou encore des Autochtones en général. Comme l'explique Pidgeon (2008), bien que les établissements d'enseignement supérieur et les politiques

publiques développent un discours et parfois même des pratiques visant à accroître l'accessibilité aux études supérieures chez les Autochtones, la question de l'identité reste cruciale pour mieux répondre aux besoins des étudiants et favoriser leur réussite éducative. Le défi consiste à développer des mesures permettant aux cultures autochtones de s'épanouir sur les campus, tant en termes de lieux que de contenus d'enseignement.

Dans la même veine, les universités québécoises tentent d'élargir la représentation des Autochtones dans le corps étudiant et développent à cette fin différents services sur campus et hors campus pour favoriser leur intégration ou leur persévérance (Holmes, 2006; Maheux et Gauthier, 2013). Toutefois, ces établissements, qui se sont d'abord développés pour répondre aux besoins de la population allochtone (francophone et anglophone), demeurent encore peu fréquentés par les Autochtones. Alors que le savoir « eurocentrique » est remis en question au sein même de l'université (Battiste, 2013; Colomb, 2012; Mihesuah et Wilson, 2004; Smith, 1999), ce présent chapitre cherche à illustrer comment certains Autochtones parviennent malgré tout à intégrer à leurs propres pratiques culturelles des connaissances acquises dans le cadre de leurs études.

Historiquement, des politiques éducatives à l'égard des populations autochtones ont été développées précisément dans le but d'assimiler ces dernières à la culture majoritaire, et ce, plus particulièrement depuis l'entrée en vigueur de la Loi sur les Indiens en 1876 (Lavoie, 2004). Ces politiques d'assimilation avaient aussi un caractère ségrégatif puisque les rares qui parvenaient à poursuivre les études universitaires devaient perdre automatiquement leur statut indien. Afin de mettre fin à cette discrimination, les politiques gouvernementales actuelles cherchent plutôt à accroître leur diplomation postsecondaire tout en préservant leur identité culturelle (Stonechild, 2006), mais force est de constater que nous sommes encore loin de la coupe aux lèvres (Pidgeon, 2016). Cela représente un défi de taille lorsqu'on considère le faible taux de diplomation aux études secondaires au sein de cette population (MELS, 2009), limitant le bassin de potentiels candidats à l'enseignement supérieur. Un autre défi a trait à la manière dont les établissements d'enseignement supérieur s'y prennent pour répondre aux besoins des étudiants autochtones, à savoir comment les établissements peuvent satisfaire aux aspirations culturelles et identitaires des étudiants autochtones, alors qu'ils visent un public majoritairement allochtone où la diversité ethnoculturelle implique plus généralement les étudiants internationaux.

Les participants rencontrés dans le cadre de notre recherche témoignent de parcours que nous pourrions qualifier d'« improbables » puisqu'ils appartiennent à une population qui fait face à des taux particulièrement élevés de décrochage scolaire et à des difficultés d'ordre socioéconomique. Il n'est donc pas surprenant que la majorité d'entre eux aient connu des

interruptions scolaires avant l'accès à l'université. On constate également que le désir de « redonner à la communauté », fortement répandu chez les étudiants universitaires autochtones (Loiselle, 2010), s'exprime de différentes façons, que ce soit en travaillant directement dans une communauté¹, dans une organisation autochtone en milieu urbain ou encore en participant à la diffusion de leurs cultures.

Ces variations observées ont aussi l'avantage de rappeler la nécessité de ne pas réduire l'étudiant autochtone à un modèle unique en termes de besoins et aspirations, tout comme l'importance pour l'établissement universitaire de chercher à diversifier les moyens qui permettraient aux étudiants autochtones de s'épanouir en son sein. Dans le cadre de ce chapitre, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'influence qu'exerce l'identité autochtone sur la motivation à entreprendre des études universitaires et démontrerons qu'elle peut s'exercer dès la définition du projet ou plus tard dans le parcours scolaire.

Au-delà du capital culturel : identité et projets de vie

Nous nous inspirons de Lahire (1995) pour analyser les parcours improbables d'étudiants autochtones ayant fait des études universitaires. En somme, tout en reconnaissant l'apport de la théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970), qui démontre que les élèves issus de familles à fort capital culturel tendent à privilégier davantage l'enseignement supérieur que ceux issus de familles qui en sont dépourvues, le sociologue s'intéresse plus particulièrement aux cas d'exception parmi ces derniers. Le cas des étudiants universitaires autochtones s'inscrit très bien dans cette approche dans la mesure où il s'agit d'individus qui ont grandi dans un milieu où la culture scolaire était généralement assez peu présente, et ce, sans compter les expériences négatives vécues par la famille à l'école. Ce n'est donc pas tant la possession du capital culturel qui explique la probabilité qu'un élève autochtone peut poursuivre des études postsecondaires, mais d'abord la transmission d'un rapport à l'école favorable. Cela dit, il s'agit d'une population dont les faibles taux de diplomation secondaire et postsecondaire créent des conditions défavorables à la poursuite d'études supérieures, en raison d'une ségrégation historique au sein du système d'éducation, qui se perpétue encore de nos jours, ce qui se traduit par une importance de l'enseignement universitaire encore marginale malgré les hausses observées, plus particulièrement chez les membres des Premières

1. Entendue au sens de collectivité des Premières Nations ou « réserve » selon la Loi sur les Indiens.

Nations². Dans ce contexte, nous considérons que la théorie de la reproduction permet de comprendre pourquoi encore si peu d'Autochtones obtiennent un diplôme universitaire, mais pas pourquoi et surtout comment certains y parviennent malgré tout.

Les participants à notre recherche ont ainsi connu des modalités de transmission du capital culturel favorables au sein de la famille élargie, sans pour autant que les parents soient eux-mêmes fortement dotés de ce capital. Bien que la majorité des participants soient les premiers de leurs familles à fréquenter l'université, presque tous soulignent que leurs parents les ont encouragés à poursuivre leurs études lorsqu'ils étaient jeunes. On note toutefois que les participants n'ont généralement pas vécu une forte pression de la part des parents en vue de réussir à l'école, ceux-ci n'ayant pas « forcé la note » chez leurs enfants scolarisés avec ce que Lahire (1995) qualifie de travail systématique, par exemple, en assurant un suivi régulier des résultats scolaires et en développant des attentes élevées en termes de diplômes à obtenir.

À l'instar des jeunes élèves français dans *Tableaux de famille* (Lahire, 1995), on remarque aussi que ce n'est pas tant le fait que les parents soient fortement dotés en capital culturel, qui a exercé une influence bénéfique à la poursuite de leurs études, mais surtout la valorisation des études et de l'établissement scolaire. Bien que celle-ci soit définie par et pour la majorité allochtone, on comprend qu'elle puisse malgré tout offrir aux jeunes Autochtones l'occasion d'améliorer leurs propres conditions de vie et celles de leur groupe d'appartenance. Les participants rencontrés demeurent donc conscients que l'université ne reflète pas leurs propres cultures, mais ils cherchent à ce que leur scolarisation puisse profiter aux Autochtones en tant que groupe auquel ils s'identifient fortement.

Pour mieux comprendre les finalités des parcours scolaires des étudiants autochtones, nous nous sommes inspirés du concept de « projet de vie » (*life project*) employé par Blaser (2004), c'est-à-dire des projets qui dépassent la stricte sphère individuelle en impliquant les collectivités autochtones dans leurs finalités. En effet, bien que tous les participants aient un projet professionnel en tête à la sortie de leurs études ou l'aient déjà réalisé après avoir obtenu leurs diplômes, on comprend rapidement à la lumière de leurs témoignages qu'il ne s'agit pas de projets uniquement

2. Chez les membres des Premières Nations du Canada âgés de 25 à 64 ans, 3,6 % détiennent un certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat, et 8,7 %, un grade universitaire (Statistique Canada, 2013). En comparaison, chez les non-Autochtones, 4,9 % ont un certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat, et 26,5 %, un grade universitaire.

individuels : l'idée de « redonner à la communauté » entendue au sens large est omniprésente dans les discours, tant en ce qui a trait à la motivation d'étudier qu'à la finalité des études.

Étant donné la diversité qui existe parmi les cultures des Premières Nations (tant à l'échelle des familles linguistiques, des nations, des régions que des communautés), nous n'avons pas cherché à définir ce que serait la « culture autochtone », mais avons plutôt voulu comprendre ce qu'elle représentait aux yeux de chaque participant et comment il l'intégrait à son parcours universitaire ainsi que dans sa vie quotidienne. En nous appuyant sur la définition de l'ethnicité de Juteau (1999), nous considérons qu'elle est avant tout un rapport social et que c'est en déterminant les « frontières » entre différents groupes qu'on peut identifier au sein de la société québécoise les Autochtones et les allochtones. On notera ainsi que d'autres découpages sont possibles au sein de ces deux groupes, et que chaque groupe associé à une culture particulière est composé à la fois d'une face interne et d'une face externe – respectivement associées à l'auto-identification du groupe et à son identification par les autres groupes.

La méthodologie

Les données analysées dans ce chapitre sont tirées de 23 entretiens semi-dirigés réalisés auprès d'étudiants et diplômés universitaires de Premières Nations³ du Québec. L'analyse se base sur la méthode des récits de vie (Bertaux, 2010) et le recrutement s'est effectué principalement en sollicitant les responsables de l'éducation de quelques communautés ciblées en fonction de leur emplacement géographique et de la langue parlée afin de varier les profils et d'assurer une bonne représentativité sociologique, mais aussi en partie par effet « boule de neige » sur le terrain. Le tout est complété par des entretiens semi-dirigés réalisés auprès de professionnels œuvrant ou ayant œuvré auprès d'étudiants universitaires autochtones au Québec.

Dans l'ensemble, les 23 étudiants et diplômés proviennent de 6 nations et 12 communautés, se répartissant entre le milieu rural (11 cas) et le milieu urbain⁴ (12 cas), la plupart (15 cas) des participants ayant grandi dans une

3. Bien que les définitions puissent varier, on retrouve trois grands groupes autochtones au Québec (et dans l'ensemble du Canada) : les Premières Nations, les Inuits et les Métis.

4. En fonction du découpage de Statistique Canada, nous avons distingué le milieu urbain selon qu'il s'agit d'une aire de recensement (taille moyenne) ou d'une région métropolitaine de recensement (grande taille).

communauté autochtone. Au chapitre de la langue maternelle, environ le tiers (8 cas) parlent une langue autochtone, les 15 autres se répartissant entre le français et l'anglais. Les entrevues se sont déroulées en français (16 cas) et en anglais (7 cas), selon le choix des participants, ce qui reflète du même coup la principale langue de scolarisation de chacun. De plus, une nette majorité (17 cas) est de sexe féminin, ce qui n'est pas exceptionnel auprès de cette population⁵. L'âge d'entrée à l'université varie selon que les participants ont une carrière scolaire linéaire ou discontinue, l'âge de ceux ayant interrompu leurs études avant l'université (la moitié des cas) étant généralement beaucoup plus avancé: cinq ont commencé dans la vingtaine, six dans la trentaine et un dans la cinquantaine.

Quant aux études elles-mêmes, bien que au moment de l'entrevue, 14 participants fussent toujours inscrits à l'université et que 6 des 9 diplômés envisageassent de retourner étudier, on observe une forte présence aux cycles supérieurs: 10 ont atteint le 2^e cycle et 3, le 3^e cycle. La répartition par grands domaines d'études⁶ (une même personne pouvant en avoir connu plus d'un) est la suivante: sciences de la gestion (13 cas); sciences humaines et sociales (10 cas); arts, lettres et communication (8 cas); sciences de l'éducation (4 cas); et 9 personnes ont étudié dans au moins deux domaines. Les programmes qui touchent de près aux services à la population et à la recherche sociale sont nettement privilégiés. Quant aux établissements fréquentés, on y retrouve une étonnante diversité, compte tenu de la taille de l'échantillon, avec 12 établissements au Québec et 3 ailleurs au Canada, 14 personnes ayant fréquenté au moins 2 établissements.

Il va donc sans dire que les parcours sont souvent loin d'être linéaires, c'est-à-dire avec une entrée à l'université suivant l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC)⁷ et une poursuite ininterrompue jusqu'à

-
5. Par exemple, près de 90% des étudiants autochtones de l'UQAT sont des femmes âgées de 30 à 50 ans (Loiselle, 2010). Au Canada, en 2006, 63% des Autochtones diplômés universitaires âgés de 25 ans et plus sont des femmes (O'Donnell et Wallace, 2011, p. 38).
 6. Nous avons effectué le regroupement des programmes en grands domaines d'études en nous inspirant du découpage facultaire au sein de l'UQAM, qui reflète bien les domaines d'études privilégiés par les étudiants autochtones.
 7. L'enseignement supérieur québécois inclut le collège (ou cégep), où l'on peut suivre une formation préuniversitaire (durée prévue de deux ans, préalable à l'entrée à l'université) ou technique (trois ans, diplôme considéré comme terminal). Au 1^{er} cycle universitaire, le diplôme «classique» est le baccalauréat (trois ou quatre ans), mais il est possible de suivre un certificat (un an) qui peut sous certaines conditions être cumulé en vue d'obtenir un baccalauréat (avec trois certificats).

l'obtention du diplôme et l'arrivée sur le marché du travail. Si ces parcours dits atypiques s'avèrent en réalité de plus en plus fréquents au sein de la population étudiante en général (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2013), la tendance est nettement plus accentuée chez les Autochtones (Loiselle, 2010; Pidgeon, 2016; Rodon, 2007).

Les résultats: motivation aux études et ancrage dans l'identité autochtone

Les étudiants autochtones trouvent à l'université l'occasion de s'impliquer dans des activités en lien avec les cultures autochtones. Cet intérêt est régulièrement à l'origine du projet d'études universitaires ou encore conduit à redéfinir le projet initial en cours de route. En y regardant de plus près, c'est dans une forte majorité (19 cas sur 23) que les participants ont signalé une motivation à poursuivre leurs études associée de près à leurs cultures : 14 avaient cette motivation dès leur première inscription et 5 l'ont développée plus tard durant leurs études. Nous avons plus précisément identifié trois types de motivation (non mutuellement exclusives) : se former en vue de travailler en milieu autochtone ou sur des enjeux impliquant les Autochtones, mieux connaître sa propre culture et les cultures autochtones en général et, enfin, une dimension plus personnelle qui consiste à explorer ou approfondir son identité autochtone. Nous analyserons dans cette section la motivation aux études en lien avec l'identité autochtone selon les étapes du parcours en distinguant la période durant laquelle elle a émergé et, le cas échéant, l'évènement qui a constitué un moment décisif (Abbott, 2010) dans le parcours.

Sans pour autant prétendre à une représentativité statistique, nous pouvons en revanche relever la forte prépondérance de cas qui s'inscrivent dans un parcours universitaire ancré dans l'identité autochtone, c'est-à-dire qui dépasse la stricte dimension scolaire et professionnelle pour épouser les aspirations identitaires d'individus qui voient leur passage à l'université comme une occasion de mobiliser des connaissances qui non seulement amélioreront leurs propres conditions de vie, mais aussi celles des membres de leur communauté ou des Autochtones plus généralement. Les pratiques et les représentations culturelles des participants prennent place dans des situations variées qui se produisent dans et en dehors de l'environnement scolaire : il s'agit par exemple des activités de chasse et pêche, de l'apprentissage d'une langue, des cérémonies spirituelles, des revendications territoriales ou encore de l'intégration des savoirs autochtones dans le curriculum québécois.

Dès l'inscription: une volonté initiale d'œuvrer pour la communauté

La plupart des participants ont dès le départ une motivation à poursuivre des études universitaires liée aux cultures autochtones, mais celle-ci peut se concrétiser autrement que ce qui était envisagé. Il s'agit de profils où le projet d'études a été précisément réfléchi en l'ancrant dans l'identité autochtone de l'étudiant, l'établissement universitaire devenant alors un tremplin envisagé dès le départ pour contribuer au mieux-être chez les Autochtones.

Par exemple, deux participantes s'étaient initialement inscrites en vue de travailler dans des communautés, mais la poursuite de leurs études les a finalement dirigées vers des occupations différentes qui s'inscrivent tout de même dans l'esprit du projet initialement envisagé et leur permettent d'entretenir des contacts avec ces communautés. D'autres ont cependant suivi un plan bien précis visant à retourner travailler dans les communautés qu'ils avaient temporairement quittées pour étudier, telle Marie⁸:

Pour moi, c'était très intéressant, c'était motivant puis en même temps, ça venait aussi répondre à mes objectifs: un jour, j'étais pour retourner dans la communauté. Fait que je me disais: « Si je peux trouver le plus possible, c'est-à-dire me former et ensuite redonner à ma communauté ce que j'ai eu. »

Cette volonté de poursuivre ses études en vue de partager de nouvelles connaissances acquises à l'université n'est surtout pas associée à une forme d'« assimilation » qu'imposeraient ensuite les diplômés à leur milieu d'origine puisqu'en s'inscrivant, Marie désirait au contraire « *chercher les connaissances d'ailleurs et [...] les amener chez [elle] et les adapter à [sa] culture* ».

Dans la même veine, Benjamin parle des « outils » que lui offrent ses études en vue de contribuer à l'avenir de sa propre communauté, ce qui lui fait dire qu'il n'étudie pas simplement pour obtenir un emploi, mais bien poursuivre différemment son implication chez lui. Pour sa part, Emily poursuit un objectif similaire et témoigne de sa volonté de dépasser un simple transfert de connaissances de l'université vers la communauté:

We're asking our community to compromise and be patient with us while we go to school. "Go get the education in and come back!" And implement what we learned to our society and how it's going to benefit the community

8. Nous utilisons des pseudonymes pour identifier les participants et, afin de mieux assurer leur confidentialité, ne dévoilons pas les communautés et nations dont ils sont membres, ni les établissements qu'ils fréquentent.

and not coming brainwashed: "This is how it's going to be, this is what university said to me..." You know, without taking into consideration the change in the society.

Sans nécessairement développer un projet professionnel précis au moment de l'inscription, d'autres étudient avant tout par intérêt pour les cultures autochtones et choisissent des programmes qui leur permettront de satisfaire cet intérêt. C'est souvent vers le domaine des sciences humaines et sociales qu'ils se dirigent, mais on en trouve aussi plusieurs en arts, lettres et communication, qu'il s'agisse d'un court projet de certificat ou de plus longue haleine aux cycles supérieurs. Cette motivation culturelle n'exclut évidemment pas la possibilité de développer un projet professionnel en milieu autochtone, mais ce n'était pas le cas de Manon, d'abord inscrite à un certificat dans le domaine des arts, lettres et communication, qui la passionnait et lui permettait de mieux répondre à ses aspirations culturelles à un moment où elle voulait se réapproprier sa propre culture : *« Je savais que je trouverais pas d'emploi, mais c'était juste "pour le fun", parce que j'aime ça. »*

À l'inverse, d'autres étudiants cherchent dès le début à combiner leur motivation culturelle avec un projet professionnel qui, bien que parfois flou, illustre un rapport aux études qui, tout en étant davantage expressif qu'instrumental (Doré, Hamel et Méthot, 2008), fait part d'une anticipation d'un avenir professionnel qui concernerait directement des enjeux autochtones. C'est ainsi qu'Alice a décidé de suivre son intérêt pour ces enjeux en orientant dès le départ son projet universitaire dans l'optique d'une meilleure diffusion des savoirs autochtones dans la société et de se porter activement à la défense des Autochtones. Dans son discours, les connaissances davantage formelles transmises dans le cadre de sa formation s'additionnent à celles acquises à l'extérieur ainsi qu'à ses propres expériences de vie : *« Je voulais aller chercher l'argumentaire que ça me prenait. Il y a plein d'affaires que je savais, que j'avais moi-même vécues, mais de l'expliquer à quelqu'un puis de l'écrire, c'était une chose. »*

Notons que le fait d'avoir développé un regard critique sur *« la science avec un grand S [qui] vient souvent illuminer puis éblouir tout le reste »* et de lui reprocher de ne pas suffisamment tenir compte des points de vue autochtones n'a cependant pas empêché Alice de poursuivre sa formation au doctorat. Elle souhaite précisément profiter de l'occasion pour promouvoir une éthique de la recherche plus respectueuse des Autochtones et *« leur redonner la parole »*, signe que l'esprit critique des étudiants se maintient face à un établissement universitaire issu de la culture dominante.

Ce faisant, les étudiants autochtones peuvent eux-mêmes participer à une certaine « décolonisation » de l'université (Battiste, 2013) en y faisant entendre leurs propres voix – et celles d'autres Autochtones – dans le cadre de leurs recherches et plus particulièrement en adoptant une méthodologie

qui tient compte des perspectives autochtones. À cet égard, Annabelle indique avoir eu recours à certains instruments standardisés de collecte de données, mais elle avait pris soin au préalable de tenir compte des particularités culturelles de la population étudiée : certaines réponses ont donc été codées différemment de ce que prévoyait le guide « officiel ».

Malgré tout, on relève une grande déception chez Isabelle quant à l'intégration de perspectives autochtones dans le contenu de cours qui traitaient précisément de questions autochtones en sciences humaines et sociales :

J'aurais aimé ça, moi, que ça soit des Autochtones qui me parlent de ça. [...] Engagez un Autochtone pour nous donner le cours, qu'on puisse avoir le point de vue des Autochtones ! [...] Mais là, c'était encore la même routine : c'étaient des Blancs qui nous expliquaient des affaires. [...] C'est ça qui m'a fait décrocher aussi beaucoup...

Elle considère tout de même que ses études postsecondaires se sont avérées une longue quête en lien avec son identité autochtone et elle a eu l'occasion d'étudier dans différents domaines en ayant toujours en tête de « mieux [s]e comprendre ». Cette motivation où se combinent questionnement identitaire avec volonté de mieux connaître les cultures autochtones explique ce qui l'a conduite à l'université, alors qu'elle a davantage défini ses projets d'études au second cycle en fonction des perspectives d'emploi. Ce rapport aux études plus utilitaire ne l'a aucunement empêchée de régulièrement choisir des cas autochtones dans ses travaux, illustrant au passage la capacité des étudiants autochtones à concilier leurs aspirations culturelles avec les contraintes exercées par le marché du travail.

Pendant les études : une motivation identitaire autochtone en devenir

À la lumière des exemples précédents, il faut toutefois se garder de conclure que les étudiants qui font part d'une motivation associée aux cultures autochtones ont forcément un projet initial qui s'inscrit dans cette veine. On retrouve en fait quelques cas d'étudiants qui se sont d'abord inscrits par intérêt pour un programme sans lien avec les cultures autochtones (avec ou sans projet professionnel défini) et tous ont en commun d'avoir poursuivi leurs études secondaires sans interruption, puis d'être ensuite entrés au cégep à partir d'où, à l'exception d'un cas de courte interruption, ils se sont rendus directement à l'université. Or, dans tous les cas, un événement marquant, parfois associé de près aux études, a contribué à redéfinir le sens qui leur était conféré, en lien avec les trois types de motivation présentés précédemment (travail, culture et identité). Même si l'établissement universitaire repose avant tout sur une vision « eurocentrique »

en termes de contenu et d'organisation⁹, les étudiants autochtones peuvent donc parvenir à se forger différents moyens de la contourner en structurant un parcours ancré dans leurs propres cultures.

À cet égard, le cas d'Hélène est particulièrement révélateur dans la mesure où c'est précisément un cours à thématique autochtone (en arts, lettres et communication) qui a constitué un moment décisif dans son parcours : «*Ça m'a vraiment donné un coup puis ça m'a fait penser que, finalement, ma culture, c'était encore plus important.*» Alors qu'elle s'était inscrite pour suivre «*[s]a passion*» dans un programme sans pour autant choisir des cours à thématique autochtone, elle a finalement saisi l'occasion qui se présentait pour ultimement intégrer les cultures autochtones à sa passion initiale pour son programme. Signe de l'ancrage de ce tournant, après avoir fait son baccalauréat au moment de l'entretien, elle s'apprêtait à commencer sa maîtrise dans le même domaine en ayant déjà esquissé un sujet de mémoire bien ancré dans sa propre culture. Elle évoque même le souhait de pouvoir ensuite travailler dans sa communauté, tout en étant consciente des débouchés somme toute assez minces dans son domaine, ajoutant qu'elle essaierait quand même «*de tout faire pour travailler pour [s]a culture*». Notons qu'elle reproche malgré tout au système d'éducation d'assez peu tenir compte des cultures autochtones dans leur contemporanéité, un souhait au demeurant maintes fois évoqué par d'autres participants las d'être renvoyés à une vision dépassée et stéréotypée de leurs cultures.

Pour Jérôme, sa scolarité a d'abord débuté dans le domaine des arts, lettres et communication, étudiant sans projet particulier après avoir fait ses études collégiales dans le même domaine. Ayant à maintes reprises envisagé de quitter l'université, mais s'y accrochant par moments surtout à cause des contraintes relatives au soutien financier accordé par sa communauté¹⁰, c'est dans le cadre d'un emploi d'été qu'il a eu l'occasion

-
9. Ce qui n'exclut pas pour autant que certains établissements déploient de grands efforts pour accroître le recrutement d'étudiants autochtones, par exemple en créant des programmes qui répondent directement à des besoins exprimés et en développant des activités de soutien à l'apprentissage davantage ciblées (Holmes, 2006; Maheux et Gauthier, 2013).
 10. Tous les participants rencontrés ont pu bénéficier de bourses d'études offertes par leurs communautés, couvrant tout leur parcours ou une partie de celui-ci. Les étudiants des Premières Nations peuvent bénéficier d'aide financière en vertu d'un programme établi par le gouvernement canadien, mais ce sont les communautés qui déterminent les critères d'admissibilité et tous les étudiants n'y ont pas accès (notamment lorsqu'ils allongent ou interrompent leurs études), ce qui s'explique surtout par le fait que les fonds gouvernementaux versés aux communautés ne suffisent plus à la demande depuis les années 1990 (Paquette et Fallon, 2010).

de s'intéresser davantage à sa propre culture et aux cultures autochtones en général. Même si cet emploi n'était pas relié à ses études, il l'a amené à vouloir par la suite intégrer dans ses travaux des thèmes de recherche en lien avec les cultures autochtones. Il a alors trouvé la motivation nécessaire pour terminer avec succès son baccalauréat et même poursuivre aux cycles supérieurs.

Il s'agit donc d'un tournant qui n'a pas pris forme dans un contexte proprement universitaire, mais tout de même pendant la poursuite de son programme, et Jérôme a eu l'occasion d'en apprendre davantage sur les cultures autochtones et ainsi de donner un nouveau sens à ses études. On note également la volonté de « redonner à la communauté », qui a motivé son parcours puisqu'il a ensuite pu partager ses connaissances, par exemple, en offrant bénévolement une formation auprès de membres de sa propre communauté et d'ailleurs. Même s'il a principalement grandi à l'extérieur de sa communauté et n'envisage pas d'y résider, il a donc quand même senti le besoin d'y contribuer à sa façon une fois ses études terminées. Notons par contre qu'on ne peut établir de lien direct entre le profil résidentiel et le profil « motivationnel » des répondants, ce qui tend à illustrer la diversité des formes d'identité autochtone qui se reflètent dans les projets d'études tant avant que pendant les études.

Enfin, le parcours de Martine donne lieu à un renversement complet par rapport au sens accordé initialement aux études, et il s'agit de loin du cas de motivation le moins prévisible parmi tous ceux rencontrés. Quittant sa région d'origine dès le cégep, elle partait avec la ferme intention de ne jamais revenir s'y établir, d'autant plus qu'elle tendait à l'adolescence à se dissocier de son identité autochtone en raison des préjugés dont elle était témoin et parfois elle-même victime à l'école. C'est donc graduellement au cours de ses études collégiales et de premier cycle universitaire qu'elle en est arrivée à s'identifier fortement comme Autochtone et à développer un intérêt de recherche reflétant sa propre culture, dont un projet de « *thèse [qui] est au cœur d'un processus qui [lui] permet de [...] faire des choses en lien avec le milieu autochtone* ». On constate ainsi que l'identité autochtone peut « ressurgir » en cours d'études et influencer un parcours qui n'avait jusqu'alors aucun ancrage identitaire ou très peu chez l'étudiant.

Au final, la motivation à poursuivre ses études universitaires en lien avec les cultures autochtones peut donc émerger en cours de route en fonction d'évènements marquants qui constituent des moments décisifs en termes de rapport à l'identité autochtone, et ce, même si les établissements d'enseignement fréquentés dans les cas de cette catégorie intègrent somme toute assez peu les cultures autochtones dans leurs pratiques effectives. Nous avons pu identifier trois principaux types de motivation, à savoir une expérience de travail en milieu autochtone, une expérience de

cours ou de recherche à thématique autochtone à l'université, et une expérience de contact avec l'Autre minoritaire. Dans ce dernier cas, cette rencontre peut se faire dans le cadre des études ou du travail et consiste à prendre davantage conscience de son identité culturelle autochtone en côtoyant des membres d'autres minorités ethnoculturelles.

C'est notamment le cas de Martine, dont les études collégiales à l'extérieur de sa région d'origine lui ont fait réaliser qu'elle n'était pas la seule minorité au sein de la classe : « *J'étais bien contente quand je suis arrivée [au cégep] d'être pas toute seule d'autre, comme "autre origine".* » Cette prise de conscience identitaire l'a ainsi progressivement amenée à redécouvrir sa propre identité autochtone et à développer ultérieurement son intérêt de recherche en milieu autochtone. C'est plus précisément au cours de la dernière année de son baccalauréat qu'elle a « *approché juste des directeurs qui avaient des intérêts en milieu autochtone* » pour réaliser un projet de recherche équivalent à une « *minithèse* ». Son cas démontre aussi que les trois types de facteurs ne sont pas mutuellement exclusifs.

Quant à l'expérience de travail en milieu autochtone, nous avons pu constater avec Jérôme qu'elle peut se réaliser comme emploi d'été pour étudiant, mais on relève aussi d'autres cas où elle s'est déroulée avant le retour aux études et a même pu constituer l'élément déclencheur du retour aux études.

D'autres façons de vivre sa culture

À la lumière des deux sections précédentes, on constate que les cultures autochtones tendent à nettement influencer le sens accordé à la poursuite d'études, que ce soit au début ou durant les études. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que certains étudiants autochtones ont d'autres motivations et tendent à vivre leurs cultures autrement que dans un cadre proprement scolaire. Si des expériences en milieu autochtone ont parfois pu orienter le choix des études, par exemple chez Dominique, qui a eu amplement l'occasion de s'impliquer et de travailler dans sa propre communauté, le projet universitaire lui-même n'était pour elle pas associé à l'idée de travailler en milieu autochtone, à une volonté de mieux connaître les cultures autochtones ou encore à une certaine quête en lien avec son identité autochtone. Cela ne signifie pas pour autant que les personnes rencontrées des quatre cas auraient « délaissé » leurs cultures en entrant à l'université, mais plutôt qu'elles les vivent dans d'autres sphères d'activité et en privé. Elles demeurent même très attachées à leur culture, et ce, indépendamment du lieu où elles se trouvent. C'est ce qu'indique Daniel, qui étudie avant tout pour obtenir un emploi plus intéressant sans avoir de préférence à

travailler ou non en milieu autochtone, connaissant à la fois la vie dans les communautés et en ville : « *My culture follows me where I go. I don't want to change that.* »

À l'inverse, à la suite d'un stage en milieu autochtone effectué au 1^{er} cycle, Mathieu s'est découvert un intérêt jusqu'alors insoupçonné pour le travail en milieu autochtone et y a même développé un engagement bénévole. Depuis ce jour, il a eu l'occasion de travailler et de s'impliquer (avec et sans rémunération) dans différents milieux, tant en ville que dans sa propre communauté et dans d'autres communautés. Ce tournant a néanmoins exercé une influence déterminante sur son parcours professionnel, alors que, du point de vue scolaire, il considère n'avoir jamais été désireux d'orienter ses études vers les questions autochtones. On comprend dès lors que la poursuite d'études puisse être initialement déconnectée de la question autochtone, mais conduire ultérieurement vers un parcours professionnel fortement ancré dans les cultures autochtones.

Pour sa part, Dominique connaît une situation quelque peu différente, mais partage le fait d'avoir travaillé et de s'être impliquée au sein de sa propre communauté. Elle n'envisage toutefois pas de travailler en milieu autochtone une fois ses études terminées et, même si elle n'écarte pas cette possibilité, les projets dont elle nous fait part ne sont pas reliés aux cultures autochtones. Elle ajoute du même souffle se sentir « *complète là-dessus, au niveau de [s]a culture* » et indique ne pas sentir le besoin de l'intégrer dans ses choix de cours ni dans ses projets professionnels. Bien qu'elle ait eu l'occasion de rencontrer quelques étudiants autochtones à l'université, elle ajoute n'avoir jamais souhaité se joindre à un regroupement ou une association étudiante autochtone sur le campus au baccalauréat. Quant à ses études de 2^e cycle, elle les poursuit d'abord pour se perfectionner et avoir de meilleures chances de décrocher un emploi intéressant.

Cela dit, même si la motivation de Dominique n'est pas reliée aux cultures autochtones, elle a tout de même profité de l'occasion pour effectuer certaines recherches directement associées aux besoins qu'elle constatait dans sa propre communauté et y a trouvé une grande satisfaction, si bien que l'intérêt pour sa culture a pu tout de même influencer le choix de sujets de travaux universitaires sans pour autant influencer celui du programme ou des cours. On observe également chez Mathieu une mention d'un travail universitaire réalisé en choisissant une thématique autochtone.

Les cas évoqués dans cette section font donc preuve d'un fort ancrage identitaire autochtone et témoignent d'une kyrielle de pratiques et représentations que les personnes associent directement à leurs cultures, sans pour autant qu'elles influencent la dimension proprement scolaire de leurs parcours. Elles expriment toutes également que leur lieu de résidence ne représente pas une raison d'« oublier » leurs cultures ou encore de moins

s'y intéresser, comme l'explique Christine: «*Ça m'importe peu d'habiter ou non sur la communauté plus tard. Moi, je les ai, mes racines, je les sais, mes connaissances, j'ai ma culture. [...] J'ai pas besoin d'être sur le lieu en tant que tel.*»

À cet égard, tous les participants font part de leurs manières d'intégrer leurs cultures à la vie urbaine, que ce soit lors de leur passage à l'université ou à d'autres périodes de leurs vies. Certains indiquent adopter des pratiques différentes dans la communauté et à l'extérieur, par exemple en vivant en ville leur culture essentiellement au sein de leur famille immédiate (quand elle les suit), en attendant les occasions de retourner dans leurs communautés à quelques reprises durant l'année scolaire, en s'impliquant dans des organisations autochtones en ville ou sur le campus même, etc.

D'autres font aussi part d'une culture qui se vit davantage dans la sphère privée ou même strictement individuelle, notamment par le biais de la spiritualité, si bien qu'en définitive, les manières d'intégrer les cultures autochtones aux parcours universitaires sont loin de connaître un modèle uniforme et les quelques participants qui ne cherchent pas à le faire intègrent en revanche leurs cultures dans d'autres types d'activités. Ces quelques cas nous permettent donc de conclure qu'en dépit d'une forte tendance à ancrer le projet d'études dans les cultures autochtones, il ne s'agit pas pour autant d'un modèle qui s'applique à tous les étudiants autochtones.

Conclusion et discussion

Nous sommes à même de constater que la poursuite d'études universitaires est étroitement associée aux cultures des membres des Premières Nations rencontrés, ce qui converge notamment vers les résultats de Loiselle (2010) en contexte québécois et de Mayeda *et al.* (2014) en Nouvelle-Zélande. Si la majorité des étudiants et diplômés s'inscrit dans ce modèle avant même d'entrer à l'université, il est intéressant de relever que même des étudiants qui ne sont pas dans cette situation peuvent ultérieurement s'y retrouver en raison précisément de leur passage à l'université.

Loin de devoir délaisser leurs propres pratiques et représentations culturelles dans le contexte universitaire, la plupart cherche au contraire à les inclure au sein même des apprentissages scolaires – par les cours et recherches – ou encore à pouvoir appliquer dans un milieu autochtone ce qui a été appris à l'université. Dans cette optique, en dépit d'un contexte d'établissement qui, sauf exception, accorde assez peu de place aux savoirs et pratiques autochtones, des étudiants peuvent tout de même être influencés par leur passage à l'université, de telle sorte qu'ils redéfinissent complètement le sens qu'ils y accordaient initialement. Cela ne doit pas pour autant nous faire oublier que l'accessibilité aux études universitaires chez les étudiants autochtones implique une meilleure prise en compte

des cultures autochtones au sein même de l'université, comme le soulignent notamment Pidgeon (2008) en Colombie-Britannique, Loiselle (2010) au Québec, et Mihesuah et Wilson (2004) aux États-Unis.

De plus, que la motivation soit précoce ou qu'elle émerge tardivement, les projets d'études individuels s'inscrivent souvent dans le modèle des «projets de vie» en favorisant un développement par, pour et avec les Autochtones, en tenant compte des particularités locales des cultures autochtones et en dépassant la vision strictement économique du développement. Dès lors, on constate que le modèle de l'«université managériale» (Bernatchez, 2013) – qui valorise avant tout l'intérêt individuel et la compétitivité – heurte de plein fouet le sens accordé par la plupart des étudiants autochtones à leurs parcours universitaires où ils cherchent généralement à concilier intérêt individuel (programmes choisis) et collectif (cultures autochtones).

C'est donc en visant le modèle de l'université comme «sphère publique démocratique» (Giroux, 2002) – qui considère que l'université doit avant tout se porter à la défense du bien commun et des idéaux démocratiques – que les établissements pourront davantage favoriser et entretenir les aspirations des étudiants autochtones et des Autochtones en général, notamment par une plus grande inclusion des perspectives autochtones (Battiste, 2013) et d'autres groupes minoritaires (Dupré, 2009). Dans cette optique, les gouvernements ont aussi un rôle à jouer en termes de financement public pour éviter que les contraintes budgétaires ne deviennent un obstacle aux projets d'intégration des groupes d'étudiants marginalisés ou ségrégués, tels les Autochtones.

Ne perdons donc pas de vue que les parcours des étudiants que nous avons rencontrés demeurent encore de loin l'exception, considérant l'exclusion historique des Autochtones du système d'éducation, qui se fait encore nettement sentir dans l'ensemble du système scolaire, ce qu'illustre on ne peut plus clairement le phénomène du décrochage scolaire (Gauthier, 2005). S'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour accroître l'accessibilité aux études supérieures chez les Autochtones, on constate à tout le moins que ceux qui y parviennent tendent nettement à y développer des projets scolaires ancrés dans leurs cultures ayant comme finalité de parvenir à améliorer les conditions de vie de leur groupe d'appartenance.

Bibliographie

- Abbott, A. (2010). «À propos du concept de *Turning Point*», dans M. Bessin, C. Bidart et M. Grossetti (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*, Paris, La Découverte.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education. Nourishing the Learning Spirit*, Saskatoon, Purich Publishing.

- Bernatchez, J. (2013). «L'accès au diplôme universitaire en contexte de Nouveau management public», dans P. Chenard *et al.* (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires. Un projet inachevé*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 133-144.
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin.
- Blaser, M. (2004). «“Way of life” or “Who decides”: Development, Paraguayan Indigenism and the Yshiro People's Life Projects», dans M. Blaser, H. Feit et G. McRae (dir.), *In the Way of Development. Indigenous Peoples, Life Projects and Globalization*, Londres, Zed Books, p. 52-71.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Colomb, E. (2012). *Premières Nations. Essai d'une approche holistique en éducation supérieure*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé – Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Doré, G., J. Hamel et C. Méthot (2008). *Étudier, un moyen ou une fin? Analyse des valeurs des étudiants*, Montréal, Institut national de la recherche scientifique.
- Dupré, F. (2009). «From racism to critical dialogue in the academy: Challenges of national minorities at the University of Regina», dans C. Schick et J. McNinch (dir.), *“I Thought Pocahontas Was a Movie”: Perspectives on Race/Culture Binaries in Education and Service Professions*, Regina, CPRC Press, p. 33-47.
- Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire: contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*, thèse de doctorat, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.
- Giroux, H. (2002). «Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere», *Harvard Educational Review*, vol. 72, n° 4, p. 425-464.
- Holmes, D. (2006). *Rétablir l'équilibre. Les programmes universitaires canadiens et le soutien aux étudiants autochtones*, Ottawa, Association des universités et collèges du Canada.
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kamanzi, P.C. et P. Doray (2015). «La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada: la face cachée de la massification», *Revue canadienne de sociologie*, vol. 52, n° 1, p. 38-65.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, Paris, Gallimard, Seuil.
- Lavoie, M. (2004). «Politique des représentations: les représentations bureaucratiques et la politique de l'éducation indienne au Canada, 1828-1996 (I)», *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 34, n° 3, p. 87-98.

- Loiselle, M. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Val-d'Or, UQAT*.
- Loiselle, M. et L. Legault (2013). « Les Autochtones du Canada et les études supérieures d'hier à aujourd'hui », dans P. Chenard (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires. Un projet inachevé*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 245-261.
- Maheux, G. et R. Gauthier (dir.) (2013). *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Mayeda, D.T. et al. (2014). « "You've gotta set a precedent": Māori and Pacific voices on student success in higher education », *Alternative*, vol. 10, n° 2, p. 165-179.
- 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.
- Mihesuah, D. et A. Wilson (dir.) (2004). *Indigenizing the Academy. Transforming Scholarship and Empowering Communities*, Lincoln, University of Nebraska Press.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*, Bulletin statistique de l'éducation, n° 39.
- O'Donnell, V. et S. Wallace (2011). *Les femmes des Premières Nations, les Métisses et les Inuites*, Ottawa, Statistique Canada.
- Paquette, J. et G. Fallon (2010). *First Nations Education Policy in Canada. Progress or Gridlock?*, Toronto, University of Toronto Press.
- Pidgeon, M. (2008). *It Takes More Than Good Intentions: Institutional Accountability and Responsibility to Indigenous Higher Education*, thèse de doctorat, University of British Columbia.
- Pidgeon, M. (2016). « More Than a Checklist: Meaningful Indigenous Inclusion in Higher Education », *Social Inclusion*, vol. 4, n° 1, p. 77-91.
- Rodon, T. (2007). *Les étudiants autochtones à l'Université Laval. Analyse des besoins et évaluation des stratégies d'accueil et de soutien*, Québec, Université Laval, Faculté des sciences sociales.
- Smith, L. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*, Londres, Zed Books.
- Statistique Canada (2013). *Le niveau de scolarité des peuples autochtones au Canada*, produit n° 99-012-X2011003 au catalogue, Ottawa, Statistique Canada.
- Stonechild, B. (2006). *The New Buffalo. The Struggle for Aboriginal Post-Secondary Education in Canada*, Winnipeg, University of Manitoba Press.

Notices biographiques

Nicolas Charles

Nicolas Charles est maître de conférences à l'Université de Bordeaux et chercheur en sociologie au Centre Emile Durkheim. Ses récents travaux se situent dans une perspective comparative et portent sur les systèmes universitaires, les étudiants et les différents âges de la vie. Il a notamment publié *Enseignement supérieur et justice sociale: sociologie des expériences étudiantes en Europe* (Documentation française, 2015).

Pierre Doray

Pierre Doray est professeur au Département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal et chercheur régulier au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Ses recherches portent sur les politiques éducatives, les parcours scolaires des étudiants dans l'enseignement postsecondaire et la participation des adultes à l'éducation. Il est coauteur de l'ouvrage récemment publié *50 ans d'éducation au Québec* (Presses de l'Université du Québec, 2016).

Gaële Goastellec

Gaële Goastellec est sociologue et enseigne à l'Université de Lausanne, en Suisse. Ses recherches portent sur la comparaison sociohistorique des systèmes d'enseignement supérieur du point de vue des inégalités sociales. Elle est la coauteure de *Les inégalités scolaires en Suisse: école, société et politiques éducatives* (Peter Lang, 2014) et de *Higher Education and the Fabric of the Societies: Different Scales of Analysis* (Sense Publishers, 2014).

Amélie Groleau

Amélie Groleau est chercheuse postdoctorale affiliée au Centre on Population Dynamics de l'Université McGill. Elle s'intéresse à l'enseignement supérieur, aux étudiants, aux parcours, aux inégalités sociales et à l'adéquation formation-emploi. Elle est titulaire d'une thèse de doctorat qui traite de l'influence des transmissions familiales et des logiques d'action individuelles sur les déroulements des parcours dans l'enseignement supérieur québécois (2015). Ses recherches actuelles portent sur l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur et tentent d'apporter un éclairage nouveau sur le phénomène de surqualification au Québec et au Canada.

Christine Guégnard

Christine Guégnard est chargée d'études à l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU) du CEREQ à l'Université de Bourgogne Franche-Comté. Ses recherches portent sur les facettes de la relation formation-emploi, notamment l'insertion des jeunes et les politiques d'éducation ou d'emploi en termes d'égalité des chances. Actuellement, elle tente de relier l'analyse des parcours d'études aux trajectoires sur le marché du travail sous le prisme du genre et de l'origine sociale et ethnique. Elle a participé à divers programmes européens de recherche (entre autres eduLIFE, Reflex, Low-Wage Workers, Leonardo Da Vinci et Meda) et elle s'investit présentement dans le projet européen Pour comprendre les NEET (*not in education, employment or training*).

Christian Imdorf

Christian Imdorf est professeur boursier du Fonds national suisse en sociologie à l'Université de Berne (Suisse). Ses recherches portent sur l'organisation des systèmes éducatifs et leurs effets sur la transition de l'école à l'emploi, sur l'insertion professionnelle des jeunes en situation de précarité, sur les transformations du marché du travail et la sélection sociale, sur les inégalités dans l'enseignement supérieur et sur les nouvelles formes de formation professionnelle (alternance études-travail, formation en entreprise, filières hybrides de la formation générale et professionnelle au secondaire).

Pierre Canisius Kamanzi

Pierre Canisius Kamanzi est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et chercheur au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Ses recherches portent sur la profession enseignante ainsi que sur les inégalités sociales et scolaires.

Il travaille actuellement sur les relations entre les politiques éducatives et les parcours scolaires dans l'enseignement supérieur du point de vue de l'accès et de la persévérance aux études.

Maarten Koomen

Maarten Koomen est chercheur à l'Université de Bâle, en Suisse. Ses intérêts touchent l'organisation des systèmes éducatifs et les effets de ces derniers sur les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur et dans le marché de l'emploi. Il mène actuellement des recherches sur les effets des parcours scolaires au secondaire et sur l'accès aux études postsecondaires, dans une perspective de comparaison internationale.

Christian Maroy

Christian Maroy est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il est titulaire de la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives. Il est aussi chercheur associé au Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation l'éducation et la formation (GIRSEF, Université Catholique de Louvain, Belgique). Il est auteur de plusieurs ouvrages et articles scientifiques sur l'analyse des politiques éducatives. Il est entre autres coauteur de *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation* (Presses universitaires de France, 2013).

Jake Murdoch

Jake Murdoch est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne Franche-Comté, en France. De 2006 à 2012, il a été professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il a également été rédacteur en chef de la *Revue canadienne d'enseignement supérieur* de 2013 à 2015. Ses champs d'intérêt en recherche sont la comparaison des systèmes d'enseignement supérieur et les parcours scolaires et professionnels des jeunes.

Noémie Olympio

Noémie Olympio est maître de conférences à l'École supérieure du professorat et de l'éducation d'Aix-Marseille (Aix-Marseille Université) et chercheuse au laboratoire Apprentissage, Didactique, Éducation et Formation (EA 4671 ADEF). Elle travaille principalement sur la comparaison internationale des systèmes éducatifs et sur les questions d'opérationnalisation de la théorie de capabilité d'Amartya Sen.

France Picard

France Picard a étudié le développement vocationnel et les parcours des étudiants. Elle est professeure titulaire à l'Université Laval et membre du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT). Ses enseignements et ses recherches touchent l'orientation dans l'enseignement supérieur. Ses récents travaux portent sur la comparaison internationale des dispositifs d'orientation au moment de la transition dans l'enseignement supérieur auprès de populations étudiantes vulnérables sur les plans scolaire et professionnel. Elle assume la responsabilité du projet de formation continue et de recherche GAP-Orientation (Groupe d'accompagnement des professionnelles et professionnels de l'orientation).

Annie Pilote

Annie Pilote est professeure titulaire à l'Université Laval depuis 2007 et chercheuse régulière au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT). Sociologue de l'éducation, elle s'intéresse aux parcours éducatifs, à la construction de l'identité chez les jeunes de même qu'aux rapports interculturels. Ses recherches portent notamment sur les jeunes de groupes minoritaires et sur les inégalités dans l'enseignement supérieur.

Jean-Luc Ratel

Jean-Luc Ratel est doctorant au Département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval et chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal. Sa thèse traite des parcours d'étudiants universitaires autochtones au Québec en lien avec le développement du mieux-être chez les Autochtones, et il mène aussi des recherches sur la réussite éducative des Inuit au Nunavut. Il est membre du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIERA) et du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT).

Collection **Enseignement supérieur**

L'accessibilité aux études postsecondaires

Un projet inachevé
*Sous la direction de Pierre Chenard,
Pierre Doray, Edmond-Louis Dussault
et Martin Ringuette*
2013, 450 pages

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



Malgré le virage vers un enseignement supérieur de masse amorcé par la plupart des pays industrialisés depuis les années 1970, le monde de l'enseignement supérieur demeure un lieu de reproduction des inégalités sociales. En effet, derrière la massification et la démocratisation quantitative se cachent des inégalités selon les diverses appartenances sociales – telles que le genre et l'origine socioéconomique ou ethno-culturelle. Dès lors que le principe d'égalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur est formellement appliqué, ces disparités sont souvent attribuées aux différences de performance et de choix de parcours scolaire au secondaire des étudiants. Bien qu'elle soit fondée, cette théorie s'avère toutefois limitée, car elle tend à conclure à la neutralité des systèmes éducatifs et de l'action publique.

En explorant des contextes socioéconomiques variés, les auteurs du présent ouvrage cherchent à interroger les politiques publiques et éducatives et à mettre en évidence le rôle qu'elles jouent dans la propagation des inégalités dans l'enseignement supérieur. Ils montrent que l'influence des appartenances sociales prend toujours appui, directement ou indirectement, sur les ségrégations qu'entretiennent ces politiques dans l'organisation des systèmes scolaires et des pratiques institutionnelles des établissements. Cet ouvrage saura intéresser les gestionnaires du milieu scolaire ainsi que les spécialistes de la gestion publique.

PIERRE CANISIUS KAMANZI est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et membre du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Ses recherches portent sur la profession enseignante ainsi que sur les inégalités sociales et scolaires.

GAËLE GOASTELLEC est sociologue et enseigne à l'Université de Lausanne, en Suisse. Ses recherches portent sur la comparaison sociohistorique des systèmes d'enseignement supérieur du point de vue des inégalités sociales.

FRANCE PICARD est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval et membre du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT). Elle est responsable du projet de formation continue et de recherche GAP-Orientation.

*Ont collaboré
à cet ouvrage*

Nicolas Charles
Pierre Doray
Gaële Goastellec
Amélie Groleau
Christine Guégnard
Christian Imdorf
Pierre Canisius Kamanzi
Maarten Koomen
Christian Maroy
Jake Murdoch
Noémie Olympio
France Picard
Annie Pilote
Jean-Luc Ratel