

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES MODULATIONS DES EFFETS DE L'ORIGINE SOCIALE SUR L'ACCÈS À
L'UNIVERSITÉ DANS UN SYSTÈME SCOLAIRE À DOUBLE TRANSITION : ÉTUDE
D'UNE COHORTE AU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR

NATACHA PRATS

FÉVRIER 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je réalise la chance que j'ai eue de rédiger ce mémoire sous la direction de Pierre Doray et Benoît Laplante qui m'ont donné des opportunités incroyables. Je vous remercie de m'avoir fait confiance et de m'avoir intégrée dans l'équipe Transitions, mais aussi d'avoir été présents, patients, et de m'avoir encouragée tout au long de mon (long) parcours à la maîtrise.

Merci à Josie-Anne Lacoste, qui sauve la vie des âmes d'apprenti.es sociologues perdus dans les dédales des études supérieures avec beaucoup de patience et de gentillesse.

Je tiens à remercier Romane, pour ton soutien indéfectible dans tous les aspects de ma vie. Il est aujourd'hui fort probable que l'accès aux études postsecondaires éveille en toi un scénario de film d'horreur plutôt qu'un sujet de recherche. J'assume mon entière responsabilité.

Merci Paul. Tu réussis toujours à me redonner confiance et à me faire rire aux larmes.

J'aimerais remercier mes ami.es de France et du Québec pour leur soutien. Merci à Sarah, Rita, Lina, Wafaa et Sami d'être depuis plus de 20 ans présents dans ma vie. Maintenant que vous êtes dans mes remerciements, j'espère que vous vous sentirez obligé.es de me rendre visite. Merci à Alex, Irina, Marwan et tant d'autres de faire partie de mon quotidien et de me permettre de m'évader, que ce soit au parc ou en pensées.

Maman, je te serai éternellement reconnaissante pour les sacrifices que tu as faits pour que je puisse continuer mes études. Virgil, Matt, Jolyne et Jean-Paul merci d'être présents, drôles et affectueux.

Et finalement, c'est le cœur lourd que j'écris une pensée pour ceux qui ne sont plus et qui m'ont toujours soutenue. À mes grands-parents, Francis et Suzette, et à mon père, Bernard.

DÉDICACE

À Suzette, à Bernard,

Vous qui avez rêvé d'université.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 L'EXCEPTION QUÉBÉCOISE	9
1.1 Les États-Unis et les <i>community colleges</i>	9
1.2 La France et la reproduction des élites	11
1.3 Comprendre la double transition	12
CHAPITRE 2 ÉDUCATION ET INÉGALITÉS.....	15
2.1 Les principaux courants de la sociologie de l'éducation.....	16
2.2 Perspectives historiques sur les inégalités scolaires	19
2.2.1 L'école comme instrument politique pour l'égalité.....	19
2.2.2 Culture(s) scolaire(s) et culture(s) familiale(s)	21
2.3 L'accès aux études postsecondaires au Québec.....	25
2.4 Hypothèses.....	29
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	31
3.1 Choix de l'approche.....	31
3.2 Cadre conceptuel	32
3.3 Opérationnalisation.....	38
3.3.1 Les données administratives	39
3.4 Modèle d'analyse.....	41
3.4.1 Variables d'intérêt et traitement des données	45
3.4.1.1 Les variables dépendantes.....	46
3.4.1.2 Les variables indépendantes.....	47
3.4.1.3 Limites.....	50
CHAPITRE 4 COMPOSITION DES ÉCHANTILLONS	52

4.1	Présentation des sous-échantillons	52
4.1.1	Les élèves ayant accédé à la première secondaire en 2002.....	52
4.1.2	Le groupe à risque d'entrer au cégep	55
4.1.3	Les groupes à risque d'entrer à l'université	58
CHAPITRE 5 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		63
5.1	Quels facteurs de modulation ?.....	63
5.1.1	Des filières ségrégatives.....	64
5.1.2	Préuniversitaire ou technique ? Une histoire d'origine sociale.....	66
5.1.3	Des déterminants différents selon le programme diplômant au cégep dans l'accès à l'université.....	69
CHAPITRE 6 STATUT SOCIOÉCONOMIQUE ET PARCOURS SCOLAIRES		72
6.1	Filières du secondaire et stratification	72
6.2	Des effets différenciés selon la voie fréquentée au cégep	74
6.3	Un système plus complexe qu'annoncé.....	80
6.3.1	Différentes options d'accès à l'université après un DEC technique	80
6.3.2	L'université et les programmes contingentés.....	81
6.4	Origine sociale et caractéristiques sociodémographiques	82
6.4.1	Les femmes réussissent-elles mieux que les hommes ?.....	83
6.4.2	Les élèves immigrants de première génération.....	84
CONCLUSION		86
ANNEXE A COMPOSITION DES SOUS-ÉCHANTILLONS.....		90
ANNEXE B DISTRIBUTION DES CAPITAUX ÉCONOMIQUES ET SCOLAIRES À CHAQUE TRANSITION		94
ANNEXE C VÉRIFICATIONS DES RÉGRESSIONS		99
BIBLIOGRAPHIE		112

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 - Les chemins de la causalité selon les modes de progression scolaire	42
Figure 4.1 - Quintiles du SSE en fonction de la filière la plus fréquentée lors des études secondaires.	54
Figure 4.2- Quintiles du SSE en fonction du type de programme collégial suivi.....	57
Figure 4.3- Quintiles du SSE en fonction du type de DEC obtenu et de la poursuite des études universitaires	61
Figure 6.1- Taux d'accès aux formations préuniversitaire et technique du cégep en fonction de la filrière fréquentée durant les études secondaires.....	73
Figure Annexe B.1 - Distribution du capital économique lors de l'accès au cégep	95
Figure Annexe B.2 - Distribution du capital scolaire lors de l'accès au cégep	96
Figure Annexe B.3 - Distribution du capital économique lors de l'accès à l'université.....	97
Figure Annexe B.4 - Distribution du capital scolaire lors de l'accès à l'université	98
Figure Annexe C.1 - Dispersion des capitaux d'origine.....	100

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 - Composition de l'échantillon en fonction de la filière la plus fréquentée lors des études secondaires, en %	53
Tableau 4.2 - Composition du groupe à risque d'accéder au cégep et ventilation selon l'état final, en %.....	56
Tableau 4.3 - Composition des groupes à risque d'accéder à l'université, et ventilation selon l'état final, en %	59
Tableau 5.1 - Résultats de l'estimation logistique multinomiale de la fréquentation des filières de l'enseignement secondaire.....	65
Tableau 5.2 - Résultats de l'estimation du modèle à risques concurrents d'accès à la formation préuniversitaire ou technique du cégep après avoir obtenu un DES.....	67
Tableau 5.3 - Résultats de l'estimation des modèles de survie d'accès à l'université après avoir obtenu un DEC préuniversitaire ou un DEC technique	70
Tableau 6.1- Composition de l'échantillon en fonction de la filière fréquentée au secondaire à chaque moment scolaire étudié, en %	79
Tableau Annexe A.1 - Composition de l'échantillon en fonction de la filière fréquentée lors des études secondaires, dénombrement.	90
Tableau Annexe A.2 - Composition du groupe à risque d'accéder au cégep, et ventilation selon l'état final, dénombrement.	91
Tableau Annexe A.3 - Composition des deux groupes à risque d'accéder à l'université, et ventilation selon l'état final, dénombrement.....	92
Tableau Annexe C.1 - Matrice de corrélation du capital économique et du capital scolaire d'origine	100
Tableau Annexe C.2 - Résultats de l'analyse en composante principale sans rotation des capitaux d'origine pour l'analyse de la fréquentation des filières de l'enseignement secondaire.....	101
Tableau Annexe C.3 – Coefficients de saturation et unicité de la variable de l'analyse en composante principale des capitaux d'origine pour l'analyse de la fréquentation des filières de l'enseignement secondaire.....	101
Tableau Annexe C.4 - Résultats de l'analyse en composante principale sans rotation des capitaux d'origine pour l'analyse de l'accès au cégep	102
Tableau Annexe C.5 - Coefficients de saturation et unicité de la variable de l'analyse en composante principale des capitaux d'origine pour l'analyse de l'accès au cégep	102

Tableau Annexe C.6 - Résultats de l'analyse en composante principale sans rotation des capitaux d'origine pour l'analyse de l'accès à l'université.....	103
Tableau Annexe C.7 - Coefficients de saturation et unicité de la variable de l'analyse en composante principale des capitaux d'origine pour l'analyse de l'accès à l'université.....	103
Tableau Annexe C.8 - Résultats des estimations du modèle logistique multinomial	104
Tableau Annexe C.9 - Tests des rapports de vraisemblance du modèle logistique multinomial de fréquentation des filières de l'enseignement secondaire.	108
Tableau Annexe C.10 - Résultats des estimations du modèle à risques concurrents d'accès au cégep.	108
Tableau Annexe C.11 - Résultats des estimations des modèles d'accès à l'université en fonction du type de DEC obtenu au cégep.	110

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

Cégep	Collège d'enseignement général et professionnel
CIRST	Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Science et la Technologie
CPGE	Classes Préparatoires aux Grandes Écoles
CRC	Cote de rendement collégial
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DEC	Diplôme d'études collégiales
DES	Diplôme d'études secondaires
EHDAA	Élève handicapé ou avec des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage
EIACA	Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes
ELDEQ	Étude longitudinale du développement des enfants du Québec
ETS	École de technologie supérieure
EPG	Étudiants de première génération
FGA	Formation générale des adultes
FGJ	Formation générale des jeunes
FP	Formation professionnelle
FFT1	Fichier des familles T1
GDEU	Gestion des données sur l'effectif universitaire
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
PEI	Programme d'éducation internationale
PLEMT	Plateforme longitudinale entre l'éducation et le marché du travail
SIEP	Système d'information sur les étudiants postsecondaires
SSE	Statut socioéconomique
STIM	Science, technologie, ingénierie et mathématiques
UQ	Université du Québec

RÉSUMÉ

De vives critiques retentissent depuis plusieurs années concernant le modèle de l'école à trois vitesses au Québec. Ce dernier se caractérise par la présence de concurrence entre le secteur public et le secteur privé qui a mené à la création de programmes particuliers sélectifs dans les écoles secondaires. Nombre d'études démontrent que ce système participe à des dynamiques de ségrégation économique et sociale précoce des élèves. De plus, ces programmes ne donneraient pas les mêmes chances d'accès à l'enseignement postsecondaire.

Le processus d'accès à l'université au Québec se décompose en trois temps : la fréquentation de programmes particuliers, l'accès au cégep et l'accès à l'université ; il y a donc présence de deux transitions postsecondaires. Basé sur les théories de la reproduction, qui montrent que les familles mobilisent activement leurs capitaux (économique, culturel, etc.) afin de favoriser la réussite scolaire de leurs enfants, ce mémoire étudie comment les effets de l'origine sociale évoluent à chaque transition. En mobilisant des données administratives longitudinales qui suivent les parcours scolaires d'une cohorte d'élèves dès l'entrée au secondaire en 2002, un modèle de régression logistique multinomiale et des modèles de survie estiment les effets du statut socioéconomique d'origine à chacun des trois moments des parcours scolaires. Les résultats montrent que l'origine sociale influence positivement la probabilité de poursuivre des études dans chaque ordre d'enseignement postsecondaire. À chaque transition postsecondaire, les effets indirects de l'origine sociale, soit la fréquentation d'un programme particulier au secondaire, prennent le pas sur les effets directs de l'origine sociale, c'est-à-dire les capitaux familiaux. La stratification de l'enseignement secondaire en programmes particuliers sélectifs participe à légitimer scolairement le capital socioéconomique des familles. Aussi, les résultats montrent que si le cégep démocratise l'accès aux études postsecondaires, un tri social s'effectue entre l'entrée au cégep et l'accès à l'université. Des études plus poussées méritent d'être menées.

Mots clés : accès à l'université, école à trois vitesses, reproduction sociale, données administratives, analyse longitudinale, analyse de survie, sociologie de l'éducation.

INTRODUCTION

Le Québec dispose d'un système scolaire unique : l'enseignement postsecondaire y est divisé en deux ordres d'enseignement subséquents. Avant d'entrer à l'université, les jeunes diplômés de l'enseignement secondaire transitent par le cégep¹. Cette structure n'est pas anodine et a été mise en place afin de démocratiser l'accès aux études postsecondaires sur le vaste territoire québécois.

Dans les années 1960, le Québec est marqué par la Révolution tranquille, période de changements politiques majeurs. Il était alors primordial pour le gouvernement d'adapter le système éducatif dans un contexte de tertiarisation de l'économie (Dickinson et Young, 2003), de retard économique et social par rapport à l'Ontario² (Beaujot, 2000), et de pression démographique due au baby-boom (Harvey, 2015 ; Laplante et Godin, 2003); qui a eu pour conséquence d'accroître la demande de scolarisation et de formation (Corbo, 2002). La création de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (aussi nommée Commission Parent), mandatée afin d'analyser le système d'éducation au Québec et d'en proposer des réformes (Dufour, 1997 ; Rocher, 2004), a mis en exergue de larges disparités scolaires présentes sur le territoire québécois. L'accès à l'université profitait majoritairement aux élites³, surtout anglophones (11% des jeunes anglophones y accédaient en 1960, contre 3% des jeunes francophones) (Corbo, 2002, p. 16). Les francophones s'orientaient plutôt dans des formations spécialisées, professionnelles ou techniques (Dufour, 1997). La refonte prévue du système avait pour objectif de donner « le droit à chacun à la meilleure éducation possible » (Rocher, 2004, p. 119). L'éducation était alors considérée comme un levier de modernisation de la société québécoise, vectrice de justice sociale et de réduction des inégalités (Dufour, 1997, p. 85-86).

¹ Acronyme de *collège d'enseignement général et professionnel*.

² D'après les dires des auteurs. La notion de retard est cependant normative, il serait plus juste d'écrire que les acteurs de l'époque considéraient que le Québec était en retard, ce qui constituait une raison de réformer le système éducatif.

³ « [...] l'enseignement, notamment aux ordres secondaire et postsecondaire, doit cesser d'être réservé à une élite [...]. » (Rapport Parent, Tome III dans Corbo, 2002, p. 65)

De nombreuses réformes adoptées visaient à promouvoir la démocratisation de l'enseignement et à en assurer l'accessibilité⁴, qu'importe l'origine sociale. Comme l'affirme Corbo : « [l]e système d'éducation doit offrir à chacun la formation convenant le mieux à ses aptitudes et à ses besoins et, à tous, l'atteinte du plus haut niveau de formation générale et professionnelle compatible avec leurs aptitudes individuelles» (2002, p. 20). L'État prend désormais à charge le système éducatif québécois qui a été transformé en profondeur : homogénéisation des formations de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire dans le secteur public comme privé sur tout le territoire, intégration de l'enseignement général et professionnel au secondaire, scolarité obligatoire et gratuite jusqu'à l'université, refonte de l'organisation de l'enseignement du postsecondaire; et cela sous la supervision d'un nouveau ministère de l'Éducation (Corbo, 2002 ; Dufour, 1997 ; Rocher, 2004). Parallèlement, en 1964 est créé le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE), dont la responsabilité est d'offrir des analyses objectives sur les enjeux éducatifs; à la fois aux responsables et décideurs politiques et à l'opinion publique (Rocher, 2004).

L'originalité architecturale du système d'enseignement québécois est directement héritée des recommandations du Rapport Parent. Un nouvel ordre d'enseignement postsecondaire est créé, le cégep, dans lequel coexistent deux types de formation : les programmes généraux, nommés programmes préuniversitaires, d'une durée formelle⁵ de deux ans et destinés aux études universitaires. Les programmes techniques destinés au milieu du travail et sont d'une durée formelle de trois ans. Ces deux filières partagent un tronc commun de formation générale. Les membres de la commission n'ont eu de cesse d'insister sur l'importance de l'insertion sur le marché du travail, mais aussi sur l'accessibilité des formations scolaires (Landry et Mazalon, 1995); ainsi, les cégeps sont à la fois répartis sur tout le territoire et proposent des formations techniques adaptées aux besoins régionaux de main-d'œuvre. On dénombre aujourd'hui 48 collèges dans le réseau public.

⁴ « Cela signifie tout d'abord que l'enseignement doit être suffisamment varié pour offrir des possibilités d'épanouissement à tous les types de personnalité et d'intelligence, et qu'un enseignement ainsi conçu doit être mis autant que possible à la portée même de ceux qui habitent des régions insuffisamment peuplées. » (Rapport Parent, Tome III dans Corbo, 2002, p. 82)

⁵ Depuis 2010, le taux d'obtention du diplôme collégial de la formation préuniversitaire en deux ans ne dépasse pas les 40%, mais augmente au-delà des 60% après trois ans. Ce constat est aussi applicable à la formation technique. (ISQ, 2024)

En 1969 est créé le réseau universitaire public de l'Université du Québec. En deux ans, 11 constituantes s'établissent dans les grandes villes du territoire. En brisant les liens avec l'Église et en étant publiques, les nouvelles universités se distinguent de la conception élitiste de la formation universitaire par leur liberté, leur autonomie, et leur volonté de démocratisation tant à l'endroit des publics, de la pédagogie et de la recherche (Gingras et Roy, 2012). Une nouvelle philosophie de l'éducation est adoptée (Corbo, 2002 ; Rocher, 2004).

Enfin, l'enseignement secondaire privé, bien qu'ayant « le droit à l'existence» (Corbo, 2002, p. 348), est désormais sous l'autorité du ministère de l'Éducation. Les écoles privées comme les écoles publiques doivent se conformer aux réformes pédagogiques, notamment l'uniformisation du curriculum et la non-sélection des élèves. Depuis, le gouvernement subventionne les écoles privées sous conditions (Corbo, 2002).

L'adoption de ces politiques a mené à une massification de l'accès à l'enseignement postsecondaire indéniable. Au Québec, la proportion de la population âgée de 15 à 29 ans titulaire d'un diplôme au moins égal au collégial est passée de 43,2% à 54,5% entre 1998 et 2018; il était de 21% en 1975 (Chenard *et al.*, 2013 ; ISQ, 2019, fig. 3.15). Le nombre d'inscrits à l'université est passé de 50 000 en 1966 à plus de 315 000 en 2021 et concerne toutes les classes sociales (Doray *et al.*, 2022a).

Si le Rapport Parent a eu des effets importants sur le niveau global de scolarisation et de scolarité au Québec, force est de constater qu'un certain nombre de ses recommandations n'ont été appliquées qu'à moitié, voire oubliées (Rocher, 2004). Lessard et Levasseur (2007) expliquent que les rapports entre les acteurs scolaires et les bénéficiaires changent graduellement dès le début des années 1980. D'une part, on assiste à une modification du discours gouvernemental autour de l'école qui démontre une volonté de rapprocher les écoles de la communauté afin de démocratiser la participation des publics au sein de l'école, avec la création de comités consultatifs constitués de parents qui rapprochent la direction des publics scolaires et permettent la mobilisation parentale dans la scolarité de leurs enfants, par exemple. D'autre part, les réformes de la nouvelle gestion publique a mené à la décentralisation de la régulation scolaire, qui donne plus de liberté d'action aux établissements (publics), soumis à des plans de réussite et à la reddition des comptes (Maroy et Mathou, 2014).

La liberté de choix des parents concernant l'éducation de leurs enfants apparaît comme une valeur fondamentale des services scolaires, instituée légalement. En 1984 est votée la Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public : « Les parents de l'élève ou l'élève majeur ont le droit de choisir l'école qui répond le mieux à leur préférence ou dont le projet éducatif correspond le plus à leurs valeurs. L'exercice de ce droit est assujéti aux critères établis par règlement de la commission scolaire pour tenir compte de la capacité d'accueil de l'école et des services éducatifs qui y sont offerts. » (*Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public*, RLRQ, e-8.1, Chapitre I Section I Article 5). Abrogée en 1988, la nouvelle Loi sur l'instruction publique est modifiée : « L'élève ou, s'il est mineur, ses parents ont le droit de choisir, chaque année, parmi les écoles qui dispensent les services auxquels il a droit, celle qui répond le mieux à leur préférence. L'exercice de ce droit est assujéti aux critères d'inscription établis en application de l'article 239, lorsque le nombre de demandes d'inscription dans une école excède la capacité d'accueil de l'école, ou, s'il s'agit d'une école à projet particulier ou à vocation régionale ou nationale, aux critères d'inscription établis en application de l'article 240 ou 468 » (*Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c I-13.3, Chapitre I Section I Article 4). De plus en plus d'importance est accordée à la liberté de décision des acteurs microsociaux, en l'occurrence l'école, la commission scolaire et les parents, et moins au collectif.⁶

S'en est suivi une série de réformes du système éducatif et, à la fin des années 1980, les écoles privées récupèrent le droit de sélectionner les élèves; alors que les écoles publiques doivent accepter tout élève résidant sur leur territoire (Dandurand, 1990). Les écoles publiques, notamment en milieu urbain, vivent de plus en plus de concurrence face à l'école privée. En 1997⁷, l'adoption du projet de loi sur l'instruction publique (Projet de loi 180, 1997) donne la possibilité d'élaborer des programmes d'étude particuliers au secondaire à l'intention des élèves « talentueux » pour faire face à la concurrence des écoles privées, et permet aussi d'admettre des élèves ne résidant pas sur

⁶ Par contre, les mécanismes qui ont mené à ce changement axiologique m'apparaissent flous; il semblerait qu'il existe un vide dans la littérature scientifique à ce sujet. Il serait alors pertinent de mener une étude qui s'intéresse au traitement politique des recommandations du Rapport Parent, entre ce qui a été poursuivi et ce qui a été abandonné au prisme des changements des partis au pouvoir. En effet, rapidement après la publication du Rapport, le pouvoir passe du parti libéral au parti conservateur; on peut donc légitimement se poser la question des chantiers qui ont été privilégiés et abandonnés à chaque changement politique, et des mouvements sociaux en place à l'époque qui justifient les différentes réformes scolaires.

⁷ Historiquement, ces programmes ont été adoptés en 1997. Cependant, Dandurand mentionne dès 1990 la présence de « programmes spéciaux » à l'intention des élèves dits doués.

leur territoire, c'est-à-dire de les sélectionner. En 2007, le CSE émet un avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport au sujet des programmes particuliers. Un appel à mémoire aux organismes nationaux d'éducation y a été lancé. Le CSE ne se positionne pas contre les programmes enrichis, mais contre la sélection scolaire basée sur les dossiers scolaires durant les études obligatoires. Il met en garde face aux dérives possibles :

À l'exception des mémoires émanant du secteur privé de l'enseignement, le Conseil observe un consensus assez large à propos de la problématique esquissée dans le document de consultation, et un consensus assez net également sur l'importance de préserver les projets pédagogiques particuliers tout en les rendant accessibles au plus grand nombre. L'ensemble des acteurs scolaires veut le meilleur des deux mondes : des projets pédagogiques particuliers qui n'ont pas d'effets inégalitaires et ségrégatifs. (CSE, 2007, p. 31)

Alors que la moitié des écoles proposent des programmes particuliers, le ministre Bernard Drainville annonçait, en 2023, vouloir étendre ces programmes à toutes les écoles secondaires (Morasse, 2023). Ces programmes sont notamment mobilisés comme outil afin de contrer le décrochage scolaire (Feireisen, 2023). Le discours public semble normaliser le recours à ces programmes; comme le montre cette citation d'élèves qui viennent des programmes ordinaires : « les élèves eux-mêmes disent “je suis dans rien” » (Feireisen, 2023). Aujourd'hui, les parents désirent les meilleures options possibles pour leurs enfants et sont en demande de programmes particuliers, voire les magasinent (Grenier et Castonguay-Payant, 2022). On assiste à une intensification du recours aux programmes particuliers. Données à l'appui, Plourde montre qu'entre l'année scolaire 2002-2003 et l'année scolaire 2020-2021, à effectif à peu près équivalent, la fréquentation scolaire des établissements secondaires privés a augmenté de 20%, alors qu'elle a diminué de 5% dans les établissements secondaires publics (Plourde, 2022). L'autrice estime que 86% de la baisse de l'effectif au secondaire public est attribuable à la migration des élèves vers les écoles secondaires privées. En réponse, les écoles secondaires publiques ont intensifié l'offre de programmes et de projets particuliers afin de retenir les meilleurs élèves.

Ces réformes de l'enseignement secondaire ont modifié le curriculum à tronc commun qui visait à retarder l'orientation à la fin du secondaire (Doray *et al.*, 2023). Elles ont participé à la croissance de la compétition entre les écoles publiques et les écoles privées et entre les écoles publiques elles-mêmes (Kamanzi *et al.*, 2020 ; Kamanzi et Maroy, 2017a). La situation n'est pas anodine, en 1990

Dandurand dénonçait déjà la sélection basée sur les performances scolaires (1990, p.23). On ne parle désormais plus de système scolaire à deux vitesses, divisé entre enseignement public et privé, mais de système à trois vitesses, qui comprend les programmes particuliers (Conseil supérieur de l'éducation, 2016 ; Gingras et Marchand, 2023 ; Maroy et Kamanzi, 2017 ; Plourde, 2022).

L'Institut de recherche et d'information socioéconomique (IRIS) a publié deux études concernant les dérives inégalitaires d'un tel système qui montrent que les élèves sont ségrégués « en fonction de leurs performances scolaires et de leur statut socioéconomique » (Hurteau et Duclos, 2017 ; Plourde, 2022). Le CSE dénonce des « logiques de quasi-marché en éducation » où la création de programmes particuliers au secondaire participe à la mise en place d'un système de sélection de plus en plus précoce des élèves, dont les conditions d'accès sont influencées par le parcours scolaire dans l'ordre primaire et secondaire, et favorise *in fine* les inégalités en pénalisant les élèves les plus vulnérables :

Ironiquement, les élèves qui n'ont pas accès aux écoles privées ou aux programmes enrichis⁸ sont ceux qui auraient le plus à gagner à fréquenter un milieu scolaire plus stimulant, parce qu'ils peuvent moins que les autres compter sur les ressources de leur milieu familial pour enrichir leur bagage culturel. (Conseil supérieur de l'éducation, 2007, p. 42)

Lessard et Levasseur (2007) discutaient déjà de cette tendance au début des années 2000, en effet :

La différenciation, notamment de l'offre scolaire, a d'importantes incidences sur le recrutement et la vocation des différents établissements d'un même territoire. Un établissement performant, au recrutement fortement sélectif et qui s'engage à fond dans une logique de concurrence peut, par ses pratiques fortement sélectives, obliger un autre établissement à accueillir les élèves les plus vulnérables sur les plans scolaire et social.(Lessard et Levasseur, 2007, p. 343).

Cette question est d'autant plus importante que ces programmes particuliers ont des coûts financiers que les familles doivent assumer, en moyenne 5 230\$ et jusqu'à 16 000\$ par année pour

⁸ Bien que le CSE utilise dans cet extrait le terme de « programme enrichi », il existe plusieurs termes pour nommer ces programmes (programmes pédagogiques particuliers, projets pédagogiques particuliers, etc.). Dans le cadre de ce mémoire sera privilégié le terme programmes particuliers.

les programmes sport-études, ce qui les rend inaccessibles pour les familles québécoises les moins nanties (Allison-Abaunza et Woodburn, 2022).

Dès 1988, différents rapports annuels du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) pointent des obstacles à l'accès aux études postsecondaires selon trois natures culturelles et structurelles : l'origine socioéconomique, l'origine géographique et le groupe linguistique (Conseil supérieur de l'éducation, 1989 ; Rocher, 2004). En 2016, la participation aux études postsecondaires des jeunes de 19 à 23 ans était de 90% lorsqu'un des parents possède au moins un baccalauréat, de 81% lorsqu'un parent a obtenu un diplôme de l'enseignement postsecondaire en général, de 69% lorsque le plus haut diplôme atteint est celui du secondaire, et de 50% lorsqu'aucun des parents ne possède de diplôme au moins égal au diplôme d'études secondaires (DES) (Statistique Canada, 2021). Le Québec n'est pas un cas isolé, et bon nombre de sociétés occidentales font des constats similaires (OCDE, 2022).

En se basant sur les données du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES), Laplante *et al.* (2018) indiquent que, 10 ans après l'entrée au secondaire, 37,3% des élèves du programme ordinaire de l'enseignement public accèdent au cégep, contre 89,2% pour le programme d'études international de l'enseignement public et plus de 90% dans les programmes enrichis de l'enseignement privé. Les données montrent aussi que les programmes particuliers accueillent en plus grandes proportions des élèves issus des familles les mieux nanties. Les auteurs montrent que la présence de la segmentation des programmes au secondaire participe à maintenir, et éventuellement à accentuer, les inégalités scolaires dans l'école en créant des classes de niveaux, et face à l'école en modulant les chances d'accès aux études postsecondaires.

Ce mémoire a pour objectif de poursuivre cette analyse. Laplante *et al.* (2018) ont analysé l'accès au cégep, qu'ils ont nommé postsecondaire car il représente le premier ordre d'accès. Or le système postsecondaire québécois est divisé en deux ordres d'enseignement, le cégep et l'université. Si les résultats des auteurs montrent que des dynamiques de ségrégation scolaire sont en place et qu'elles influencent les chances d'accès au cégep, ils n'expliquent pas la manière dont l'origine sociale influence l'accès au cégep puis à l'université, car rien n'indique *a priori* une relation claire et linéaire. Il est question d'explorer comment l'origine sociale des élèves influence les chances

d'accès à chacun des deux ordres postsecondaires dans un contexte de segmentation importante des programmes d'enseignement secondaire.

Afin de mieux comprendre l'originalité de la forme du système scolaire québécois, ce mémoire commencera par un chapitre de mise en contexte de la littérature autour des systèmes postsecondaires constitués en deux transitions. Un certain nombre de travaux s'intéressent aux facteurs qui influencent l'accès aux études postsecondaires en comparant les provinces canadiennes (Finnie *et al.*, 2005, 2015 ; Finnie et Mueller, 2019 ; Finnie et Pavlic, 2013). Or, l'éducation est une responsabilité provinciale : les structures scolaires sont différentes entre les provinces. Par exemple, dans le système public, les collèges ontariens existent en parallèle des universités. Au Québec, le cégep constitue un ordre scolaire en soi, qui précède l'université. Cette structure demeure une exception, et il n'existe pas de point de comparaison dans les autres provinces pour éclairer la question de recherche (Doray *et al.*, 2009). Après exploration des systèmes scolaires dans le monde, deux pays qui disposent de voies d'accès à l'université impliquant une double transition postsecondaire (sans pour autant être des voies obligatoires) ont été sélectionnés : les États-Unis et la France.

Le deuxième chapitre offre une revue de la littérature autour des inégalités en éducation. L'éducation est alors centrée sur les systèmes éducatifs. Un retour sur les principaux courants de la sociologie de l'éducation, dans laquelle ce mémoire s'inscrit, et sur l'analyse historique des inégalités scolaires seront abordés. La question des inégalités scolaires en éducation dans le cas spécifique du Québec est ensuite abordée et permet de dégager des hypothèses de recherche.

Le troisième chapitre détaille la méthodologie du mémoire. Il justifie notamment les choix de l'approche, du cadre conceptuel, des données mobilisées et des modèles d'analyse. Les chapitres 4 et 5 présentent la composition des échantillons ainsi que les résultats des différentes analyses. Le chapitre 6 constitue l'interprétation des résultats et les différentes limites qui peuvent être soulevées. Le mémoire se termine sur une conclusion récapitulative des principaux résultats.

CHAPITRE 1

L'EXCEPTION QUÉBÉCOISE

Un des avantages notables des systèmes étatsuniens et français est qu'ils sont particulièrement étudiés dans la littérature scientifique. Aux États-Unis, les collèges communautaires ont deux objectifs : l'accessibilité aux études postsecondaires aux populations scolairement défavorisées, et la promotion du transfert des collèges communautaires vers des universités. De nombreuses analyses s'intéressent à déterminer si ces objectifs sont remplis et dans quelles circonstances. En France, le passage par les Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE) constitue la voie privilégiée afin d'accéder aux établissements prestigieux qui visent à former les élites. Ces cheminements scolaires, parallèles à la voie « normale », sont construits sur des idéaux différents. Le système de passerelles entre les collèges communautaires et les universités a été instauré afin de promouvoir l'éducation pour tous, dans un système où l'accès à l'université dès la fin de l'enseignement secondaire est compétitif et onéreux. Dans le cas de la France, le modèle des CPGE se base sur un idéal méritocratique : ce sont les meilleurs élèves qui peuvent y accéder. Pourtant, les statistiques comme la littérature montrent que, trop souvent, mérite rime avec moyens.

1.1 Les États-Unis et les *community colleges*

Aux États-Unis, l'accès à l'université se fait généralement directement après l'obtention du diplôme d'études secondaires (*high school*). Parallèlement aux universités, les collèges communautaires (*community college*), plus accessibles socialement et scolairement, ont deux rôles, l'insertion professionnelle (*vocational track*) et l'accès à l'université (les transferts) (Kane et Rouse, 1999). C'est spécifiquement ce second rôle qui semble se généraliser.

Les femmes, les minorités ethniques et les populations moins nanties sont fortement représentées dans la population étudiante des collèges communautaires, notamment parce que les frais de scolarité et la sélection à l'entrée y sont bien moindres. La fonction de transfert vers l'université a donc une visée d'accessibilité et de mobilité sociale (Laanan *et al.*, 2010). On remarque cependant que, bien qu'une majorité des personnes qui intègrent un collège communautaire désirent poursuivre leurs études à l'université, seule une minorité y parvient : le processus de transfert est réputé être compliqué, long et aléatoire (Ellis, 2013 ; Laanan *et al.*, 2010 ; Marling, 2013). Le taux

de transfert est passé de 42% en 48% entre 2010 et 2015 ; pourtant, seulement la moitié finit par obtenir son baccalauréat (*bachelor degree*, uniquement délivré dans les universités) (Velasco *et al.*, 2024). De plus, il existe de fortes disparités entre États et entre les collèges communautaires, tant l'encadrement des transferts y diffère.

Une vaste littérature scientifique s'intéresse à comprendre les stratégies et les bonnes pratiques à adopter afin de répondre aux besoins de la communauté étudiante quant aux transferts entre les collèges communautaires et les universités (Burns, 2010). On s'intéresse aux pratiques qui favorisent ces transferts, mais aussi aux populations qui réussissent la transition; et donc à vérifier s'il n'existe pas de tendances inégalitaires dans le processus. Deux grands groupes de sujets de recherches se démarquent. Le premier a pour objectif de déterminer les caractéristiques et facteurs qui prédisent les chances de transfert. À cette fin, les études s'intéressent à plusieurs niveaux d'analyse. Au niveau individuel, les caractéristiques retenues sont sociodémographiques (Crisp et Nuñez, 2014 ; Dougherty et Kienzl, 2006 ; Laanan *et al.*, 2010) et académiques (performances antérieures et postsecondaires) (Crisp et Nora, 2010 ; Laugerman *et al.*, 2015 ; Wang, 2012), ou mobilisent des mesures de l'intention de prolonger les études à l'université et des mesures du support familial (LaSota et Zumeta, 2016 ; Velez et Javalgi, 1987). Le deuxième groupe se tourne plutôt vers l'analyse des programmes en place qui visent à améliorer l'accès à l'université. Par exemple, grâce à des groupes de discussion, Ellis (2013) pose la question des motivations individuelles et des pratiques déployées dans les collèges communautaires auprès des étudiants qui ont réussi à intégrer l'université, alors que Jain *et al.* (2016) recueillent l'opinion des personnes issues de minorités ethniques.

Même si les transferts offrent une opportunité d'accès à l'université à une frange de la population défavorisée, les résultats des différentes analyses mentionnées montrent qu'il y a bien persistance des facteurs d'inégalités scolaires : les élèves des collèges communautaires qui viennent des familles les mieux dotées économiquement et dont les parents ont plus de diplômes ont plus de chances d'accéder et de réussir leur transition à l'université. Certains auteurs introduisent la notion de *Transfer Student Capital*, qui représente les compétences et techniques d'apprentissage (les facultés d'analyse et de rédaction par exemple) qui sont valorisées et permettent de s'adapter dans l'ordre d'enseignement suivant, soit l'université (Laanan *et al.*, 2010, p. 183 ; Moser, 2013). Ce capital, estimé grâce à des variables d'ordre académique, serait acquis lors de l'expérience

étudiante au sein du collège communautaire et favoriserait une transition réussie à l'université. Or, aucune piste n'est explorée pour comprendre pourquoi certaines personnes développent ce capital et pas d'autres. On peut aisément se poser la question des ressources et des mécanismes qui permettent d'acquérir ce capital qui, par la définition qu'en donnent les auteurs, n'existe pas avant l'entrée dans l'établissement communautaire. Quoi qu'il en soit, même dans le cas des collèges communautaires où les populations sont en moyennes plus démunies que dans les autres institutions postsecondaires, les études montrent que provenir d'une famille aisée et/ou cultivée facilite la seconde transition postsecondaire.

1.2 La France et la reproduction des élites

En France, les CPGE ont pour objectif de former les étudiants aux concours d'accès aux écoles les plus prestigieuses. Ces scolarités sont marquées par une forte compétition. Pour les étudiants, une double sélection s'opère; la première à la fin des études secondaires, car les classes préparatoires sont sélectives et acceptent les étudiants en fonction de leur dossier scolaire; puis la seconde, deux ans plus tard, quand les étudiants se présentent aux concours d'entrée aux grandes écoles. Certains auteurs abordent la question en tant qu'« espace transitionnel » (Daverne-Bailly et Dutercq, 2016); en effet, les CPGE ne sont pas des classes diplômantes et ne constituent donc pas des formations qui visent l'insertion professionnelle. En ce sens, elles ne peuvent constituer une finalité et mènent donc soit à une transition (dans une grande école ou par réorientation), soit à un abandon.

La population qui compose les CPGE est assez homogène et évolue peu dans le temps (Daverne et Masy, 2012), elle est majoritairement composée d'étudiants issus des classes sociales supérieures qui finiront dans des écoles qui placent les diplômés dans des positions des classes supérieures (Darmon, 2012; Pasquali, 2014). Toutes les classes préparatoires ne se valent pas, leur cote dépend des placements des étudiants dans les écoles. Il existe une « hiérarchie symbolique » (Darmon, 2012, p. 7) entre les formations de même niveau, mais aussi entre les établissements qui proposent ces formations, créant une différenciation hiérarchique des parcours scolaires (van Zanten, 2016). Dutercq et Masy (2018) expliquent que, dans les dernières années, les CPGE ont subi une série de réformes afin d'élargir l'offre : création de nouvelles filières et (tentative de) diversification du public. Ils montrent cependant que cette ouverture profite à la classe moyenne, mais délaisse toujours les personnes issues des classes populaires : « Ceux qui ont bénéficié de l'ouverture n'ont

pas été perdants : certes, pas question pour eux de prétendre aux très grandes écoles ni à un parcours professionnel d'élite, mais ils ont l'assurance de poursuivre des études débouchant sur un emploi et une bonne rémunération. » (p.39)

Van Zanten (2016) voit dans l'existence des CPGE des stratégies familiales de monopolisation des opportunités du système scolaire afin de définir les règles d'accès aux positions dominantes. « [L]a précocité et l'intensité de la compétition scolaire sont un des principaux moteurs » (p.91) de la mobilisation active des familles des classes supérieures dans la réussite scolaire des enfants, par le pouvoir d'influencer les modalités de sélection ou de s'y adapter, a pour conséquence immédiate de limiter l'accès, et donc la mobilité ascendante des autres groupes sociaux.

1.3 Comprendre la double transition

Ces deux systèmes parallèles d'accès à l'université s'inscrivent dans des contextes qui leur sont propres et d'où découlent un certain nombre de différences, dont les objectifs de chacune des deux institutions scolaires. Quand les classes préparatoires françaises ont pour mission de donner accès aux meilleures écoles aux « plus méritants », la fonction de transfert des collèges communautaires américains vise à promouvoir l'accès aux universités à une frange de la population qui n'en aurait autrement pas eu l'opportunité. Aussi, conséquence des missions qui leur sont accordées, les collèges communautaires et les classes préparatoires servent des sous-populations distinctes. Les premiers sont majoritairement fréquentés par les populations démunies, tandis que les secondes sont l'apanage des familles les mieux nanties et (ou) cultivées. Ainsi, contrairement aux collèges communautaires, les classes préparatoires s'inscrivent dans une dynamique de fermeture sociale. La portée donnée à chacune de ces institutions influence aussi les dynamiques qui entourent leur utilisation scolaire. Malgré ces différences, on constate que les effets de l'origine sociale se font ressentir tout au long de la scolarité dans un cas comme dans l'autre ; les personnes les plus socialement favorisées ont de plus grandes chances de poursuivre leurs études à l'université.

Or, le cégep se démarque de ces deux systèmes car il constitue une étape obligatoire dans l'accès à l'université⁹ et a pour mission la démocratisation des études postsecondaires. En 2023, le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (2023) estimait le taux d'admission à 95,6%, dont

⁹ Sauf dans certains cas spécifiques qui ne seront pas abordés dans ce mémoire.

91,3% ont été admis dans le programme et le cégep de leur premier choix. Cette mission de démocratisation a été définie dans les recommandations du Rapport Parent, elle vise à « donner à tous la possibilité de s'instruire [et de] rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts » (Dufour, 1997, p. 89). Le cégep offre la possibilité aux diplômés du secondaire de s'orienter dans des programmes techniques, dont le diplôme permet de s'insérer sur le marché du travail, ou dans des programmes préuniversitaires, qui préparent à l'université. Aujourd'hui, même si les formations techniques et préuniversitaires n'ont pas les mêmes objectifs, on constate qu'environ la moitié des diplômés de la formation technique accèdent aussi à l'université (Doray *et al.*, 2022b).

Des questionnements émergent ainsi des parallèles entre les systèmes étatsuniens et français et le système québécois. Il apparaît possible, dans une certaine mesure, de rapprocher la voie technique de la réalité des collèges communautaires, et de rapprocher la voie préuniversitaire des CPGE. On est en mesure de se demander si, à l'instar des collèges communautaires, les personnes qui intègrent une formation technique sont plus défavorisées que les élèves des programmes préuniversitaires ; et si, suite à l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC), ce sont les personnes les plus aisées qui accèdent à l'université. Si ce n'est pas le cas, peut-on la considérer comme une voie de démocratisation des études universitaires pour les populations qui l'empruntent ? *A contrario*, peut-on supposer que les programmes préuniversitaires constituent une voie d'élite ?

L'objectif de ce mémoire est d'apporter des réponses en ce qui concerne le rôle de l'origine sociale sur l'accès à l'université dans le cas d'un système postsecondaire à deux transitions en prenant en considération la stratification de l'enseignement secondaire les deux voies d'accès que propose le cégep.

Dès lors, deux points névralgiques d'interrogation se dégagent concernant les effets de l'origine sociale et la manière dont cette dernière joue sur différents tableaux qui influencent les chances d'accès aux études postsecondaires. D'abord, l'introduction indique que les programmes particuliers et l'enseignement privé de l'enseignement secondaire sont des voies privilégiées d'accès à l'enseignement postsecondaire, notamment pour les familles aisées. Ensuite, il est question de décomposer l'ordre postsecondaire en deux temps successifs ; d'une part la transition vers le cégep, et d'autre part la transition à l'université, afin de comparer la continuité (ou

discontinuité) de l'effet de l'origine sociale à chaque transition. De plus, la comparaison avec les systèmes étatsunien et français laisse penser que les facteurs qui influencent les cheminements d'accès à l'université par la voie collégiale préuniversitaire et la voie collégiale technique sont différents.

Le prochain chapitre fera état de l'avancement des débats théoriques autour des inégalités scolaires. Afin de comprendre comment les inégalités d'accès se (dé)construisent tout au long de la scolarité, j'aborderai, dans une perspective historique, comment le sujet des inégalités en éducation a été traité et a évolué. Ensuite, les travaux empiriques concernant la situation québécoise seront explicités.

CHAPITRE 2

ÉDUCATION ET INÉGALITÉS

De nombreux rapports s'expriment aujourd'hui sur divers aspects des inégalités en éducation. L'accès, la persévérance et la réussite scolaires (ISQ 2019), l'orientation (CSE 1989), l'insertion sur le marché du travail (CAPRES, 2021) n'en sont que des exemples. Les inégalités s'inscrivent dans des systèmes scolaires qui ont leurs propres particularités historiques et culturelles. En France, où l'accès à l'université est abordable et facilité¹⁰, les CPGE sont légitimées par l'idéal méritocratique. Aux États-Unis, où les universités sont compétitives, sélectionnent assidument et sont coûteuses, on accorde un rôle de mobilité sociale aux collèges communautaires.

Ce ne sont pas seulement les valeurs qui ont participé à bâtir ces systèmes qui sont différents. Les orientations des analyses du chapitre précédent montrent clairement que, dans le cas des États-Unis, la littérature s'orientait plutôt vers une forme de réformisme, en ayant dans l'idée de promouvoir les meilleurs dispositifs afin de favoriser les transferts entre les collèges communautaires et les universités. En France, les études ont plutôt tendance à pointer du doigt des mécanismes structurels de domination des classes aisées. Ces dynamiques sont bien connues en sociologie de l'éducation, où l'étude des inégalités se positionne, bien souvent, dans des cadres théoriques qui s'affrontent. La question sous-jacente est de déterminer comment se produisent et se reproduisent les inégalités : quelle est la part des structures, quelle est la part des acteurs ?

Il apparaît alors nécessaire, dans une première partie, de présenter les différents paradigmes en sociologie de l'éducation. Ensuite, j'aborderai la question des inégalités en éducation, et l'évolution historique de son étude en sociologie de l'éducation, plus précisément de la sociologie de l'école. Enfin, je replacerai la situation des inégalités scolaires au Québec afin de mieux comprendre la situation particulière du système scolaire divisé en deux ordres postsecondaires.

¹⁰ Bien que cela devienne de moins en moins vrai depuis les dernières réformes, notamment la réforme ORE de 2018, qui a permis aux universités qui proposaient des formations non sélectives de déterminer des prérequis et donc de sélectionner les élèves (Chauvel et Huguée, 2019).

2.1 Les principaux courants de la sociologie de l'éducation

On accorde le rôle fondateur de la sociologie de l'éducation à Durkheim, au début du 20^e siècle. Ce dernier postule qu'il faut avant tout comprendre le rôle de l'éducation avant de pouvoir la définir. C'est par l'histoire de l'éducation qu'il retrace ses fonctions principales. À ses yeux, la fonction de l'éducation est la transmission de normes et valeurs collectives aux jeunes générations et le maintien de l'ordre et la cohérence entre les différentes classes sociales. L'école a pour rôle la formation de l'individu social, car les pratiques éducatives s'inscrivent dans les structures politiques et sociales de la société dans lesquelles elles opèrent (Durkheim, 1922/1968). Or, au début du 20^e siècle en France, il existe deux écoles, celle du peuple et celle des élites, dans une optique de division du travail (Dubet, 2018) : « son problème était la création d'une conscience collective, la question de la mobilité sociale ne se posait guère » (Derouet, 2001, p. 9). On reconnaît alors ici le thème de la reproduction sociale qui apparaît consensuel, l'école sert à l'intégration sociale dans la division du travail; elle inculque les valeurs communes et donc homogénéifie, mais diversifie par rapport aux structures des positions sociales (Duru-Bellat et van Zanten, 2012).

Partant du même constat, soit la reproduction intergénérationnelle des positions sociales, Bourdieu et Passeron renversent la logique durkheimienne. Ils lui reprochent de décrire l'école comme elle se montre et non comme elle fonctionne, et de tomber dans l'illusion scolaire de la neutralité de ses pratiques (1970). Tout comme Durkheim, Bourdieu et Passeron donnent un rôle unificateur à l'école. Cependant, ces derniers estiment qu'au lieu de diversifier les positions sociales futures, elle les divise. À une époque où l'on assiste à la massification de l'enseignement en France, les deux auteurs montrent que l'école, en tant que lieu de socialisation par l'imposition de normes et de la compétition scolaire, reproduit la domination de classe en légitimant les inégalités scolaires. Les inégalités scolaires ne sont, alors, que la reproduction des inégalités sociales. Loin de concevoir la socialisation scolaire comme matérialisation de la conscience citoyenne, Bourdieu et Passeron démontrent qu'elle est vectrice de domination de classe et de reproduction des élites : l'école privilégie et légitime la culture des classes dominantes, de l'idéologie bourgeoise. La socialisation scolaire dépend alors des ressources dont disposent les élèves, ces dernières étant inégalement réparties en fonction de l'origine sociale. Les notions de culture familiale et de culture scolaire ainsi que celle de la distance qui les sépare sont déterminantes dans la compréhension de la réussite scolaire : « il s'ensuit logiquement que la mortalité scolaire ne peut que croître à mesure que l'on

va vers les classes les plus éloignées de la langue scolaire » (1970, p. 91). Ainsi, la scolarité est marquée par une suite de mécanismes de sélection sociale cachés dans des pratiques implicites de discrimination scolaire qui instituent la reproduction de la position sociale d'origine à chaque génération. Quand la théorie durkheimienne place les groupes sociaux dans l'immobilité de fait par une forme d'équilibre des structures sociales en place, Bourdieu et Passeron dénoncent des mécanismes structurels du système scolaire qui créent l'immobilité :

[...] Le processus scolaire d'élimination différentielle selon les classes sociales (qui conduit, à chaque moment, à une distribution déterminée des compétences dans les différentes catégories de survivants) est le produit de l'action continue des facteurs qui définissent la position des différentes classes par rapport au système scolaire, à savoir le capital culturel et l'éthos de classe, et, d'autre part, que ces facteurs se convertissent et se monnayent, à chacune des phases de la carrière scolaire, en une constellation particulière de facteurs de relais présentant, pour chaque catégorie considérée (classe sociale ou sexe) une structure différente. (1970, p. 110-111).

À cette vision finaliste des comportements scolaires déterminés par le système social qui reproduit les structures d'inégalités dans le temps, Boudon oppose un modèle de comportements individuels : l'individualisme méthodologique. Ce dernier raisonne en termes de chances plus ou moins grandes de mobilité sociale. À chaque étape scolaire, les élèves font face à des points de bifurcation, des choix scolaires, qui trouvent réponse dans la rationalité des acteurs (les élèves et leurs familles). Les orientations scolaires se construisent en fonction des informations, ressources et avantages que la famille possède : le coût des études, les chances de réussite, mais aussi le « groupe de référence » dans lequel la famille de l'élève se situe et par lequel les membres définissent leurs ambitions (Boudon, 1973 ; Fillieule, 2018). Il postule que l'acteur social est rationnel, le parcours scolaire est une suite d'arbitrages basés sur des analyses coûts/bénéfices dans un objectif de maximisation des profits (Boudon, 2004). La position finale est donc la conséquence de l'accumulation de choix individuels pris en fonction de la position initiale des acteurs sociaux. Le décideur est socialement situé, ce qui implique que chaque choix n'apporte pas les mêmes bénéfices et a des coûts différents en fonction du contexte social (Duru-Bellat et van Zanten, 2012). Par exemple, dans un contexte d'objectif de mobilité ascendante, les études universitaires s'imposent à un enfant de cadre, quand des études professionnelles suffisent et sont moins coûteuses pour un enfant de classe populaire. Pour Boudon, la reproduction est un effet pervers de cette rationalité (Boudon, 1973 ; Troger, 2016).

De nombreuses critiques montrent les limites des théories de la reproduction sociale, notamment lorsque l'on remarque que l'école a permis l'émergence de nouveaux groupes sociaux et permet, dans une certaine mesure, la mobilité sociale. Aussi, ces théories donnent aux acteurs un rôle plutôt passif dans les processus de domination. *A contrario*, l'individualisme méthodologique permet de donner une grille de lecture qui dote l'acteur d'une logique d'action; mais ignore le poids des structures en place. Les conséquences macroscopiques proviennent de l'accumulation d'actions microsociales qui permet de comprendre l'articulation entre l'acteur et le système scolaire. Pourtant, sans pour autant être guidée par des forces qui sortent de la compréhension ou de la conscience des individus, la rationalité telle que Boudon la conçoit n'a probablement pas sa place dans toutes les décisions. L'individu peut être impulsif, ou simplement faire des choix qui, face aux contraintes structurelles, n'en sont pas vraiment (Duru-Bellat *et al.*, 2018 ; Duru-Bellat et van Zanten, 2012).

Ces deux paradigmes ont longtemps été considérés comme antagonistes. Pourtant Martuccelli (2005) explique que les recherches se tournent de plus en plus vers l'individu sociologique. À la vision descendante, de la société vers l'individu, s'ajoute la vision ascendante, qui va de l'individu à la société. De même, Duru-Bellat estime que la confrontation du théorique et de l'empirique montre que, bien souvent, les effets des structures et les choix personnels ont des propriétés explicatives qu'il serait dommageable de ne pas mobiliser ensemble (2000, 2002). Qui plus est, ces théories posent en filigrane la question du rôle de l'école. Et, pour les uns comme pour les autres, le constat est plutôt pessimiste concernant sa capacité à démocratiser. Les théoriciens de la reproduction estiment que la fonction latente, soit la légitimation de l'élite par la reproduction des inégalités sociales, prend le pas sur sa fonction officielle, la formation. Du côté de Boudon, qui estime que la stratification sociale détermine la logique d'acteurs, l'école est cantonnée à une fonction assez instrumentale. Or, les inégalités scolaires ne constituent pas l'intégralité des inégalités sociales; et l'institution scolaire démocratise à certains égards. Aussi, la scolarité et la diplomation constituent le premier déterminant de l'insertion, mais de nombreux facteurs sociaux jouent un rôle en parallèle (Duru-Bellat et van Zanten, 2012). Par exemple, comment rendre compte de la réussite scolaire supérieure des femmes, bien que souvent dans des filières genrées, alors que le niveau général d'égalité de genre n'avance pas aussi rapidement dans la société (Mosconi, 1998 ; Vouillot, 2007), notamment si l'on considère leur rémunération moindre à

l'entrée sur le marché du travail, à diplôme égal ? Comment expliquer les parcours improbables d'élèves vivant des échecs multiples et provenant de milieux défavorisés, mais décrochant tout de même un diplôme universitaire ? (Bourdon, 2009)

2.2 Perspectives historiques sur les inégalités scolaires

Comme le démontrent ces dernières questions, on assiste une diversification des thèmes abordés en sociologie de l'éducation. Les orientations des théories comme des objets d'étude se sont globalement suivies : « en France et ailleurs, tout s'est passé comme si la sociologie de l'école était réduite à l'analyse des inégalités scolaires, comme si on n'entrait dans l'école que par la porte des inégalités » (Dubet, 2018, p. 50). Si les inégalités sont un thème récurrent et central de la sociologie de l'éducation, les régimes explicatifs ont, eux, bien évolué. Il convient dès lors de faire un rapide retour historique pour mieux comprendre où la littérature se situe et comment elle a évolué jusqu'à aujourd'hui.

2.2.1 L'école comme instrument politique pour l'égalité

Les effets des guerres mondiales et des crises du début du 20^e siècle ont profondément modifié le rapport à l'école, qui s'inscrit plus fortement dans une logique d'insertion économique. La croissance économique, la disparition des emplois à faible qualification, l'augmentation du besoin de main-d'œuvre qualifiée et le boom démographique mènent à la remise en question des systèmes scolaires (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016). Formation scolaire et insertion économique (accès à l'emploi) deviennent intrinsèquement liées, l'école atteint un quasi-monopole dans le champ de la scolarité (Duru-Bellat, 2002) et prend de plus en plus en charge la formation professionnelle au détriment de la formation en entreprise (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016). À titre d'exemple, à la suite de la Seconde Guerre mondiale, afin d'organiser le retour à la vie civile des soldats démobilisés, le gouvernement des États-Unis a adopté le *Servicemen's Readjustment Act of 1944*, connu sous le nom de *G.I. Bill*, qui a permis l'accès au diplôme universitaire à une frange de la population qui n'auraient autrement pas eu cette opportunité, comme les anciens combattants issus des classes sociales les moins privilégiées ou d'origine afro-américaine (Bound et Turner, 2002 ; Mettler, 2005). De nouvelles universités voient le jour, elles font du mouvement de démocratisation de l'éducation une mission de premier plan; les Universités

Nouvelles brisent le cloisonnement élitiste des universités traditionnelles dont l'accès est un privilège (Doray *et al.*, 2012a ; Gingras et Roy, 2012).

Les politiques éducatives d'après-guerre s'orientent vers des objectifs d'égalité des chances, avec des tonalités différentes selon les sociétés : on abaisse les barrières institutionnelles et financières (gratuité, scolarité obligatoire et unifiée) pour permettre à tout un chacun de d'entreprendre des études selon ses propres capacités et non selon son milieu d'origine. Les différences d'accomplissements scolaires sont dès lors considérées comme relevant de facteurs psychosociaux. Cependant, on remarque la persistance de l'échec des élèves des milieux les plus défavorisés économiquement et culturellement. Les questionnements se déplacent alors des caractéristiques personnelles de l'enfant vers le rôle des pratiques éducatives sur le développement des enfants, au sein de l'école comme dans les familles. Suivant l'Angleterre, les politiques éducatives de bon nombre de sociétés se tournent vers des mesures pédagogiques compensatoires pour combler les lacunes éducatives au sein de la famille (Duru-Bellat, 2002 ; Isambert-Jamati, 1985 ; Ruano-Borbalan et Troger, 2021).

Dès le milieu des années 1960, le principe d'égalité formelle devant l'école est remis en question, car elle ne permet plus de comprendre ce qui se passe dans l'école. Aux États-Unis, la fin de la ségrégation raciale ouvre la porte à des enquêtes dont l'objectif est de mesurer le niveau d'inégalités entre groupes ethniques et sociaux. Le rapport Coleman, chargé d'évaluer les différences d'opportunités scolaires (« *educational opportunities* ») dans l'enseignement public au sein de la population, apporte diverses réponses : ce sont d'abord les différences de milieux familiaux et moins les différences entre écoles qui expliquent les différences de réussite (Cherkaoui, 1978 ; Coleman, 1968). D'après le rapport, la composition sociale et ethnique de la population étudiante est le seul facteur expliquant les inégalités de résultats au sein de l'école. Un environnement socialement diversifié permet aux élèves de milieux populaires et des minorités de mieux réussir à l'école (Cherkaoui, 1978). Le recours massif aux politiques de discrimination positive a eu pour objectif la mixité sociale afin de réduire les inégalités de résultats : l'école a un rôle actif de compensation des inégalités d'aptitudes et a le devoir de créer l'égalité de résultats. Les années 80 sont marquées par le *effective schools movement* (courant des écoles efficaces). Au sein des écoles performantes, on recherche les pratiques pédagogiques et institutionnelles qui expliquent la réussite scolaire des élèves. Les problématiques liées aux caractéristiques sociales et

aux conditions de vie des élèves sont alors reléguées au second plan, voire ignorées (Duru-Bellat, 2002).

2.2.2 Culture(s) scolaire(s) et culture(s) familiale(s)

Le rapport Coleman n'aura que peu de retentissement en France (Cherkaoui, 1978). L'influence du marxisme oriente les recherches au prisme des rapports de domination. L'école est l'instrument qui permet d'asseoir la domination de classe en distribuant les positions sociales. Les mécanismes de reproduction sociale sont alors décortiqués (Duru-Bellat, 2002).

On constate que les écoles ne composent pas un système homogène qui transmet l'idéologie dominante à tous de manière uniforme, mais qu'il existe des effets maîtres¹¹ (Mingat, 1984), des effets établissement et des effets associés à la carte scolaire¹² (Duru-Bellat et Mingat, 1989), chaque niveau jouant sur la réussite scolaire des élèves. Aussi, les familles n'assistent pas passivement à la scène. Les politiques de sectorisation (de la carte scolaire) en France ont donné lieu à des stratégies familiales diverses, comme donner de fausses adresses postales (Barrault-Stella, 2017) ou choisir le lieu de résidence en fonction de la réputation des écoles pour les familles de classes supérieures (Oberti, 2007), moins soumises aux contraintes financières.

L'articulation entre l'offre scolaire et les stratégies des familles n'est pas unidirectionnelle. Van Zanten (2016) estime que les familles aisées influencent le système scolaire de sorte à maintenir leur position sociale et perpétuer la ségrégation scolaire. Si les familles de classes aisées et moyennes s'appuient sur leurs ressources économiques et culturelles pour l'accompagnement scolaire et pour valoriser l'autonomie intellectuelle de leurs enfants, elles mobilisent aussi leurs ressources dans le cadre institutionnel de l'école. Dans les écoles dites d'« élite », l'entre-soi social est préservé par divers procédés de ségrégation sociale, notamment de classe sociale. Dans les écoles plus mixtes, les parents s'investissent intensivement dans le suivi de la vie scolaire, par le biais d'associations de parents d'élèves par exemple. Ceci peut avoir pour conséquence de maintenir les frontières sociales au sein des établissements, van Zanten (2001) parle alors de

¹¹ Le terme maître fait référence à l'enseignant de l'école primaire en France.

¹² En France, au moment où les recherches ont été réalisées, les élèves du secondaire sont soumis à la carte scolaire, division du territoire qui répartit les élèves en fonction des écoles et lycées de proximité géographique. Il est cependant possible de demander une dérogation.

stratégies de colonisation. Elle insiste sur le caractère offensif¹³ de la volonté des familles aisées de se mobiliser scolairement afin d'exercer leur influence sur le système, qu'elle explique par la coexistence de deux normes en éducation, la compétition et le parrainage (van Zanten, 2016). Ces normes déterminent le mode d'accès au statut d'élite. De manière schématique, dans le premier cas, ce statut est atteint par l'effort personnel de l'élève au sein d'un système scolaire compétitif. Dans le second cas, il est atteint en fonction des normes consensuelles qu'une élite unifiée a édictées par des mécanismes de cooptation. Elle postule que la logique du parrainage scolaire a changé de nature, tant l'efficacité ségrégative de la logique de compétition s'est amenuisée dans le temps face aux pressions sociales et politiques de la massification. Désormais, ce sont à la fois les barrières à l'entrée aux études supérieures par la sélection scolaire (la compétition) et par la hiérarchisation des formations (matérialisation du parrainage institutionnel) qui permettent la distinction des « meilleurs élèves ». L'autrice explique qu'il existe deux types de parrainage :

[L]e parrainage social et le parrainage institutionnel. La première notion renvoie à toutes les actions par lesquelles les groupes sociaux faisant partie des élites – ou pouvant grâce à leurs ressources prétendre à en faire partie – influent sur les modalités de sélection scolaire ou s'y adaptent de façon efficace ; la seconde aux mécanismes institutionnels proposés par le système d'enseignement et ses professionnels, et mobilisés par les groupes sociaux dominants, pour permettre à certains enfants d'accéder aux positions d'élite. (van Zanten, 2016, p. 86)

Van Zanten montre ainsi que les familles aisées se mobilisent pour faire entendre leur agenda scolaire, qui se matérialise par un investissement des lieux, des curriculums, des procédures administratives, etc. Elles déjouent les contraintes structurelles en s'appropriant les règles à leur avantage (van Zanten, 2009). Blanchard et Cayouette-Remblière (2016) appuient ce propos et montrent que les parents des familles populaires s'investissent eux aussi dans la scolarité de leurs enfants, mais en ayant une moindre connaissance des règles du jeu. Les formes d'implication sont variées et les effets sont mitigés : entre les années 1990 et 2000 en France, dans les ménages

¹³ Le choix de cette terminologie revient à l'autrice : « À partir des années 1980, un certain nombre d'auteurs vont insister sur la plus grande volonté offensive des familles de statut élevé [qui] se traduit à la fois par un interventionnisme accru de ces familles dans le fonctionnement quotidien des établissements scolaires pour éviter que l'hétérogénéité des niveaux scolaires et des milieux sociaux engendrée par l'ouverture de l'enseignement secondaire ne nuise aux progrès de leurs enfants. » (van Zanten, 2016, p. 87-88)

ouvriers, le temps accordé à l'accompagnement scolaire a doublé, passant à une heure quotidienne. Pourtant, la situation relative de leurs enfants ne s'est pas améliorée.

Grenier et Castonguay-Payant (2022), qui étudient les stratégies familiales de choix de l'école secondaire dans le marché scolaire montréalais, montrent que les stratégies sont plurielles et s'expliquent notamment par la configuration des différents types de capitaux (économique, culturel et social) qui va moduler les types de stratégies à aborder. Par exemple, les personnes plus dotées en capital culturel élaborent des stratégies résidentielles afin de dégager une marge financière qui permettra à leurs enfants d'accéder aux écoles qu'elles souhaitent. Elles expliquent que la reproduction sociale ne peut expliquer entièrement les stratégies des familles. En dehors de la qualité de l'éducation, il existe un panel considérable de motifs qui orientent ces choix. La religion, les valeurs familiales, le besoin d'intégration dans la société d'accueil et le bien-être des enfants sont autant de motifs de choix d'une école. Les stratégies scolaires sont teintées de la culture et des besoins familiaux.

En Angleterre, la sociologie des curriculums s'intéresse à la construction de ces derniers : les programmes et les connaissances transmises sont des constructions sociales, institutionnalisées au travers d'enjeux de pouvoir (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016). Trois concepts émergent alors. Le curriculum formel comporte les connaissances qui doivent être transmises au sein d'un programme, les enseignements officiels. Le curriculum réel concerne les connaissances effectivement transmises dans les activités d'apprentissage tant par les enseignants que par les prescriptions du programme. Le curriculum caché transmet des connaissances non planifiées et inconscientes dans le cadre de l'enseignement. Notamment au travers des curriculums cachés, les enfants intériorisent les normes sociales qui influencent leurs comportements et performances scolaires. Fontanini (2015) voit dans ces dynamiques l'acquisition du métier d'élève, et plus spécifiquement du métier d'élève-fille et du métier d'élève-garçon. On remarque, par exemple, que les filles sont plus adaptées aux attentes du système scolaire en adoptant des attitudes proches de la culture scolaire (Mosconi, 1998). Que ce soit dans l'accès aux études postsecondaires ou dans les disciplines de prédilection, les parcours scolaires des femmes et des hommes divergent de manière significative. Ces différences s'expliquent aussi par des politiques et des pratiques qui reproduisent les inégalités. Les femmes réussissent mieux, et ce dès le primaire. Elles accèdent en

plus grand nombre aux études postsecondaires¹⁴. On remarque cependant de larges disparités dans l'orientation, avec des formations et des attentes (scolaires, familiales) typiquement genrées (Jaoul-Grammare, 2018). En France, les redoublements ainsi que l'orientation dans des filières professionnelles et techniques sont majoritairement proposés aux hommes provenant de classes populaires (Vouillot, 2007).

Comme le montre ce dernier exemple, s'il existe une réalité du genre masculin, tous les hommes n'ont pas le même vécu de la scolarité. Par exemple, les hommes de milieux aisés font moins souvent l'expérience des redoublements et des réorientations en formation professionnelle. La notion d'intersectionnalité a pour vocation de rendre compte des discriminations croisées et de modéliser les enjeux de pouvoir à l'intersection des différentes identités d'une personne, qui définissent sa position sociale (Bilge et Hill Collins, 2023). Les analyses qui mobilisent des cadres intersectionnels s'intéressent initialement aux discriminations en fonction de la classe, de l'origine et du genre, en insistant sur les situations spécifiques qui émergent du croisement des discriminations subies. Bilge et Hill Collins (2023) montrent qu'aux États-Unis, au-delà du genre, c'est aussi l'origine ethnique qui importe dans l'accès à certains programmes. En effet, les femmes ainsi que les personnes d'origine afro-américaine et latino-américaine sont sous-représentées dans les STIM¹⁵. Adopter des initiatives de diversité seulement en fonction du genre est inadapté pour une partie des femmes concernées, ceci est notamment dû à la sous-représentation historique et systématique des femmes noires et latines dans les sciences en général. Les problèmes identifiés se basent sur les besoins des femmes blanches et les pratiques qui les adressent leur profitent majoritairement.

Les femmes de couleur sont « à l'intersection » des femmes et des personnes de couleur, deux catégories sous-représentées dans les filières et les carrières scientifiques. Ce déplacement permet de voir que les barrières auxquelles font face les jeunes filles de couleur et les garçons de couleur sont en grande partie les mêmes. Ces deux catégories sont confrontées à des barrières similaires, mais en font une expérience différente. (Bilge et Hill Collins, 2023, p. 272-273)

¹⁴ Dans la plupart des pays de l'OCDE. Les seules exceptions sont le Japon, la Corée, la Turquie (OCDE, 2022, p. 24)

¹⁵ Acronyme de science, technologie, ingénierie et mathématiques.

Aux États-Unis, où les établissements postsecondaires (collèges communautaires et universités) sont hiérarchisés, les différences d'accès sont marquantes. Bilge *et al.* (2023) expliquent que les universités d'élite, très sélectives, tentent de rompre avec leur culture d'exclusion notamment grâce à des politiques de discrimination positive. Elles constatent cependant que la population qui les fréquente s'est diversifiée sur le plan de l'origine ethnique, mais que ces politiques n'ont eu que peu d'effets sur les barrières économiques et donc sur la diversité socioéconomique.

2.3 L'accès aux études postsecondaires au Québec

Au Québec, à partir de la seconde moitié des années 1970, les recherches plus « classiques » d'analyses en termes de classes sociales (Dandurand *et al.*, 1980 ; Escande, 1973) sont orientées vers des thématiques développées en parallèle des mouvements sociaux : l'école et la reproduction des rapports de sexe (Eid *et al.*, 1983), l'éducation des adultes (Solar, 2010), les différences de destins scolaires entre groupes linguistiques (Sylvain *et al.*, 1988), l'immigration et l'insertion scolaire (Laferrière, 1983) sont autant d'exemples qui émergent d'enjeux politiques québécois qui ont modelé le champ de la recherche en sociologie de l'éducation (Dandurand, 1984). Depuis les années 1980, les coupes budgétaires et la nouvelle gestion publique placent les institutions scolaires dans une logique de marché (Dandurand, 1990 ; Maroy, 2017), cherchant à attirer les étudiants pour obtenir du financement. Dans ce climat de concurrence, les institutions scolaires recentrent la réussite scolaire sur l'individu. La multiplication et la hiérarchisation des formations ainsi que la sélection scolaire mènent à une individualisation croissante des parcours : l'élève devient responsable de sa scolarité. Cependant, force est de constater que les inégalités traditionnelles persistent, tout en cohabitant avec des politiques qui déplacent le rôle de l'école de l'intérêt commun vers l'intérêt privé (Lessard, 2019 ; Lessard et Levasseur, 2007). En 1990, Dandurand considérait la démocratisation scolaire québécoise comme partielle, considérant le maintien des disparités entre femmes et hommes, entre communautés francophones et anglophones, et entre jeunes de milieux populaires et aisés. Ces constats demeurent.

Ces transformations ouvrent la voie à de nouveaux objets d'étude, notamment les politiques éducatives (Doray *et al.*, 2017), et à l'analyse critique tant les problématiques éducatives s'insèrent dans la vie sociale et politique (Groleau et Doray, 2018). La hausse des frais de scolarité à l'université (Doray *et al.*, 2015), la lutte contre le décrochage scolaire (Doray *et al.*, 2012b ;

Laplante et Bastien, 2023 ; Moulin *et al.*, 2017), les outils de sélection pour l'accès à l'université (notamment, cote de rendement au collégial) (Moulin *et al.*, 2022) sont autant de sujets politiques que les sociologues du Québec ont intégrés à leurs recherches sur les inégalités en éducation. Ainsi, le travail des sociologues de l'éducation du Québec « a permis de souligner les configurations spécifiques des politiques éducatives québécoises, la coexistence des logiques de reproduction et de mobilisation sociales » (Groleau et Doray, 2018, p. 13) dans la sphère éducative.

Un certain nombre d'études s'intéressent à la segmentation des programmes du secondaire, symptôme de l'intensification des pratiques de marché en éducation (Kamanzi et Magnan, 2023). Les résultats sont unanimes et montrent que la probabilité de fréquenter les programmes particuliers et les écoles secondaires privées sont fortement corrélées avec l'origine sociale; les enfants des familles disposant de capitaux économiques et culturels importants y sont surreprésentés (Kamanzi, 2019b ; Kamanzi *et al.*, 2020 ; Kamanzi et Maroy, 2017b ; Laplante *et al.*, 2018).

Au-delà de la concurrence, le système scolaire québécois est aussi marqué par une grande flexibilité dans l'orientation et la réorientation. Kamanzi *et al.* (2017, 2018) s'intéressent à la flexibilité et aux parcours non linéaires d'accès aux études postsecondaires qui en découlent. L'enseignement secondaire au Québec est constitué de la formation générale et de la formation professionnelle. Cette dernière permet d'obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire d'obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire (professionnel) et ce à n'importe quel âge. Les parcours non linéaires sont alors définis comme combinant formation générale et formation professionnelle au secondaire. En permettant à certains élèves d'obtenir un diplôme d'études secondaires, ces parcours contribuent non seulement à élargir l'accès aux études collégiales, mais également à réduire les inégalités scolaires et à démocratiser davantage l'accès à l'enseignement postsecondaire (Kamanzi *et al.*, 2017, 2018). Le recours à la formation professionnelle est plus fréquent qu'attendu par Doray *et al.* (2021), qui concluent que ces parcours servent notamment à éviter l'échec scolaire et se réorienter vers les études postsecondaires.

Eckert (2010) revient sur les caractéristiques des jeunes diplômés du secondaire qui accèdent au cégep en fonction du type de programme fréquenté, préuniversitaire ou technique. Il conclut que les étudiants qui s'orientent en formation technique ont globalement un dossier scolaire plus faible

et qu'ils proviennent de milieux moins aisés que les étudiants qui s'orientent en formation préuniversitaire. De même, une partie non négligeable des étudiants issus de milieux défavorisés ayant de bonnes notes au secondaire se dirigent vers la formation technique, alors que les étudiants issus de milieux favorisés marquent une préférence pour les programmes préuniversitaires. Il note que cette réalité est beaucoup plus marquée chez les francophones que chez les anglophones ou allophones. Il explique aussi qu'il n'existe pas de différence significative entre hommes et femmes concernant le type de programme choisi au cégep, mais que les femmes y accèdent et réussissent en plus grand nombre.

En se basant sur des données administratives longitudinales qui suivent les parcours scolaires d'une cohorte d'élèves depuis le secondaire, Laplante *et al.* (2018) s'intéressent aux effets de la segmentation scolaire au secondaire sur les chances d'accéder au cégep, et arrivent à plusieurs conclusions. La fréquentation de programmes particuliers du secondaire est plus importante chez les familles les plus dotées en capitaux, et avoir fréquenté un programme particulier du secondaire augmente le risque d'accès au cégep. Par contre, le capital scolaire augmente la probabilité d'accéder au cégep, mais le capital économique la réduit. Ce dernier résultat ressort aussi dans l'analyse de Finnie et Mueller (2019) qui se basent sur l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET). Les conclusions diffèrent lorsque l'on s'attarde à l'accès à l'université. En se basant sur deux enquêtes des années 1990 de Statistique Canada, l'Enquête auprès des sortants et l'Enquête de suivi auprès des sortants, Finnie *et al.* (2005) montrent que les capitaux scolaires et économiques de la famille jouent un rôle non négligeable sur l'accès à l'université partout au Canada. Par contre, ces derniers ne prennent pas en compte le passage par le cégep.

Kamanzi *et al.* (2010) montrent qu'au Canada comme au Québec, les parcours scolaires sont marqués par la reproduction du capital culturel, mais aussi du capital scolaire qui influence grandement les chances d'accès aux études postsecondaires. Les étudiants de première génération (EPG), dont aucun des parents n'a fait d'études universitaires, poursuivent de manière moindre des études postsecondaires : « [a]u Québec, à tous les ordres d'enseignement, plus de 50% des étudiants ont des parents qui n'ont pas fait d'études universitaires » (Bonin *et al.*, 2015, p. 2). L'abandon scolaire marque plus fortement les EPG que les autres étudiants, même lorsque les résultats scolaires sont bons, et ces derniers se retrouvent en proportions plus nombreuses dans les programmes techniques, alors que les étudiants dont les parents ont un diplôme universitaire sont

proportionnellement plus représentés dans les programmes préuniversitaires (Doray *et al.*, 2011). Kamanzi *et al.* concluent que la sélection n'est pas seulement scolaire mais qu'elle est sociale (2010). On assiste à un phénomène d'autosélection des EPG qui semble moins marqué par les notes que par l'origine sociale des élèves, fortement corrélée à l'ambition scolaire.

La question de l'immigration ne peut être ignorée. Au Canada, la population immigrante constitue 22% de la population totale et se concentre majoritairement en milieux urbains (Statistique Canada, 2017). Alors que l'on pourrait s'attendre à ce que les élèves dont les parents sont nés à l'étranger réussissent moins bien dans le système scolaire comme dans nombre de pays, cette réalité est plus mitigée au Canada et au Québec. Ceci s'explique en partie par les politiques d'immigration, dont le processus de sélection des immigrants se base sur le capital scolaire et économique. Kamanzi *et al.* (2018) expliquent que les élèves dont les parents sont nés à l'étranger réussissent aussi bien, voire mieux, que les élèves natifs. Ce constat n'est valable que pour les parcours linéaires d'accès aux études postsecondaires, il n'existe pas de différence significative avec les élèves non-immigrants concernant les parcours non linéaires. Les parents issus de l'immigration choisissent en plus grande proportion l'enseignement secondaire privé que les parents non immigrants, et leurs enfants fréquentent davantage les programmes particuliers que les autres élèves (Grenier, 2022 ; Mc Andrew *et al.*, 2015). Malgré cela, des inégalités persistent entre communautés immigrées. Les jeunes issus d'Amérique latine, des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne vivent des situations d'exclusion de manière plus systématique, et ce dès l'enseignement primaire (Kamanzi *et al.*, 2018).

Plusieurs études par entretiens montrent que les stratégies scolaires des parents immigrants sont diverses. La mobilité sociale ascendante et l'intégration sociale sont des facteurs qui motivent les stratégies scolaires (Grenier, 2022), mais il existe une multitude de configurations éducatives parentales :: si certaines familles ont une conception plus élitiste, d'autres préféreront donner davantage de libertés (Magnan *et al.*, 2017). Quoi qu'il en soit, Kamanzi (2018) montre que ces disparités sont aussi associées aux capitaux économiques et culturels des parents, mais on remarque que ces problématiques sont souvent croisées à des difficultés supplémentaires. Grenier (2022) explique que les familles défavorisées issues de l'immigration doivent parfois composer avec des difficultés scolaires, souvent associées au français ou à une arrivée dans le système scolaire tardive, qui peuvent léser la performance scolaire et limiter les choix des programmes du secondaire.

2.4 Hypothèses

Comme le montre la revue de la littérature, la question de l'origine sociale est un classique de l'étude des inégalités en éducation, et les articles mentionnés apportent de nombreux éclairages au regard de la question de recherche. Pourtant, peu d'études s'intéressent à la persistance ou non des effets à chacune des deux transitions postsecondaires. Certaines abordent l'accès au cégep, d'autres l'accès à l'université, sans les considérer dans un continuum temporel où le cégep arrive avant l'université. Ainsi, sans réponse claire dans la littérature, plusieurs hypothèses émergent.

Les résultats des analyses citées sont unanimes concernant l'effet de l'origine sociale sur les chances d'accès à un programme enrichi du secondaire et sur les chances d'accès aux études postsecondaires. Détenir plus de capitaux qu'ils soient économiques, culturels ou scolaires est associé à des chances plus grandes de poursuivre les études (Finnie *et al.*, 2005 ; Maroy et Kamanzi, 2017). Je suppose d'abord que les effets de l'origine sociale se font sentir à chaque moment des cheminements scolaires, et ce jusqu'à la transition universitaire : provenir d'une famille aisée et/ou cultivée améliore les chances d'accès aux divers programmes du secondaire, au cégep et à l'université. En somme, que l'origine sociale protège de la sélection scolaire.

Ensuite, je suppose que la poursuite de la scolarité dans un programme autre que le programme ordinaire de l'enseignement public du secondaire influence positivement les chances d'accès aux deux ordres d'enseignement postsecondaire. Plus largement, je suppose que les politiques d'individualisation et de hiérarchisation des programmes de l'enseignement secondaire permettent aux familles de valoriser la destinée scolaire des enfants (Grenier, 2022). En effet, un certain nombre d'études montrent que stratégies familiales et origine sociale ne peuvent être différenciées *stricto sensu* (Grenier et Castonguay-Payant, 2022 ; van Zanten, 2016). Je suppose que les enfants des familles les plus aisées profitent de la hiérarchisation des formations au secondaire qui, en ayant des effets positifs à long terme sur leur progression scolaire, légitime scolairement l'origine sociale (Laplante *et al.*, 2018). De plus, le concept du *Transfer Student Capital* (Laanan *et al.*, 2010 ; Moser, 2013) laisse penser que les facteurs scolaires prennent le pas sur les facteurs individuels. On est en mesure de se demander si le système scolaire permet une conversion des caractéristiques individuelles en attributs valorisés dans le champ scolaire, notamment l'origine sociale.

Enfin, la littérature indique que les populations qui fréquentent les programmes préuniversitaires et les programmes techniques du cégep sont différentes. Les élèves de l'enseignement technique proviennent de familles francophones, non immigrantes, et plus populaires que ceux de l'enseignement préuniversitaire (Doray *et al.*, 2011 ; Eckert, 2010). Alors que la majeure partie des élèves des programmes préuniversitaires vont à l'université, la moitié des élèves des programmes techniques y parviennent. Je suppose donc que l'origine sociale influence différemment les deux transitions postsecondaires en fonction de la voie collégiale fréquentée (préuniversitaire ou technique).

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, je présenterai l'opérationnalisation de l'analyse. Dans un premier temps, je déterminerai l'approche qui répondra le mieux aux objectifs de recherche. Je définirai ensuite le cadre conceptuel. Une fois ces préalables abordés, j'expliquerai le choix du type de données utilisées. Enfin, j'expliciterai l'opérationnalisation. Cette partie comporte le modèle d'analyse, la description des données ainsi que le traitement qui a été réalisé pour permettre de les utiliser dans le cadre de cette analyse, et les limites que l'utilisation de ces données implique.

3.1 Choix de l'approche

Il existe deux grands types d'approches, les approches transversales et les approches longitudinales, qui ne permettent pas d'envisager les mêmes types de recherches.

Les approches transversales apportent un éclairage sur une population donnée (les étudiants, les femmes) à un moment spécifique. Un échantillon, c'est-à-dire un sous-ensemble de la population, est tiré de sorte à être représentatif de la population étudiée. Mais la population réelle varie dans le temps, ce qui implique que l'échantillon doit être ajusté à chaque fois que la population est étudiée. Par exemple, les indicateurs sur le pourcentage de la population de 15 à 29 ans qui détient un diplôme au moins égal au collégial en 2018 au Québec mentionnés en introduction sont des indicateurs transversaux. En 2019, l'échantillon utilisé en 2018 ne sera plus représentatif de la population des 15 à 29 ans, car certains auront fêté leurs 15 et leurs 30 ans : un nouvel échantillon est tiré de sorte à refléter les changements de composition dans la population; l'échantillon transversal est représentatif de la population à chaque période.

Les données longitudinales (aussi appelées données de panel) sont construites sur le même principe. Un échantillon de la population d'intérêt est tiré de sorte à refléter la composition de la population d'intérêt. La différence est qu'il n'y aura pas de nouveau tirage, car l'échantillon tiré initialement est conservé et suivi dans le temps (à au moins deux occurrences). Alors que la composition de la population change à chaque période, celle de l'échantillon longitudinal reste (en principe) le même : l'échantillon n'est pas représentatif de la population à chaque période, mais de la population initiale.

Concrètement, cette approche est centrée autour des individus tirés. Par exemple, le taux d'obtention du DES sept ans après avoir commencé le secondaire 1 une certaine année est un indicateur longitudinal, car on suit les élèves qui ont commencé le secondaire 1 l'année en question, et ces derniers sont observés sept ans durant. L'échantillon ne sera pas représentatif des élèves qui entreront en secondaire 1 les années subséquentes, dont la composition de la population pourrait varier significativement. En suivant ainsi des personnes, l'approche longitudinale permet d'obtenir de l'information sur des variables individuelles (ou de groupe) qui varient dans le temps, ce que ne permet pas l'approche transversale. Par exemple, il est possible de connaître le lieu de résidence à chaque occurrence d'observation. Il est aussi possible de perdre une partie de l'échantillon si certaines personnes ne répondent plus au moment d'observation.

Comme le mentionne Picard *et al.* (2011, p. 1), « [e]n Amérique du Nord, des enquêtes longitudinales ont révélé qu'elle [la variabilité des parcours] est plus intense que ce qui avait été entrevu à partir des indicateurs classiques de l'éducation. ». En effet, la flexibilité du système scolaire québécois permet une grande diversité d'orientations qui se manifeste tout au long de la scolarité. Il existe un certain nombre de facteurs scolaires à considérer afin de rendre compte des écarts des chances d'accès aux études postsecondaires. Aussi, je m'intéresse à deux temps spécifiques de la scolarité, le passage du secondaire au cégep puis du cégep à l'université, et aux variations (supposées) des effets de l'origine sociale sur les chances de passage à l'ordre scolaire supérieur. Or, mobiliser une approche transversale ne permet pas de lier passé scolaire et individuel à chacune des deux transitions postsecondaires jusqu'à l'université. J'utiliserai donc une approche longitudinale.

3.2 Cadre conceptuel

La recension des écrits a développé deux grands paradigmes d'analyse en sociologie de l'éducation. Dans *Les héritiers* et *La reproduction* (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), l'école est considérée comme un outil de domination des classes privilégiées. Elle participe à reproduire la distribution du capital culturel et donc les inégalités sociales; c'est la « logique spécifique de l'institution scolaire » (Bourdieu, 1994/2014, p. 39). L'élève hérite d'un habitus, soit la manière de se comporter en fonction de la lecture et de l'analyse d'une situation et constitué en partie d'un capital culturel que l'école légitime. Les familles, par les différents capitaux qu'elles possèdent, cherchent

le maintien ou l'amélioration du statut social de leurs enfants. Ainsi, les familles élaborent, plus ou moins consciemment, des stratégies scolaires où elles transmettent des choix d'orientation : l'élève suit une trajectoire. La reproduction est la conséquence de la relation entre la logique de l'institution scolaire et les stratégies familiales. Pourtant, dans des développements plus récents, Bourdieu définit l'habitus comme « un " principe générateur " de comportements en fait infinis, impossibles à prévoir avec précision, même si les grilles avec lesquelles les acteurs appréhendent la réalité restent marquées par les contraintes objectives. » (Duru-Bellat *et al.*, 2018, Chapitre 10 page 250).

Du côté de Boudon, l'école est un instrument d'insertion sociale où l'élève fait des choix d'orientation en tant qu'acteur rationnel dans une société initialement inégale. L'élève, dans sa position d'origine, réalise des choix scolaires afin d'arriver à une position sociale future. Ce dernier fait une analyse coûts-bénéfice en fonction de son contexte social. Ces arbitrages sont effectués dans des contextes préexistants que Boudon considère comme un point de référence, il fait donc l'économie d'une socialisation prédéterminant les comportements. Pourtant, si un élève de milieu populaire voit ses ambitions diminuées par son milieu d'origine, on peut y voir la marque de certaines contraintes structurelles sur les décisions individuelles (Duru-Bellat *et al.*, 2018). De plus, certains choix n'en sont pas si l'on considère le poids des contraintes :

Le fonctionnement stratégique peut résulter d'une contrainte objective, il n'est pas nécessairement l'expression d'une liberté. Et même si la stratégie de chacun lui permet de s'accommoder de l'ordre social au mieux de ses intérêts, l'agrégation des stratégies de tous, bien loin d'ébranler cet ordre, peut le consolider. À leur manière, Boudon et Berthelot nous disent la même chose à propos des stratégies de scolarisation. Il suffit que chacun des acteurs en présence cherche à maximiser ses gains ou à limiter ses risques pour que la mécanique de la reproduction se perpétue. C'est pourquoi l'insistance sur les stratégies des acteurs n'est pas une critique fondamentale à la théorie de Bourdieu. (Perrenoud, 1987, p. 28).

C'est sur ce point qu'il me semble important de faire le lien entre les deux paradigmes : s'ils ne sont pas conciliables sur les déterminants de l'action (le choix scolaire), une complémentarité empirique n'est-elle pas envisageable ?

À cette fin, Duru-Bellat, Farges et van Zanten (2018) proposent de développer deux pistes explicatives. La piste culturelle rend compte d'effets primaires, soit les inégalités précoces de réussite : adéquation entre culture familiale et culture scolaire, valeur accordée à la scolarité, etc.

Or, comme montrée, la réussite précoce influence les chances de réussite future. La piste stratégique explique les effets secondaires, définis par les inégalités de choix. La panoplie des stratégies envisageables dépend des ressources disponibles aux familles. Notons cependant que ces deux types d'effets ne sont pas mutuellement exclusifs; car les effets primaires participent à l'élaboration de stratégies, et que les valeurs et attitudes (donc l'héritage culturel) participent à la formulation de ces stratégies (Duru-Bellat *et al.*, 2018, Chapitre 10).

Ainsi, je mobiliserai les théories de la reproduction sociale : les inégalités scolaires sont la conséquence des inégalités sociales, que l'école participe à légitimer. Les élèves disposent d'un habitus hérité qui a des répercussions sur leurs parcours scolaires. L'habitus permet de mettre de l'avant des régularités macrosociologiques de comportements individuels influencés par l'origine sociale. Je me permets d'insister sur la notion de régularités, car il existe des exceptions (Bourdon, 2009) qui démontrent que la relation est bien réelle, mais pas mécanique.

Parce qu'il est composé de schèmes cognitifs, ce que Bourdieu appelle des dispositions, l'habitus demeure un concept abstrait et il n'est pas observable en soi (Lahire, 2002). Je me baserai sur les concepts de capitaux familiaux afin de définir l'origine sociale des élèves, notamment le capital culturel et économique de la famille. Aussi, l'élève réalise des apprentissages plus ou moins conscients tout au long de sa scolarité. Serre (2012) explique que le capital culturel s'acquiert d'abord par la socialisation primaire, soit par la famille. Ce capital est en partie hérité et en partie constitué par et dans les rapports sociaux. Il constitue le capital culturel d'origine. Ce qui le constitue dépendra de l'origine de l'élève, tant de la classe sociale, de la culture, que de la profession des parents. C'est le capital incorporé. Ensuite, le capital culturel s'acquiert par la socialisation secondaire, lors des études notamment. Ce capital est construit, l'élève adopte dès lors une posture plus active. Bourdieu le nomme capital institutionnalisé. Or, d'après Serre :

Le capital culturel institutionnalisé par l'école ne se réduit pas à la consécration et la légitimation de dispositions acquises antérieurement dans la famille. De même que le capital culturel incorporé est plus large que le capital certifié chez les classes dominantes, la faible dotation en titres scolaires des classes dominées ne résume pas à elle seule leur petit capital culturel, qui peut aussi comprendre des dispositions scolaires (même en l'absence de certification) ou morales. C'est justement dans la question des disjonctions ou des combinaisons fructueuses entre capital culturel incorporé et

institutionnalisé, c'est-à-dire dans la structure globale du capital culturel possédé, que se jouent la valeur des positions sociales et leurs évolutions. (Serre, 2012, p. 13)

Le capital culturel n'est donc pas seulement hérité, il se construit de manière individuelle dans la socialisation. Il se construit notamment tout au long de la scolarité. Coulon (1997) théorise dans ce rôle actif de l'élève une forme de métier, celui d'étudiant. L'entrée dans l'enseignement postsecondaire suppose un changement d'identité, qui se traduit par l'acquisition de compétences scolaires : il faut apprendre à apprendre. À cette fin, je suppose que le capital culturel prend une forme spécifique au système scolaire, qui ne peut s'observer autrement que dans les choix et l'avancement scolaire, le capital scolaire.

Aussi, je reprendrai le concept de stratification, que j'appliquerai au champ scolaire. Ce concept croise deux dynamiques sociales, soit la hiérarchisation et la ségrégation. La hiérarchisation est définie comme le positionnement hiérarchique qui mène à une répartition inégale des ressources et des opportunités (Noreck et Ferréol, 2010). Pour Merle (2012), la ségrégation est le processus de séparation des individus, qu'il soit choisi ou subi, et ce processus comporte quatre dimensions, qu'il décrit comme étant protéiforme : elle peut être sexuée, ethnique, académique et sociale (qui se réfère à la classe sociale). Il explique que les dimensions de la ségrégation scolaire sont bien souvent corrélées et donc cumulatives. La stratification scolaire est donc la dynamique de différenciation socioscolaire où les établissements et formations sont hiérarchisés et les groupes qui les fréquentent sont ségrégués selon des caractéristiques individuelles.

Enfin, il existe un certain nombre de concepts longitudinaux qui permettent d'étudier les cheminements scolaires. Doray (2023) en dénombre quatre principaux, souvent utilisés comme synonymes : les trajectoires, les carrières, les biographies et les parcours. Bourdieu préférait le concept de trajectoire scolaire¹⁶, qui est la succession des positions occupées au sein du système scolaire. Il positionne l'acteur dans le déterminisme de sa condition sociale et le limite à un champ des possibles. La position de départ détermine l'éventail des positions d'arrivée. La mobilité est définie comme la pente, ascendante ou descendante, entre la position de départ et d'arrivée. Ce concept insiste sur les déterminants structurels, notamment l'origine sociale, qui influence le

¹⁶ Bien qu'initialement, Bourdieu utilisait le concept de carrière scolaire, comme dans *La Reproduction* (1970).

cheminement scolaire, et laisse en grande partie de côté les logiques des acteurs face aux choix scolaires.

Les carrières éducatives sont définies comme une suite d'étapes (événements et activités) au sein de l'institution scolaire en articulation avec la signification que prennent ces étapes aux yeux de l'individu concerné (Doray, 2023). Cette articulation prend en considération l'habitus, car c'est par le biais de l'origine sociale que les individus héritent (et construisent) de dispositions qui influencent leur manière de donner sens des événements, soit l'expérience sensible. Ces dispositions évoluent avec les expériences, elles sont situées à un moment donné et la signification d'un événement (passé ou présent) varie dans le temps. Ainsi, le concept de carrières éducatives permet de mettre en interaction l'institution scolaire, qui détermine la manière dont les événements objectifs se produisent, et l'individu. Il allie aussi différentes temporalités et permet de sortir du déterminisme du concept d'habitus de Bourdieu, contrairement au concept de trajectoire.

Les biographies éducatives sont centrées sur les individus et les expériences scolaires, et s'intéressent à comprendre les représentations individuelles qui influencent les biographies scolaires (Doray, 2023). Elles visent à comprendre comment les pratiques reproduisent les contextes sociaux dans lesquels elles sont inscrites. Cette compréhension se forme à partir des représentations que les individus se font d'une certaine situation ; c'est le contexte social particulier qui permet de recréer les significations sociales. Doray (2023) explique qu'Antikainen et Kauppila (2002) décrivent l'évolution des conceptions générationnelles du rapport à l'école par les récits de vie d'individus de diverses générations. Ainsi, c'est dans le récit de vie des individus qui se projettent dans leur propre représentation du monde que l'on retrouve les structures sociales. Or, si ces représentations sont influencées par l'origine sociale, elles sont indissociables d'autres facteurs sociaux, culturels et historiques. Ce concept n'est donc pas adapté à la question de recherche.

Les parcours scolaires sont définis comme « une succession d'événements et de positions occupées par un individu en tenant compte de ses enchâssements sociohistoriques » (Picard *et al.*, 2011, p. 8) ; ils se calquent donc sur le système scolaire qui cadre les positions occupables. Les auteurs expliquent qu'il est structuré autour de quatre dimensions, soit le contexte historique, les ancrages sociaux, les différents champs de la vie en interaction, et l'individu lui-même. Ce concept prend comme matériau la succession d'étapes scolaires et les analyses en prenant en considération les

divers aspects de la vie des individus ; la structure du système scolaire dans lequel l'individu se trouve, le contexte institutionnel et politique, le rôle de la socialisation familiale et des stratégies des familles, les caractéristiques individuelles de l'élève et sa capacité d'agir sur sa propre vie. Ce concept permet de rendre compte de la complexité et de la diversité des cheminements scolaires et de les articuler aux facteurs individuels et contextuels dans les parcours. Ainsi, il est possible de vérifier quels facteurs ont des effets sur les parcours scolaires, souvent dans l'idée de démontrer comment les inégalités sociales créent des inégalités scolaires (Felouzis, 2009).

Je retiendrai le concept de parcours scolaire et non celui de parcours éducatif : l'analyse est ainsi circonscrite au sein du cadre du système scolaire québécois, car le concept de parcours éducatif renvoie à l'ensemble des activités et des contextes dans lesquels se déroulent les apprentissages (Picard *et al.*, 2011), notion alors bien trop large pour la question de recherche. Ce concept, dans son versant longitudinal, permet de considérer un certain nombre de facteurs de modulation des parcours scolaires. Au Québec, le système scolaire est caractérisé par une grande flexibilité, ce qui ouvre l'éventail des positions accessibles. Les formations y sont hiérarchisées, chacune ne donne pas les mêmes chances de réussite scolaire. Elles sont souvent contingentées, ce qui donne lieu à la compétition scolaire. Au secondaire, l'accès aux programmes particuliers et aux écoles privées passe par un processus de sélection sur dossier scolaire. Il en est de même pour les deux ordres d'enseignement postsecondaire. Tout au long de leur parcours, les élèves complètent des demandes d'admission afin d'être acceptés dans des programmes, des formations, des établissements. Les établissements sélectionnent les élèves selon diverses modalités ce qui s'apparente à une forme de tri scolaire. La position que l'élève occupe à un moment donné dépend donc de choix et positions scolaires antérieurs. Le concept de parcours scolaire permet aussi de prendre en compte la temporalité scolaire et la multiplication des facteurs qui influencent les transitions : le passage à l'université dépendra de facteurs de l'ordre collégial et de facteurs de l'ordre secondaire, ce qui n'est pas le cas pour la transition vers le cégep, par exemple. Ainsi, les parcours scolaires donnent la liberté de vérifier si les chances d'accéder ou non à des positions scolaires sont liées à des facteurs scolaires antérieurs en différenciant ces facteurs en fonction de la transition étudiée, et en prenant en compte d'autres facteurs individuels (sociaux, culturels, etc.).

3.3 Opérationnalisation

Afin de mener à bien cette recherche, je mobiliserai des données longitudinales qui permettent de reconstruire les parcours scolaires des élèves. Il y a deux options, utiliser des données primaires ou des données secondaires. Les données primaires sont recueillies dans le cadre d'une recherche spécifique; par exemple, lors d'une enquête. Les données secondaires sont des données déjà existantes qui ont été créées en dehors du terrain de la recherche.

La première option n'est pas envisageable dû à un désavantage notoire des données longitudinales, leur coût de production substantiel. La collecte de ce type de données s'échelonne souvent sur de longues périodes d'observation des sujets. Aussi, les données longitudinales souffrent d'attrition, soit la perte de répondants à chaque cycle de collecte de données¹⁷. La question de recherche suppose d'avoir accès à des informations qui s'étalent jusqu'à l'université. Afin de recueillir un assez grand nombre de données dans le temps pour effectuer des analyses longitudinales, procéder par enquête n'apparaît pas être une option réaliste.

J'utiliserai donc une base de données préexistante. Un certain nombre d'enquêtes existent et s'intéressent à l'éducation. Pour ne citer qu'elles, l'Institut de la Statistique du Québec (ISQ) mène l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) (ISQ, s. d.), et Statistique Canada, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) (Statistique Canada, s. d.-a), par exemple. Ces bases ont été créées pour des besoins spécifiques, et sont souvent mobilisées en recherche. Mais, comme leurs noms l'indiquent, aucune de ces bases n'est adaptée à mon sujet de recherche.

L'équipe Transition m'a permis d'avoir accès à une base de données administratives gouvernementale. Les bases de données administratives sont des données secondaires, elles n'ont pas été créées pour la recherche, mais sont de plus en plus utilisées à cette fin. J'expliquerai dans un premier temps ce qu'est une base de données administratives et les raisons pour lesquelles je les

¹⁷ Ce qui peut ne pas constituer un problème: le manque de réponse peut parfois informer sur des réalités sociales. Voir par exemple Jankowsky et Schroeders (2022).

utilise. Ensuite, j'expliciterai le modèle d'analyse. Dans un dernier temps, je détaillerai le traitement des données et les variables sélectionnées pour l'analyse.

3.3.1 Les données administratives

Les bases de données administratives font partie des bases de données secondaires et sont composées de données recueillies par des gouvernements ou des entreprises à des fins de gestion interne. Elles sont de plus en plus mises à disposition des chercheurs, car elles représentent une source considérable d'informations, ce qui permet des analyses statistiques plus fiables. Les informations proviennent d'enregistrement et non de questionnaires d'autoévaluation, elles sont donc plus systématiques. Ceci a pour conséquence de limiter le problème d'attrition (le fait de perdre des répondants entre deux cycles d'enquêtes) et les erreurs de mesure, ainsi que de donner accès à des variables plus uniformes dans le temps. Par contre, leur utilisation suppose de n'avoir aucun contrôle sur leur conception, leur structure et leur contenu. Elles sont donc plus complexes à utiliser et peuvent ne pas convenir à tous les besoins d'une recherche spécifique, mais le bénéfice de leur utilisation l'emporte souvent sur leurs limites (Woollard, 2014).

Par le biais de la Plateforme longitudinale entre l'éducation et le marché du travail (PLEMT) (Statistique Canada, 2022), qui est un environnement de données relationnelles, Statistique Canada met à la disposition des chercheurs plusieurs bases de données qu'il est possible de coupler. En l'occurrence, elle permet de coupler le Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP) (Statistique Canada, s. d.-d), qui met à disposition les informations de la scolarité des effectifs des établissements postsecondaires du Canada, et la base qui contient les informations des impôts des familles (nommée Fichier des familles T1, ou FFT1) (Statistique Canada, s. d.-c) pour déterminer le revenu familial, par exemple. Malheureusement, seules les informations sur les études postsecondaires sont disponibles, ce qui rend impossible la prise en considération des effets de la scolarité secondaire sur les parcours postsecondaires, sujet central de la recherche.

Au Québec, le MEES dispose de trois bases de données, que je couplerai avec les fichiers de microdonnées du recensement diffusés par Statistique Canada (Statistique Canada, s. d.-b). Ces trois bases contiennent les déclarations des effectifs scolaires du secondaire, du cégep et de l'université, respectivement nommées Charlemagne (MEES et al., s. d.), Socrate (MEES et al., s.

d.) et GDEU (Gestion des données sur l'effectif universitaire) (Ministère de l'Enseignement supérieur *et al.*, s. d.-b). Elles sont formées à partir des déclarations des effectifs des établissements à des fins administratives. Dans l'optique d'utiliser ces données pour la recherche, les informations sur la scolarité d'un échantillon aléatoire de 25% des élèves qui sont entrés en secondaire 1 au Québec en 1994 et en 2002 ont été extraites des trois bases de données administratives. Les informations à disposition prennent fin en 2012. En plus de donner le détail du parcours scolaire, elles donnent de l'information concernant un certain nombre de variables comme le sexe, le lieu de naissance, la langue maternelle, la langue d'enseignement, les difficultés scolaires, ou la localisation géographique.

Concernant la cohorte de 1994, le recours aux programmes particuliers débutait alors, mais ces derniers n'ont été institutionnalisés que depuis 1997 (Projet de loi 180, 1997, p. 180). Ils n'apparaissent donc pas dans les variables de cette cohorte tout en étant déjà en activité. Cette limite est non négligeable, car le recours aux programmes particuliers pourrait déjà avoir un effet qui ne serait pas pris en compte dans les résultats. Pour cette raison, je ne travaillerai qu'avec les données de la cohorte de 2002.

Aussi, le MEES collecte les données dans une optique de gestion. Elles ne sont pas créées sur mesure pour les besoins de la recherche et ont donc quelques défauts, qu'il convient d'aborder pour comprendre les limites des résultats et des interprétations. Au Canada, l'éducation est une compétence provinciale. Le MEES ne collecte de l'information qu'au sein du système scolaire québécois, ce qui a deux conséquences. D'abord, ces données ne contiennent de l'information que sur la scolarité. Ensuite, les données sont localisées et il n'est pas possible d'obtenir de l'information sur la scolarité qui se déroule en dehors de la province. Il n'y a donc aucun moyen de savoir ce que fait une personne qui n'est plus observée. Il est possible qu'elle soit partie étudier en dehors de la province, donc en dehors du système scolaire québécois. Pour prendre un exemple commun, les personnes qui habitent à Gatineau et vont à l'université à Ottawa n'apparaissent pas dans les données de la fréquentation universitaire : elles disparaissent après avoir terminé leurs études au Québec. Mais il est tout aussi probable que cette personne soit entrée sur le marché du travail. Toute situation qui mène à ne plus fréquenter le système scolaire québécois (étudier en dehors de la province, intégrer le marché du travail ou partir en congé sabbatique par exemple) est enregistrée de la même manière dans les données : par un vide.

Les données présentent de l'information sur les parcours scolaires d'élèves de la cohorte entrée en secondaire 1 en 2002. Toute personne qui commence ses études dans le système scolaire québécois après le secondaire 1 n'est pas prise en compte. Ceci implique que certaines formes d'immigration ne sont pas présentes dans les données : en se basant sur les données administratives du MELS qui portent sur les parcours scolaires des élèves issus de l'immigration, Mc Andrew *et al.* (2015) estiment qu'un peu plus de 20% des élèves de première génération (dont les parents ne sont pas nés sur le territoire) commencent leur scolarité au Québec au cours du secondaire. Les résultats ne peuvent donc être généralisés à toute la population immigrante.

Aussi, le MEES ne recueille pas d'informations sur les revenus ou le statut social des parents. Afin de combler cette lacune, j'utiliserai une mesure indirecte de ces informations. Il est possible de lier les microdonnées du recensement avec les données du MEES grâce à une variable qui enregistre le lieu de résidence de l'élève. C'est grâce à cette dernière, et plus précisément la subdivision de recensement, que deux variables qui contiennent de l'information sur le niveau de scolarité et de revenus de la population en fonction du lieu de résidence ont été dérivées. Cette étape sera expliquée plus en détail dans la partie sur le traitement des variables.

3.4 Modèle d'analyse

Le système d'accès aux études postsecondaires québécois est composé de deux ordres d'enseignement et impose deux transitions, du secondaire au cégep puis du cégep à l'université. La littérature montre aussi que les programmes particuliers du secondaire ont un effet important sur les chances d'accès aux études postsecondaires, et que ces programmes sont notamment suivis par des élèves issus des classes sociales aisées.

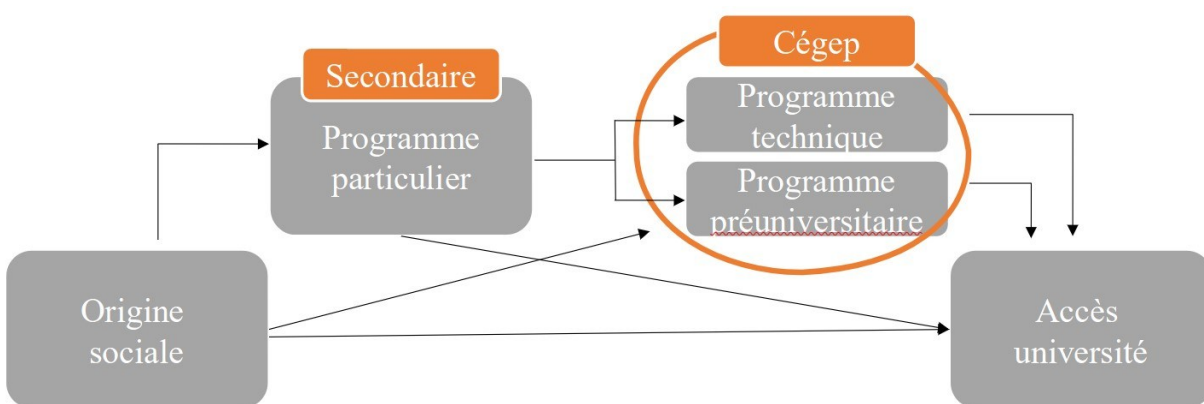
Le processus d'accès à l'université peut donc être décomposé en trois moments. Dans un premier temps, j'estimerai les effets des facteurs qui influencent les chances de fréquenter les programmes particuliers du secondaire, premier moment de l'analyse, au moyen d'une régression logistique multinomiale (Hosmer Jr *et al.*, 2013). Afin de simplifier l'analyse, considérant qu'il existe un grand nombre de programmes particuliers différents, les programmes ont été regroupés en six catégories. Les six catégories sont composées de trois types de programmes, les programmes ordinaires, les programmes enrichis ou les programmes d'éducation internationale (PEI),

fréquentés soit dans l’enseignement privé ou dans l’enseignement public. Il est possible de fréquenter chacun de ces programmes dans les deux réseaux d’enseignement, privé ou public, et donc d’être scolarisé dans un programme public ordinaire, public enrichi, public PEI, privé ordinaire, privé enrichi ou privé PEI. Ces six sous-groupes constituent les filières de l’enseignement secondaire (Laplante *et al.*, 2018). La régression logistique multinomiale permet d’estimer la probabilité de fréquenter chacune des filières plutôt que la filière ordinaire de l’enseignement public en fonction de l’origine sociale et d’autres caractéristiques sociodémographiques de l’élève.

Ensuite, des modèles de régression multiple seront mobilisés pour prendre en compte la multiplicité des facteurs qui influencent les chances de transition au cégep puis à l’université. Ces facteurs sont estimés par le biais de variables sociodémographiques, de variables qui contiennent de l’information sur l’origine sociale ainsi que des variables qui décrivent les parcours scolaires antérieurs des élèves, comme la filière principalement fréquentée au secondaire.

La méthode d’analyse est présentée dans la figure 3.1. À la manière de Bourdieu et Passeron dans *La Reproduction* (1970, p. 112 Graphique 1), je suppose que l’origine sociale ainsi que le parcours scolaire antérieur ont des effets sur chaque transition, jusqu’à l’accès à l’université.

Figure 3.1 - Les chemins de la causalité selon les modes de progression scolaire



Inspiré de Laplante *et al.* (Laplante *et al.*, 2021)

Les flèches représentent les effets qui seront testés. À chaque régression, j’incorporerai des variables de l’origine sociale pour vérifier si elle continue à avoir un effet sur les chances de

fréquenter chacune des filières de l'enseignement secondaire, d'accéder à la formation technique ou préuniversitaire du cégep, et d'accéder à l'université. Des variables du parcours scolaire antérieur seront ajoutées à chaque transition, reflétant les nouveaux aspects de la scolarité. Ainsi, les effets de l'origine sociale seront testés sur la fréquentation des filières de l'enseignement secondaire, mais aussi sur l'accès aux deux ordres subséquents. Les effets de la filière fréquentée sur les ordres subséquents seront aussi testés. Il sera dès lors possible de déterminer si les effets persistent, et si c'est le cas, comment ils évoluent à chaque transition.

Afin de rendre compte des effets des variables sur les chances d'accès à l'ordre d'enseignement supérieur, chaque transition fera l'objet d'une analyse distincte où je mobiliserai l'analyse de survie. Cette branche des statistiques permet de modéliser la durée avant la survenue d'un événement et le risque que cet événement se produise. Dans le cas actuel, l'événement en question est la réalisation de la transition à l'ordre d'enseignement supérieur. Contrairement aux régressions logistiques qui s'interprètent au termes de probabilités, les modèles de survie mobilisent un vocabulaire spécifique. On parle de groupe à risque pour les sous-échantillons, car ce sont des personnes qui sont « à risque de » vivre un événement : on ne peut obtenir un DEC que si l'on étudie dans un programme collégial qui offre ce diplôme, par exemple. Les statistiques qui résultent des estimations s'interprètent sous forme de risque, que l'on considèrera dans ce mémoire comme une convention interprétative.

À chaque transition, il est nécessaire de définir le groupe à risque de poursuivre les études, soit dans le cas présent toute personne qui a obtenu le diplôme de l'ordre précédent (DES pour l'accès au cégep, DEC pour l'accès à l'université) et ce à chaque transition. La logique sous-jacente se résume comme suit : une personne qui n'a pas son diplôme d'études secondaires a déjà vécu une sélection scolaire en amont et ne peut prétendre accéder au cégep. Il est question d'étudier la « mortalité scolaire » (Bourdieu et Passeron, 1970), où les groupes à risque représentent les survivants de la sélection scolaire en amont : qui survit à chaque transition ? Et comment l'origine sociale influence-t-elle les chances de survie ? Les individus sont observés jusqu'au moment où ils sortent du groupe à risque. Il existe deux manières de sortir du groupe à risque. Soit les individus ont accédé à l'ordre d'enseignement supérieur, ils ne sont donc plus à risque d'y accéder, car ils l'ont déjà fait, soit ils ont quitté le système scolaire. Cependant, les données utilisées ne permettent pas d'assurer que la personne observée quitte définitivement le système scolaire : je considérerai

qu'elle n'a jamais accédé à l'ordre supérieur au moment où nos données ne nous permettent plus de les observer.

Contrairement aux modèles logistiques multinomiaux, les modèles de survie permettent d'estimer les effets de facteurs (les variables) sur le risque qu'un événement se produise en prenant en considération la durée avant la réalisation de l'événement à l'étude (Allison, 2014). En l'occurrence, l'événement est le fait d'accéder ou non à l'ordre scolaire subséquent (cégep puis université). La focale est mise sur la probabilité de réalisation de l'événement et non sur la temporalité avant la réalisation de l'événement. J'utiliserai un modèle de survie construit à partir de la régression de Poisson. Aussi appelé modèle de comptage, il permet de compter le nombre d'occurrences de l'événement d'intérêt, ici l'accès au cégep ou à l'université. Le modèle est modifié de sorte à prendre en compte des variables qui varient dans le temps (Schoumaker, 2004). En l'occurrence, le modèle est modifié de sorte à prendre en compte les effets du temps à risque, car la probabilité de ne pas vivre l'événement augmente avec le temps. Ce temps est appelé durée d'exposition, qui est la différence entre le moment de la première observation (moment où les individus deviennent à risque) et le moment de la (non)survenue de l'événement. La durée d'exposition diffère en fonction des individus observés. Alors que certains décident de continuer directement les études après l'obtention du diplôme, d'autres décident de prendre une année sabbatique; ou d'entrer sur le marché du travail avant de poursuivre les études. La durée devient une variable indépendante, elle estime alors le risque de base d'accéder à l'ordre d'enseignement supérieur. Seule la variable de la durée d'exposition est définie comme une variable indépendante fonction du temps, les autres variables conservent la même valeur durant la période d'observation.

Pour tenir compte de ces spécificités, deux modifications seront apportées à la matrice de variance-covariance. La variance des estimateurs sera corrigée par l'estimation d'Huber-White afin de générer des écarts-types robustes. Les écarts-types seront ajustés pour tenir compte de la structure des données qui est composée de plusieurs observations par individu^{18,19}, car les degrés de liberté

¹⁸ Nommé « *clustering* » en anglais.

¹⁹ Plus spécifiquement, une observation par personne-année. Plus d'explications sont données dans la section suivante.

sont calculés sur la base du nombre d'individus qui composent l'échantillon, qu'importe le nombre d'années de présence dans les données.

L'accès au cégep et l'accès à l'université feront l'objet de modèles différents qui permettront de différencier les parcours qui fréquentent la formation préuniversitaire et ceux qui fréquentent la formation technique. Pour l'accès au cégep, j'utiliserai un modèle à risques concurrents. Pour les diplômés de la formation secondaire, il existe trois possibilités : ne pas accéder au cégep, accéder à un programme préuniversitaire et accéder à un programme technique. Les deux dernières modalités sont mutuellement exclusives, car je m'intéresse au premier accès au cégep; entrer dans l'une des voies empêche d'entrer dans l'autre et la personne observée sort du groupe à risque. Pour l'accès à l'université, deux estimations du modèle de survie sont estimées, car il y a présence de deux groupes à risque distincts. D'un côté, les personnes diplômées de la voie préuniversitaire, qui accèdent ou non à l'université. De l'autre, les personnes diplômées de la voie technique, qui accèdent ou non à l'université.

Ainsi, au total, quatre régressions seront estimées : un modèle logistique multinomial pour la fréquentation des filières de l'enseignement secondaire, un modèle de survie à risques concurrents pour l'accès aux deux voies du cégep, et deux modèles de survie pour l'accès à l'université, pour chacun des types de formations collégiales. Ces quatre régressions reconstituent les moments d'intérêt des parcours scolaires.

3.4.1 Variables d'intérêt et traitement des données

Les données administratives, par leurs conceptions, imposent un traitement préalable des données pour les adapter aux besoins de recherche. La base de données traitées est construite par articles. Les articles présentent des informations sur la scolarité secondaire (en formation générale des jeunes (FGJ) et en formation générale des adultes (FGA)), la scolarité collégiale (qu'importe le type de programme), et la scolarité universitaire. D'autres articles indiquent la diplomation. Une observation correspond à un type d'article. Par exemple, pour un élève qui suit les temps prescrits à l'enseignement secondaire, cinq observations (lignes de données) apparaissent, une par année passée (de la première secondaire à la cinquième secondaire). Une sixième ligne indique le type de diplôme obtenu, en l'occurrence le DES, et l'année d'obtention. Ceci se répète pour le collégial et

l'université. Afin d'obtenir une base de données en personne-année, les articles concernant la diplomation ont été remplacés par des variables qui indiquent l'année d'obtention du premier DES et du premier DEC, ainsi que le type de DEC obtenu.

Il a aussi été nécessaire d'effectuer des analyses exploratoires préliminaires afin de mieux comprendre la morphologie des parcours scolaires des élèves. Ces travaux ont été réalisés en amont, et constituent la base de la rédaction de ce mémoire (Doray *et al.*, 2021 ; Laplante *et al.*, 2021) : couplés à la revue de la littérature et aux travaux de l'équipe Transitions, ils ont permis de mieux cerner les spécificités du système scolaire québécois, de déterminer les variables à prendre en considération dans les modèles statistiques mobilisés, et de créer la structure analytique en quatre régressions.

3.4.1.1 Les variables dépendantes

Concernant l'enseignement secondaire, la variable dépendante est la filière la plus fréquentée durant la scolarité dans l'enseignement secondaire. Il est possible d'entrer dans un programme particulier à n'importe quel moment de la scolarité du secondaire. Afin de répartir les élèves, j'ai déterminé la filière dans laquelle l'élève a passé le plus de temps au cours de sa scolarité secondaire. Pour rappel, conformément à l'article de Laplante et al. (2018), les programmes particuliers sont regroupés en six catégories, nommées filières. Les six catégories sont composées de trois types de programmes, les programmes ordinaires, les programmes enrichis ou les PEI, fréquentés soit dans l'enseignement privé ou dans l'enseignement public. Lorsque l'élève a passé le même nombre d'années dans plusieurs filières, j'ai attribué une de ces filières de manière aléatoire.

Les données indiquent qu'il existe un troisième réseau d'écoles secondaires, dit réseau gouvernemental. Il n'offre aucun programme particulier spécifique. Ce sont des écoles secondaires qui opèrent dans les communautés autochtones (Observatoire de l'administration publique, 2012) et qui ont pour mission de faire perdurer leurs cultures, notamment la langue. Je considère que la filière suivie est la filière ordinaire. Au vu du petit nombre d'observations et afin de ne pas sortir ces élèves de l'analyse, j'ai dû recoder la modalité pour être considérée comme faisant partie du réseau public.

La seconde variable dépendante est celle de l'accès au cégep. Je considère qu'il n'est possible d'accéder au cégep qu'à partir du moment où le DES a été obtenu. Or, les données montrent qu'un certain nombre d'élèves y accèdent avant, sous condition de réussir certains cours préalables. Dans ces cas-là, je considère l'accès effectif au cégep après la réussite de ces cours préalables; et le moment d'obtention du DES au moment de la fin de ces cours (qui marque la date d'effet de la diplomation). La variable dépendante indique la voie collégiale que les élèves ont poursuivie en premier, soit dans un programme préuniversitaire, soit dans un programme technique, car je suppose que l'accès à l'un ou l'autre type de programmes collégial ne dépend pas des mêmes dynamiques scolaires.

La troisième variable dépendante indique si l'élève a poursuivi des études à l'université. Elle sera utilisée pour les deux régressions de l'accès à l'université. Dans la même logique que pour l'accès au cégep, je suppose qu'il n'est possible d'accéder à l'université qu'à la suite de l'obtention du DEC, qu'il soit préuniversitaire ou technique. Le système scolaire québécois permet cependant d'accéder à l'université sans avoir de DEC, sur base d'expérience de travail; il suffit d'avoir 21 ans et deux ans d'expérience dans un domaine connexe au programme universitaire postulé. Par contre, je ne dispose d'aucune information concernant les parcours en dehors du système scolaire québécois. De plus, la temporalité d'observation rend la fréquence de ces cas assez marginale : les élèves ont, en général, 12 ans en secondaire 1 et sont suivis durant 10 ans. Les élèves sont donc observés jusqu'à leurs 22 ans, sauf dans le cas de retard scolaire. Enfin, ces cas sortent des limites de la question de recherche, car je m'intéresse aux variations des effets de l'origine sociale au cours des deux transitions postsecondaires. Ces élèves ne seront donc pas comptés dans le groupe à risque d'accéder à l'université.

3.4.1.2 Les variables indépendantes

Étant donné que le système scolaire québécois permet une grande flexibilité d'orientation, il existe une multitude de possibilités et donc de parcours qui donnent accès à l'enseignement postsecondaire. Afin de comprendre les cheminements scolaires avant d'atteindre un certain niveau scolaire, l'équipe Transitions a référencé six « états » scolaires : la formation secondaire générale, composée de la formation professionnelle (FP), la FGJ, la FGA, la formation technique du cégep, la formation préuniversitaire du cégep, et la formation universitaire (Doray *et al.*, 2021, 2022b ;

Laplante *et al.*, 2021). Ces états permettent de définir des variables indépendantes qui façonnent les parcours scolaires.

Les travaux s'intéressant aux parcours scolaires montrent que l'orientation en amont a des effets sur les chances d'accès en aval. À cette fin, la filière la plus fréquentée au secondaire devient une variable indépendante dans l'analyse de l'accès au cégep, puis à l'université. Le programme fréquenté au cégep devient une variable indépendante dans l'analyse de l'accès à l'université. Au cégep, il existe une multitude de programmes qui ont été regroupés en catégories. Il existe des programmes préuniversitaires en arts et lettres, en sciences humaines ou en sciences. Il est aussi possible de suivre un double cheminement, qui cumule deux programmes, par exemple sciences de la nature et arts visuels. Ils ont été rassemblés dans la même catégorie, les programmes multiples. Il existe un grand nombre de programmes technique, ils ont donc été regroupés en familles de programmes sous les catégories des techniques administratives, techniques artistiques, techniques biologiques, techniques humaines et techniques physiques. Lors de l'obtention du DEC, seule l'information du type de programme diplômant (préuniversitaire ou technique) est indiquée. Le programme suivi n'est pas référencé dans les données. J'utilise le dernier programme collégial suivi qui correspond au type de diplôme obtenu. Le premier diplôme obtenu est utilisé lorsqu'un élève obtient plusieurs DEC, car c'est à partir de l'obtention du DEC que l'on devient à risque d'accéder à l'université.

L'enseignement secondaire est divisé en deux voies de formation générale, la FGJ s'adresse aux personnes qui poursuivent la scolarité obligatoire et la FGA aux personnes qui ne sont plus assujetties à la fréquentation scolaire obligatoire et qui permet notamment un retour aux études. La FGA propose des formations dès l'âge de 16 ans. Ces deux formations permettent d'obtenir un DES, une variable indique dans quelle voie de formation générale le DES a été obtenu. L'enseignement secondaire propose une troisième voie, la formation professionnelle (FP), qui mène au diplôme d'études professionnelles (DEP). Une variable indique si l'élève a transité ou non par la FP avant l'obtention du DES pour l'accès au collégial, avant l'obtention du DEC pour l'accès à l'université.

La base de données contient de l'information sur les difficultés scolaires des élèves, à savoir si l'élève a été reconnu comme élève handicapé ou avec des difficultés d'adaptation ou

d'apprentissage (EHDAA) lors du parcours dans l'enseignement secondaire. On y retrouve les handicaps physiques, la douance, ou les troubles de l'attention par exemple (Ministère de l'Éducation, 2023). La base de données indique seulement si l'élève a été reconnu EHDAA, il n'est pas possible de différencier ces modalités bien qu'elles n'entraînent ni le même genre ni la même intensité de difficultés scolaires. Il serait pourtant dommageable d'ignorer cette information. J'ai défini deux modalités, soit l'élève n'a jamais été reconnu en difficulté, soit il a été reconnu en difficulté à au moins un moment de sa scolarité secondaire. Aussi, nous connaissons l'âge de l'élève à son entrée en secondaire 1. Au Québec, les élèves qui entrent en secondaire 1 à l'âge de 12 ans (sauf exception). Une variable indique si l'élève a commencé le secondaire en retard, défini comme l'entrée au secondaire à un âge plus avancé que l'âge formellement prescrit.

Les données du MEES ne contiennent pas d'information sur l'occupation ou le salaire des parents, et donc il n'existe pas d'information sur l'origine sociale et les capitaux familiaux. Cette limite a déjà été contournée (Doray *et al.*, 2021 ; Laplante *et al.*, 2018, 2021) utilisant la variable de la subdivision de recensement, plus petite unité géographique mise à disposition, qui permet un appariement avec les microdonnées du recensement de 2001 de Statistique Canada. De ces microdonnées sont extraites deux approximations des capitaux familiaux. Le capital scolaire est défini comme la proportion des enfants de moins de 18 ans habitant la subdivision de recensement qui vivent dans une famille dont au moins un des parents a un diplôme d'études postsecondaires dans la subdivision de recensement. Le capital scolaire est défini comme la proportion des enfants de moins de 18 ans habitant la subdivision de recensement qui vivent dans une famille dont le revenu se situe dans le quintile de revenu le plus élevé de la distribution québécoise. Ces deux variables sont des mesures indirectes : il n'est pas possible de savoir si les parents de l'élève ont obtenu un diplôme d'études postsecondaires, mais la probabilité que ce soit le cas.

Afin de capturer au mieux les effets de l'origine sociale, la mesure des capitaux au moment de l'entrée au secondaire 1 a été gardée. En effet, il n'est pas rare d'assister à de la mobilité géographique dès le cégep, car les étudiants quittent le foyer familial afin d'entreprendre des études postsecondaires, par exemple, et l'information ne serait plus celle des capitaux familiaux d'origine. L'annexe B présente plus d'informations sur la répartition du capital économique et du capital scolaire d'origine, car ce ne sont pas ces variables qui seront mobilisées dans les régressions : des analyses supplémentaires ont montré que le capital économique et le capital scolaire d'origine sont

fortement corrélés. Afin de ne pas biaiser les analyses, la variable du statut socioéconomique (SSE) est créée à partir de l'analyse en composante principale. Le procédé est décrit dans l'annexe C.

Les données contiennent de l'information sur diverses variables sociodémographiques, comme le sexe de l'élève que j'utiliserai comme approximation du genre faute de mieux : c'est une dimension individuelle qui n'est pas couverte par les données officielles. J'utiliserai aussi le lieu de naissance, car le statut migratoire a des conséquences importantes sur la scolarité. Cette variable a été recodée en trois modalités : né au Québec, né ailleurs au Canada et né à l'étranger. Aussi, le système éducatif québécois est divisé en deux secteurs, le secteur francophone et le secteur anglophone. Les institutions scolaires québécoises offrent donc des formations dans différentes langues. Comme mentionné en introduction et, plus tard, dans la revue de la littérature, la question de la langue n'est pas anodine. Il existe une différence de destinées scolaires entre groupes linguistique; ce qui impose de prendre cette dimension en considération. J'utiliserai donc une variable qui décrit la langue maternelle de l'élève ainsi que la langue d'enseignement du programme suivi. Au secondaire, la langue d'enseignement est celle de la filière dans laquelle l'élève a passé le plus de temps. Au cégep, la langue d'enseignement est celle du programme collégial qui a mené à l'obtention du premier DEC.

3.4.1.3 Limites

La construction de ce modèle d'analyse ainsi que le traitement des variables proviennent d'un important travail, en amont, d'exploration des données. Cette exploration est nécessaire et inhérente à l'utilisation de données administratives. Ces dernières n'étant pas créées pour les besoins de la recherche, un certain nombre d'étapes ont besoin d'être effectuées avant de les rendre utilisables.

L'utilisation de données administratives et le traitement statistique donnent lieu à un certain nombre de limites qui sont en partie le résultat d'un travail d'abstraction de la réalité. Par exemple, la condition selon laquelle il faut obtenir une sanction de l'ordre précédent avant d'être considéré à risque d'entrer à l'ordre scolaire supérieur ignore certaines voies possibles d'accès aux études postsecondaires, qui demeurent minoritaires. Il était cependant nécessaire de faire des choix méthodologiques afin de faire concorder au mieux la diversité des parcours scolaires due à la

flexibilité du système scolaire québécois aux besoins imposés par les modèles statistiques choisis. Ces choix ont pour conséquence de limiter la portée des résultats. L'analyse ne porte que sur une cohorte, les résultats ne sont pas généralisables. De plus, une partie non négligeable des élèves issus de l'immigration ne sont pas pris en compte (*Le profil des élèves issus de l'immigration*, 2015).

CHAPITRE 4

COMPOSITION DES ÉCHANTILLONS

Les trois prochains chapitres sont divisés de sorte à simplifier la lecture, l'analyse et l'interprétation des modèles. Ainsi, le chapitre 4 aborde la composition des sous-échantillons qui sont utilisés pour chaque analyse. Le chapitre 5 décrit les résultats des quatre régressions qui ont été effectuées. Le chapitre 6 vise à interpréter les résultats dans la continuité des parcours scolaires, et répond aux hypothèses qui ont été émises suite à la recension des écrits.

4.1 Présentation des sous-échantillons

Quatre analyses distinctes sont réalisées, qui mobilisent à la fois des variables et des sous-échantillons différents. Par exemple, pour l'analyse sur l'accès au cégep, seule une partie de l'échantillon initial est mobilisé, car j'impose une condition : l'obtention du DES. Or, tous les élèves n'ont pas obtenu de DES. Ainsi, les prochaines sections détaillent la composition de chaque sous-échantillon.²⁰

4.1.1 Les élèves ayant accédé à la première secondaire en 2002

Le Tableau 4.1 décrit la composition de l'échantillon des 25% des élèves entrés en classe de première secondaire en 2002, soit 24 034 élèves. Ils ont été répartis dans les six groupes qui composent les filières proposées à l'ordre secondaire. Ces filières ont été construites de sorte à regrouper les programmes en trois sous-groupes, les programmes ordinaires, enrichis et PEI, qui peuvent être dispensés soit dans le secteur d'enseignement public, soit le secteur d'enseignement privé (Laplante *et al.*, 2018, tbl. 1). La filière fréquentée dans l'enseignement secondaire est définie comme celle dans laquelle l'élève a passé le plus de temps au cours des études secondaires. Au total, 16 561 élèves ont fréquenté la filière ordinaire de l'école publique et 3 822 la filière ordinaire de l'enseignement privé, soit respectivement 68,9% et 15,9% de l'échantillon. Les filières enrichies et PEI de l'enseignement public ont été fréquentées par 13,4% de l'échantillon, soit respectivement

²⁰ Pour la composition en effectifs et non en pourcentages, voir annexe A.

2 106 et 1 116 élèves. Les filières enrichies et PEI de l'enseignement privé ont été fréquentées par respectivement 291 et 138 élèves, soit un peu moins de 2% de l'échantillon.

Tableau 4.1 - Composition de l'échantillon en fonction de la filière la plus fréquentée lors des études secondaires, en %.

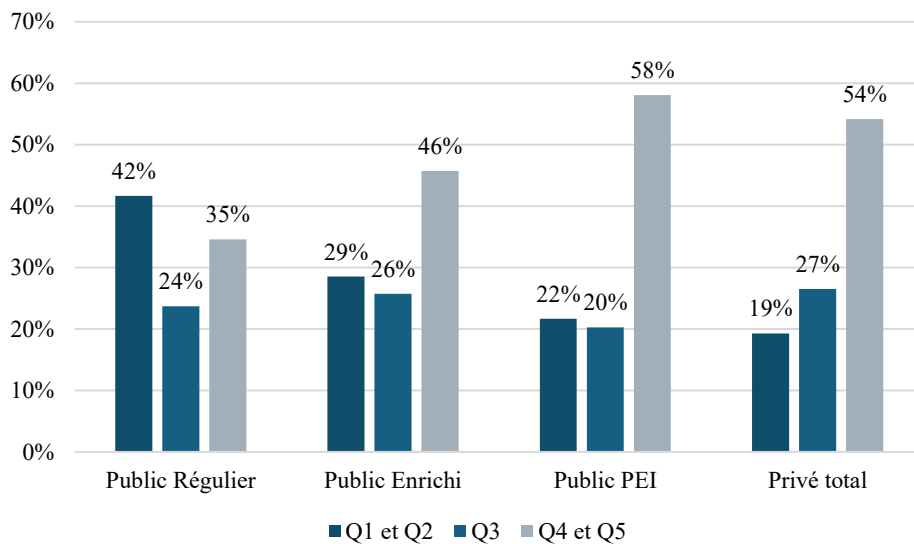
	Public			Privé			Total
	Ordinaire	Enrichi	PEI	Ordinaire	Enrichi	PEI	
Quintiles du SSE de la famille							
1er	24,4	13,3	7,4	8,9	6,5	14,5	19,9
2è	17,3	15,1	14,2	10,4	8,6	15,2	15,7
3è	23,7	25,5	20,3	27,1	22	19,6	24,2
4è	19	19,9	28,3	19,4	49,5	21,7	19,9
5è	15,6	26,2	29,8	34,2	13,4	29	20,2
Sexe							
Homme	53,3	46,2	37,8	49	50,9	23,9	51
Femme	46,7	53,8	62,2	51	49,1	76,1	49
Lieu de naissance							
Québec	90,9	93,2	89,6	91	93,1	90,9	93,2
Ailleurs au							
Canada	3,4	2,1	2,7	2,2	1	3,4	2,1
À l'étranger	5,6	4,7	7,7	6,8	5,8	5,6	4,7
Langue maternelle et langue d'enseignement au secondaire							
Français et							
français	78,7	91,8	84,4	80,7	89	96,4	80,6
Français et anglais	2,1	0	0,7	0,7	0	0	1,6
Anglais et français	1	2	2	2,6	1,4	0,7	1,4
Anglais et anglais	8,3	0	2,8	7,6	0	0	7,1
Autre et français	7,2	6,1	8,8	7	9,6	2,9	7,1
Autre et anglais	2,7	0	1,3	1,4	0	0	2,1
Difficultés d'apprentissage reconnues lors des études secondaires							
Non	83	97,2	99	98,1	99,3	100	87,7
Oui	17	2,8	1	1,9	0,7	0	12,3
Retard au moment de l'entrée au secondaire							
Non	77,7	93	98,3	94,3	98,6	99,3	83
Oui	22,3	7	1,7	5,7	1,4	0,7	17
Nombre	16 561	2 106	1 116	3 822	291	138	24 034
% échantillon	68,9	8,8	4,6	15,9	1,2	0,6	100

Alors qu'il y a à peu près autant de garçons que de filles qui commencent le secondaire (respectivement 51% et 49% de l'échantillon), les garçons sont plus présents que les filles dans la filière ordinaire de l'enseignement public. Les filles fréquentent en plus grandes proportions les

filières enrichies de l’enseignement public et le PEI de l’enseignement public comme privé. Ces différences sont moins marquées au sein de l’enseignement privé dans les filières ordinaires et enrichies, où garçons et filles s’y retrouvent en proportions plus égales (sauf en PEI de l’enseignement privé, où le nombre d’élèves est très faible).

Autre fait saillant, 17% des élèves de l’échantillon commencent le secondaire en retard et 12,3% des élèves sont reconnus en difficulté d’apprentissage lors des études secondaires. On observe aussi que ces élèves sont concentrés dans la filière ordinaire de l’enseignement public, qui accueille 22,3% d’élèves en retard et 17% d’élèves en difficulté d’apprentissage, et sont beaucoup moins nombreux dans les filières enrichies et PEI et dans les écoles secondaires privées.

Figure 4.1 - Quintiles du SSE en fonction de la filière la plus fréquentée lors des études secondaires.



Il y a présence de différences marquées dans la composition étudiante des différentes filières en fonction de l’origine sociale. En général, la filière ordinaire de l’école publique accueille des élèves plus défavorisés que les autres filières de l’enseignement public et de l’enseignement privé. On y retrouve la plus haute proportion d’élèves dont la famille se trouve dans les deux premiers quintiles du SSE, et la proportion la plus faible d’élèves dont la famille se trouve dans les deux derniers quintiles. *A contrario*, la Figure 4.1 montre que les familles des élèves de l’école privée se situent,

quel que soit la filière fréquentée, toujours à plus de 50% dans les deux quintiles²¹ les plus élevés du SSE. Ceci est aussi vrai pour les élèves de la filière PEI de l'enseignement public.

4.1.2 Le groupe à risque d'entrer au cégep

Le Tableau 4.2 décrit la composition de l'échantillon à risque d'accéder au cégep. Il est composé de 16 933 individus, dont 9 485 qui ont poursuivi dans un programme préuniversitaire, 4 233 dans un programme technique, et 3 215 n'ont pas accédé au cégep. La poursuite des études au niveau collégial ainsi que le type de programme collégial choisi sont marqués par l'origine sociale. La figure 4.2 montre qu'environ 46% des élèves qui accèdent à un programme préuniversitaire proviennent des familles les plus aisées (les deux derniers quintiles du SSE); la même proportion des élèves qui ne poursuivent pas à l'ordre collégial est issue des familles les moins aisées (les deux premiers quintiles du SSE). Globalement, la population qui fréquente les programmes préuniversitaires est plus aisée que celle qui fréquente les programmes techniques, qui est elle-même plus aisée que la population qui ne fréquente pas le cégep.²²

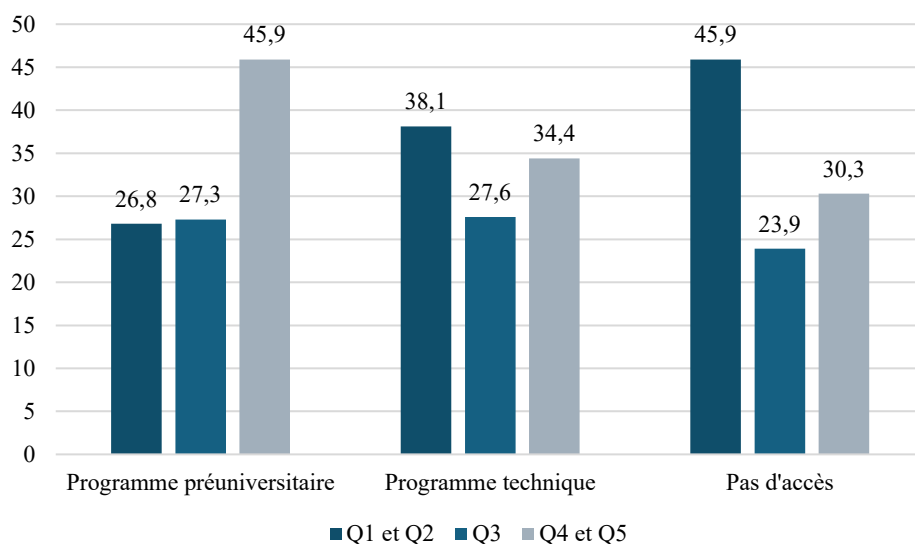
²¹ Afin de simplifier la lecture graphique et les explications, les deux premiers quintiles du SSE (Q1 et Q2) et les deux derniers quintiles (Q4 et Q5) ont été regroupés. Ils représentent respectivement 40% des élèves issues des familles les moins aisées et les plus aisées.

²² Il existe deux manières de construire les quantiles, soit en fonction des effectifs (20% de la population dans chaque quintile en l'occurrence), soit en fonction de l'étendue (les quintiles sont définis en regroupant le SSE en cinq étendues égales). Pour ce mémoire, la première définition a été utilisée et voudrait donc qu'environ 20% de l'échantillon se trouve dans chaque quintile. Or, dans le cas actuel, seulement 13,3% de l'échantillon se trouve dans le deuxième quintile, compensé par le troisième quintile qui est composé de 26,7% de la population. Il me semble important de noter que la répartition du nombre d'élèves n'est pas une erreur (d'inadvertance ou de codage de la variable). Après vérifications, un certain nombre d'élèves dans la population possède la même valeur de SSE qui marque la limite entre le deuxième et le troisième quintile. Ces élèves ont été comptés (par le progiciel utilisé, Stata) dans le troisième quintile, au prix d'une moins grande proportion de l'échantillon dans le second quintile. Cela n'a cependant aucune incidence sur les résultats de l'analyse, car la variable du SSE (et non des quintiles du SSE) est utilisée dans les modèles statistiques. La répartition en quintiles permet seulement de simplifier la présentation de la composition des échantillons.

Tableau 4.2 - Composition du groupe à risque d'accéder au cégep et ventilation selon l'état final, en %.

Groupe à risque	Type de formation collégiale poursuivie			
	Préuniversitaire	Technique	Pas d'accès	
Quintiles du SSE de la famille				
1er	20	15,4	22,8	29,9
2è	13,3	11,5	15,2	16
3è	26,7	27,2	27,6	23,9
4è	19,6	20,9	19,6	15,6
5è	20,5	25	14,8	14,7
Sexe				
Homme	46	42,7	42,3	60,6
Femme	54	57,3	57,7	39,4
Filière fréquentée au secondaire				
Public, Ordinaire	59,3	48,4	65,1	83,6
Public, Enrichi	11,2	12,5	11,6	7,1
Public, PEI	6,4	8,8	4,8	1,2
Privé, Ordinaire	20,6	26,7	16,9	7,6
Privé, Enrichi	1,7	2,4	1	0,4
Privé, PEI	0,8	1,2	0,5	0
Lieu de naissance				
Québec	91,9	90,4	94,3	93,4
Ailleurs au Canada	2,8	2,8	1,9	3,9
À l'étranger	5,3	6,8	3,8	2,8
Langue maternelle et langue d'enseignement au secondaire				
Français et français	80,3	76	88,4	82,6
Français et anglais	1,8	1,9	1,1	2,2
Anglais et français	1,5	2	0,6	1,1
Anglais et anglais	7,6	9,2	3,6	8,4
Autre et français	6,6	8,1	5,3	4
Autre et anglais	2,2	2,8	1	1,8
Difficultés d'apprentissage reconnues lors des études secondaires				
Non	95,8	97,6	96,2	90,3
Oui	4,2	2,4	3,8	9,7
Retard au moment de l'entrée au secondaire				
Non	92,8	95,7	93,2	83,7
Oui	7,2	4,3	6,8	16,3
Accès à la formation professionnelle avant obtention du DES				
Non	95,7	99,4	97,7	82,3
Oui	4,3	0,6	2,3	17,7
Secteur d'enseignement du premier DES obtenu				
Adulte	11,7	4,5	10,4	34,9
Jeune	88,3	95,5	89,6	65,1
Nombre	16 933	9 485	4 233	3 215

Figure 4.2- Quintiles du SSE en fonction du type de programme collégial suivi



Concernant les filières fréquentées, on observe que les élèves issus des filières enrichies et de l'enseignement privé sont bien plus présents dans la voie préuniversitaire que dans la voie technique. Les élèves issus de la filière ordinaire de l'enseignement public composent l'écrasante majorité (83,5%) de l'échantillon qui ne continue pas les études au collégial, alors qu'il composent 60% de l'échantillon à risque de fréquenter le cégep. La situation dans les programmes techniques est légèrement différente, la répartition des élèves qui accèdent à l'enseignement technique en fonction de la filière secondaire d'origine est similaire à celle de l'échantillon. Par exemple, 68,9% des élèves de l'échantillon a fréquenté la filière ordinaire de l'enseignement public, 65,1% des élèves qui ont accédé au programme technique a fréquenté la même filière.

Deux constats émergent concernant le sexe des élèves de l'échantillon. Alors que 46% des individus qui obtiennent un DES sont des hommes, ces derniers composent environ 61% de l'échantillon qui n'accède pas au cégep. Ils composent 42,7% des élèves qui accèdent à la voie préuniversitaire et 42,3% des élèves qui accèdent à la voie technique. Ils sont donc moins représentés au sein des cégeps en général, mais il existe peu de différences genrées de répartition entre les voies technique et préuniversitaire (il y a présence de la même proportion d'hommes et de femmes qui accèdent à un programme préuniversitaire ou technique).

Les élèves qui accèdent au cégep sont moins nombreux que les autres à avoir été reconnus en difficulté d'apprentissage au cours des études secondaires ou à avoir commencé le secondaire en retard. Peu d'entre eux ont fréquenté la formation professionnelle avant d'intégrer le cégep. Environ 11,7% du groupe à risque a obtenu le DES en FGA, cette proportion est semblable (10,4%) au sein des élèves de programmes techniques. Les élèves des programmes préuniversitaires semblent globalement suivre des parcours plus linéaires. Ils bifurquent moins souvent vers la formation professionnelle et obtiennent en majeure partie leur DES en FGJ (95,5% comparé à 88,3% du groupe à risque et 89,6% des élèves qui intègrent un programme technique). Aussi, les élèves issus des filières enrichies de l'enseignement public et de l'enseignement secondaire privé y sont plus nombreux. Les programmes préuniversitaires comptent 48,4% d'élèves issus de la filière ordinaire de l'enseignement public, contre 65,1% en programmes techniques et 83,6% pour les élèves qui n'ont pas continué au cégep.

4.1.3 Les groupes à risque d'entrer à l'université

Concernant le modèle d'accès à l'université, deux analyses distinctes ont été réalisées. Il y a donc deux groupes à risque en fonction du type du premier DEC obtenu. Le tableau 4.3 décrit la composition des deux groupes. 5 936 personnes ont obtenu un DEC préuniversitaire, et 2 421 personnes ont obtenu un DEC technique. 90,5% des élèves qui ont obtenu un DEC d'un programme préuniversitaire accèdent à l'université avant 2013, ceci n'est en rien étonnant considérant la visée de ces programmes. Presque la moitié (46,1%) des élèves qui ont obtenu un DEC technique accèdent à l'université.

Tableau 4.3 - Composition des groupes à risque d'accéder à l'université, et ventilation selon l'état final, en %

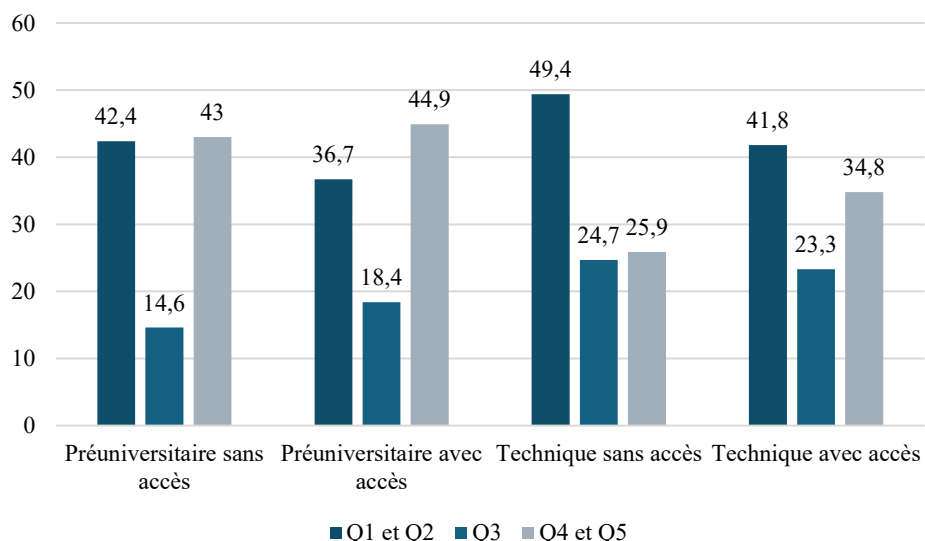
	DEC Préuniversitaire			DEC Technique		
	Groupe à risque	Pas d'accès	Accès	Groupe à risque	Pas d'accès	Accès
Quintiles du SSE de la famille						
1er	17,0	20,4	16,6	27,3	31,1	22,9
2è	20,3	22	20,1	18,8	18,3	18,9
3è	18,0	14,6	18,4	23,4	24,7	23,3
4è	21,0	24	20,7	21,1	16,5	21,6
5è	23,7	19	24,2	12,8	9,4	13,2
Sexe						
Homme	38,2	36,8	38,3	36,8	36	37,7
Femme	61,8	63,2	61,7	63,2	64	62,3
Filière fréquentée au secondaire						
Public, Régulier	39,8	54,2	38,3	59,1	64,8	52,5
Public, Enrichi	12,9	12,1	13	13,5	14	13
Public, PEI	11,2	7,8	11,6	6,4	3,9	9,3
Privé, Régulier	31,4	23,4	32,2	18,6	16	21,6
Privé, Enrichi	3,0	2,1	3,1	1,5	0,8	2,4
Privé, PEI	1,6	0,4	1,7	0,8	0,5	1,2
Programme du premier DEC						
Arts et lettres	15,9	26,9	14,8			
Sciences	31,1	15,3	32,8			
Sciences humaines	48,8	55	48,2			
Multiplés	4,1	2,8	4,2			
Techniques administratives				19,7	12,5	28,1
Techniques artistiques				14,2	14,9	13,3
Techniques biologiques				26,5	28,3	24,4
Techniques humaines				24,2	30,6	16,7
Techniques physiques				15,4	13,7	17,4
Lieu de naissance						
Québec	91,0	86,5	91,5	95,6	96,4	94,6
ailleurs au Canada	2,6	6,9	2,1	1,3	1,2	1,4
À l'étranger	6,4	6,6	6,4	3,1	2,5	3,9
Langue maternelle et langue d'enseignement au cégep						
Français et français	71,3	67	71,8	89,9	90,7	89
Français et anglais	6,2	7,6	6	1,8	1,8	1,9
Anglais et français	0,6	1,1	0,5	0,4	0,6	0,2
Anglais et anglais	11,0	15,3	10,6	3,0	3,2	2,8
Autre et français	4,1	3,2	4,2	2,6	1,8	3,5
Autre et anglais	6,7	5,9	6,8	2,2	1,8	2,7
Difficultés d'apprentissage reconnues lors des études secondaires						
Non	98,8	97,5	98,9	98,4	98	98,8

	Oui	1,2	2,5	1,1	1,6	2	1,2
Retard au moment de l'entrée au secondaire	Non	97,5	97,7	97,5	96,5	96,5	96,6
	Oui	2,5	2,3	2,5	3,5	3,5	3,4
Accès à la formation professionnelle avant obtention du DEC	Non	99,8	99,6	99,8	99,7	99,8	99,6
	Oui	0,2	0,4	0,2	0,3	0,2	0,4
Secteur d'enseignement du premier DES obtenu	Adulte	1,4	4,4	1,1	3,8	4,4	3
	Jeune	98,6	95,6	98,9	96,2	95,6	97
	Nombre	5 936	562	5 374	2 421	1 304	1 117

Quel que soit le type de DEC obtenu, les femmes sont plus présentes que les hommes. Elles composent un peu plus de 60% de chaque groupe à risque. Globalement, la part d'hommes et de femmes demeure assez stable entre les types de DEC obtenus et l'accès ou non à l'université : les hommes représentent 36,8% de l'échantillon qui a obtenu un DEC préuniversitaire et n'a pas accédé à l'université, 38,3% de l'échantillon qui a obtenu un DEC préuniversitaire et a accédé à l'université, 36% de l'échantillon qui a obtenu un DEC technique et n'a pas accédé à l'université, 37,7% de l'échantillon qui a obtenu un DEC technique et accédé à l'université.

La figure 4.3 décrit la répartition des élèves en fonction du quintile de revenu familial dans chacun des sous-groupes. Le groupe qui détient un DEC préuniversitaire dispose d'un SSE plus élevé que les groupes détenant un DEC technique. Aussi, les personnes qui accèdent à l'université sont en moyenne plus aisées que leurs contreparties qui n'y accèdent pas, qu'importe le type de DEC obtenu.

Figure 4.3- Quintiles du SSE en fonction du type de DEC obtenu et de la poursuite des études universitaires



En moyenne, les personnes qui obtiennent un DEC technique ont plus tendance à avoir fréquenté l'enseignement secondaire public, et plus particulièrement la filière ordinaire. De même, cette filière est plus fréquentée par les personnes qui n'accèdent pas à l'université que leurs contreparties qui y accèdent, qu'importe le type de DEC obtenu. Il est intéressant de comparer la répartition de la filière secondaire fréquentée au sein de chaque groupe, soient les élèves qui ont obtenu un DEC préuniversitaire et ceux qui ont obtenu un DEC technique, en fonction de l'accès ou non à l'université. La filière ordinaire de l'enseignement public est la seule qui est proportionnellement plus présente dans les groupes qui n'ont pas accédé que dans les groupes qui ont accédé à l'université : 54,2% de l'échantillon qui n'a pas accédé et 38,2% de l'échantillon qui a accédé au préuniversitaire, 64,8% de l'échantillon qui n'a pas accédé et 52,5% de l'échantillon qui a accédé au technique). Dans une moindre mesure, ceci est aussi vrai pour la filière enrichie de l'enseignement public dans les groupes qui composent les diplômés de l'enseignement technique.

Les DEC techniques sont obtenus en grande partie par des personnes nées au Québec par rapport à leur proportion dans l'échantillon. Les personnes qui ne sont pas nées au Québec se dirigent plutôt vers des DEC préuniversitaires. Ce constat est aussi valable pour les personnes dont la langue maternelle est le français. On remarque une diminution progressive du nombre de personnes qui ont connu des difficultés scolaires ou une scolarité non linéaire, que ce soit des difficultés

d'apprentissage, un retard scolaire ou l'obtention du DES en FGA. De même, il y a une quasi-disparition des personnes qui sont passées par la FP à un moment de leur parcours.

Ces derniers constats appuient certains résultats que l'on retrouve dans la littérature, notamment que les publics qui fréquentent les deux voies collégiales sont différents. Le chapitre suivant détaille les résultats des modèles statistiques afin de répondre aux hypothèses de recherche.

CHAPITRE 5

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

5.1 Quels facteurs de modulation ?

Trois analyses ont été menées. La première vise à répondre aux interrogations qui entourent l'utilisation de programmes particuliers au sein de l'enseignement secondaire qui favoriseraient les familles les plus aisées. Le tableau 5.1 décrit les résultats de l'estimation logistique multinomiale qui estime la probabilité de fréquenter les différentes filières de l'enseignement secondaire en fonction du SSE d'origine de l'élève et de certaines variables de contrôle sociodémographiques (sexe, origine, etc.) ou des variables de parcours scolaire (retard, difficultés d'apprentissage).

La deuxième analyse vise à déterminer si la filière fréquentée au secondaire et l'origine sociale ont un effet sur l'accès au cégep. Il est supposé que le processus qui mène au cégep est différencié en fonction du choix entre la formation préuniversitaire ou à la formation technique. Le Tableau 5.2 décrit les résultats d'un modèle de survie à risques concurrents, soient l'accès à la formation préuniversitaire ou à la formation technique. Cette hypothèse sera corroborée si les effets des variables sont différents entre formation préuniversitaire et technique. Sont estimés les effets du SSE d'origine de l'élève et de la filière fréquentée au secondaire, ainsi que les effets de variables de contrôle, notamment de variables sociodémographiques et de caractéristiques des parcours scolaires antérieurs.

La troisième analyse vise à déterminer si nous sommes en présence de persistances des effets des choix scolaires et de l'origine sociale sur l'accès à l'université. Il est toujours supposé que le processus qui mène à l'université est différencié selon le type de formation suivie au cégep. Le Tableau 5.3 décrit les résultats de deux modèles de survie qui estiment les risques d'accès à l'université de deux groupes à risques distincts : les personnes diplômées de la formation préuniversitaire du cégep d'un côté et les personnes diplômées de la formation technique du cégep de l'autre côté. Les modèles sont identiques à quelques catégories près, celles de la discipline du premier DEC obtenu. Sont estimés les effets du SSE d'origine de l'élève, de la filière fréquentée au secondaire, du type de programme diplômant de la formation collégiale, ainsi que les effets de

variables de contrôle, notamment des variables sociodémographiques et de parcours scolaire antérieur.

5.1.1 Des filières ségréguées

Le Tableau 5.1 comporte 5 colonnes, qui détaillent les résultats des estimations pour chacune des filières de l'enseignement public et de l'enseignement privé (ordinaire, enrichi, PEI); sauf pour la filière ordinaire de l'enseignement public qui est définie comme la modalité de référence. Elle est donc la modalité de comparaison. Les effets des différentes variables, les coefficients, sont estimés sous la forme de rapports des cotes²³. Un rapport des cotes égal à 1 indique que le groupe de référence et le groupe comparé ont des probabilités similaires de fréquenter la filière d'intérêt. Un rapport des cotes inférieur à 1 indique que la probabilité de fréquenter la filière d'intérêt est inférieure dans le groupe comparé quand dans le groupe de référence. Un rapport des cotes supérieur à 1 indique que la probabilité de fréquenter la filière d'intérêt est supérieure dans le groupe comparé que dans le groupe de référence.

La probabilité de fréquenter la filière enrichie et PEI de l'enseignement public et la filière PEI de l'enseignement privé plutôt que la filière ordinaire de l'enseignement public est plus élevée pour les filles que pour les garçons. Par contre, il n'existe pas de différence de probabilités significative de fréquenter la filière ordinaire et la filière enrichie de l'enseignement privé plutôt que la filière ordinaire de l'enseignement public entre filles et garçons. Aussi, il est important de noter que les coefficients nuls indiquent simplement qu'aucune personne n'est présente dans le groupe de la catégorie estimée. Par exemple, personne n'a été reconnu en difficulté d'apprentissage au cours des études secondaires dans la filière PEI de l'enseignement privé, alors qu'avoir été reconnu en difficulté d'apprentissage diminue grandement les probabilités d'accéder à l'enseignement privé ou aux filières enrichies et PEI de l'enseignement public. Il en est de même pour le retard scolaire.

Être né ailleurs au Canada plutôt qu'au Québec n'a pas d'effet significatif sur la probabilité de fréquenter la filière enrichie et PEI de l'enseignement public et de l'enseignement privé, mais diminue la probabilité de fréquenter la filière ordinaire de l'enseignement privé. Être né à l'étranger plutôt qu'au Québec augmente la probabilité de fréquenter la filière PEI de l'enseignement public

²³ Aussi communément appelé *Odds ratio*, tiré de l'anglais.

et la filière ordinaire de l'enseignement privé plutôt que la filière ordinaire de l'enseignement public, mais n'a pas d'effet significatif sur la probabilité de fréquenter les autres filières.

Tableau 5.1 - Résultats de l'estimation logistique multinomiale de la fréquentation des filières de l'enseignement secondaire

	Enseignement public		Enseignement privé		
	Enrichi	PEI	Ordinaire	Enrichi	PEI
Statut socioéconomique	1,522***	1,881***	1,969**	1,778***	2,005***
Sexe [Homme]					
Femme	1,152**	1,583***	1,023	0,92	3,070***
Lieu de naissance [Québec]					
Ailleurs au Canada	0,853	0,924	0,562***	0,42	0,295
À l'étranger	1,045	1,517**	1,369**	1,011	0,39
Langue maternelle et langue d'enseignement [Français et français]					
Français et anglais	0,014***	0,204***	0,223***	0	0
Anglais et français	1,589*	1,526	2,201***	1,187	0,573
Anglais et anglais	0,003***	0,148***	0,426***	0	0
Autre et français	0,855	1,254	0,993	1,615*	0,59
Autre et anglais	0	0,302***	0,317***	0	0
Difficultés d'apprentissage reconnues lors des études secondaires [Non]					
Oui	0,172***	0,086***	0,083***	0,034***	0
A commencé le secondaire avec du retard [Non]					
Oui	0,508***	0,128***	0,477***	0,106***	0,086*
Ordonnée	0,207***	0,085***	0,342***	0,033***	0,008***
Taille des groupes	2 106	1 116	3 822	291	138
Taille du groupe de référence	16 561				
Taille échantillon total	24 034				

La modalité de référence apparaît entre crochets

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Pour les francophones, étudier en anglais plutôt qu'en français diminue la probabilité de fréquenter les filières enrichies et PEI de l'enseignement public et la filière ordinaire de l'enseignement privé. Les anglophones qui étudient en français ont une probabilité plus importante que les francophones qui étudient en français de fréquenter la filière enrichie de l'enseignement public et la filière ordinaire de l'enseignement privé, il n'y a pas de différences significatives pour les autres filières. Les anglophones qui étudient en anglais ont une probabilité plus faible que les francophones qui étudient en français de fréquenter les filières enrichies et PEI de l'enseignement public et la filière ordinaire de l'enseignement privé. Ils sont absents des filières enrichies et PEI de l'enseignement privé. Les personnes dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais et qui étudient en

français ont une probabilité supérieure que les francophones qui étudient en français de fréquenter la filière enrichie et la filière PEI de l'enseignement privé, mais il n'y a pas de différences significatives dans les autres filières. Les personnes dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais et qui étudient en anglais ont une probabilité plus faible que les francophones qui étudient en français de fréquenter la filière PEI de l'enseignement public et la filière ordinaire de l'enseignement privé, il n'y a pas de différences significatives dans les autres filières. Il est possible que ces résultats soient dus au nombre restreint d'écoles secondaires qui composent le réseau scolaire anglophone, et donc à une disponibilité moindre de programmes particuliers. Ceci est appuyé par la répartition des élèves de l'échantillon. Le tableau 4.1 indique qu'aucun élève dont la scolarité secondaire s'est déroulée en anglais n'a été dans la filière enrichie ou la filière PEI de l'enseignement privé.

Enfin, plus le SSE est élevé, plus la probabilité de fréquenter la filière enrichie ou la filière PEI et l'enseignement privé (toutes filières confondues) est grande. Augmenter d'une unité l'écart-type la valeur du SSE augmente de 52,2% la probabilité d'accéder à une filière enrichie de l'enseignement public, et multiplie par deux la probabilité de fréquenter la filière PEI de l'enseignement privé, par exemple. Les coefficients sont significatifs, qu'importe le type de filière et le secteur d'enseignement. Les résultats montrent que l'origine sociale influence grandement la filière fréquentée lors des études secondaires. Les deux prochaines sous-parties ont pour objectif de déterminer s'il y a continuité ou non des effets de l'origine sociale lors de chacune des transitions, celle qui mène au cégep et celle qui mène à l'université.

5.1.2 Préuniversitaire ou technique ? Une histoire d'origine sociale.

Le tableau 5.2 est composé de deux colonnes, qui présentent les résultats de l'estimation du modèle de survie à risques concurrents d'accéder au cégep. Le groupe à risque est composé des élèves ayant obtenu le DES avant d'entrer au cégep. Ces derniers ont trois options : ne pas accéder au cégep, accéder au cégep dans un programme préuniversitaire ou accéder au cégep dans un programme technique. Le nombre d'années écoulées depuis l'obtention du diplôme estime le risque de base et est identique pour tous les élèves peu importe les valeurs que prennent les autres variables. Il s'interprète comme suit : 64,1% des élèves qui accèdent à la formation préuniversitaire le font la même année que l'obtention du DES. 54% des élèves qui n'ont pas accédé à la formation

préuniversitaire directement après l'obtention du DES le font l'année suivante (etc.). La même logique s'applique pour la formation technique.

Tableau 5.2 - Résultats de l'estimation du modèle à risques concurrents d'accès à la formation préuniversitaire ou technique du cégep après avoir obtenu un DES

	Accès au cégep	
	Formation préuniversitaire	Formation technique
Nombre d'années écoulées depuis l'obtention du diplôme		
0	0,641***	0,370***
1	0,540***	0,487***
2	0,409***	0,383***
3	0,190***	0,233***
4	0,063***	0,084***
5	0,008***	0,024***
Statut socioéconomique	1,052***	0,874***
Filière fréquentée au secondaire [Public, Ordinaire]		
Public, Enrichi	1,130***	0,784***
Public, PEI	1,212***	0,580***
Privé, Ordinaire	1,169***	0,657***
Privé, Enrichi	1,277***	0,457***
Privé, PEI	1,289***	0,441***
Sexe [Homme]		
Femme	0,999	1,018
Lieu de naissance [Québec]		
Ailleurs au Canada	1,037	0,884
À l'étranger	1,129***	0,750***
Langue maternelle et langue d'enseignement [Français et français]		
Français et anglais	1,284***	0,540***
Anglais et français	1,261***	0,417***
Anglais et anglais	1,276***	0,437***
Autre et français	1,159***	0,714***
Autre et anglais	1,343***	0,388***
Difficultés d'apprentissage reconnues lors des études secondaires [Non]		
Oui	0,919**	0,936
A commencé le secondaire avec du retard [Non]		
Oui	0,861***	1,172**
A fréquenté la formation professionnelle [Non]		
Oui	0,349***	0,493***
Secteur d'enseignement du diplôme du DES [Jeune]		
Adulte	0,606***	0,891*
Taille du groupe à risque	16 933	

La modalité de référence apparaît entre crochets

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Les autres coefficients sont exprimés sous forme de rapports de risques. Il n'y a pas de différence entre hommes et femmes d'accéder à un programme préuniversitaire ou technique du cégep. Le risque d'accéder au cégep, qu'importe le programme collégial, est le même entre Canadiens (non québécois) et Québécois (car non significatif). Les personnes nées à l'étranger ont un risque plus élevé d'accéder à la formation préuniversitaire et plus faible d'accéder à la formation technique que les personnes nées au Québec. Globalement, les francophones qui ont fait leurs études secondaires en français ont moins de risque d'accéder à un programme préuniversitaire et plus de risque d'accéder à un programme technique que n'importe quelle autre catégorie.

Avoir été reconnu en difficulté d'apprentissage diminue le risque d'accéder à la formation préuniversitaire, mais n'a pas d'effet sur le risque d'accès à la formation technique. Avoir commencé le secondaire en retard diminue le risque d'accéder à la formation préuniversitaire et augmente le risque d'accès à la formation technique. Avoir poursuivi des études en formation professionnelle avant l'obtention du DES ou avoir obtenu le DES en FGA diminuent le risque d'accéder au cégep, qu'importe la formation.

Le SSE continue d'avoir un effet significatif : l'augmentation d'une unité d'écart-type augmente le risque d'accéder à un programme préuniversitaire de 5,2%, et diminue le risque d'accéder à un programme technique de 12,6%. Cet effet est net de l'effet de la filière fréquentée lors des études secondaires. Avoir fréquenté la filière enrichie ou PEI de l'enseignement public ou l'enseignement privé plutôt que la filière ordinaire de l'enseignement public augmente le risque d'accéder à la formation préuniversitaire et diminue le risque d'accéder à la formation technique. L'ampleur de l'effet suit la hiérarchisation de ces filières : les effets sont plus faibles pour la filière ordinaire que pour la filière enrichie, qui a un effet plus faible que la filière PEI. Aussi, les effets sont plus faibles dans le secteur public que dans le secteur privé. Pour simplifier, pour une filière secondaire fréquentée équivalente, les effets sont amplifiés dans le secteur privé.

L'origine sociale joue un rôle pluriel dans la transition vers le cégep. D'une part, elle n'a pas les mêmes effets en fonction du type de formation poursuivie au cégep. D'autre part, la filière fréquentée au secondaire a des effets sur le risque d'accéder au cégep, alors que le SSE a des conséquences sur la probabilité de fréquenter une filière plutôt qu'une autre. Rappelons que les effets estimés sont nets des effets des autres variables.

5.1.3 Des déterminants différents selon le programme diplômant au cégep dans l'accès à l'université

Le tableau 5.3 est composé de deux colonnes, qui présentent les résultats des deux modèles de survie qui estiment le risque d'accès à l'université en fonction du programme collégial diplômant. Les deux groupes à risque sont composés des élèves ayant obtenu un DEC préuniversitaire et des élèves ayant obtenu un DEC technique. Les coefficients estiment l'effet des variables sur le risque d'accéder à l'université. Le nombre d'années écoulées depuis l'obtention du diplôme estime le risque de base et est identique pour tous les diplômés, peu importe les valeurs que prennent les autres variables. Il s'interprète comme suit : 71,4% des diplômés de la formation préuniversitaire accèdent à l'université la même année que l'obtention du DEC. 35,1% de ceux qui n'ont pas accédé à l'université au terme de la première année après l'obtention du DEC le font l'année suivante (etc.). La même logique s'applique pour la formation technique.

Les autres coefficients sont exprimés sous forme de rapport de risque, dont l'interprétation est similaire à celle du rapport des cotes. Il n'y a pas de différence de sexe concernant le risque d'accéder à l'université après un DEC préuniversitaire, mais être une femme augmente le risque après un DEC technique. Ne pas être né au Québec diminue le risque d'accéder à l'université après un DEC préuniversitaire, mais n'a pas d'effet après un DEC technique. Être francophone et avoir effectué sa formation collégiale préuniversitaire en anglais diminue le risque d'accéder à l'université comparativement aux francophones qui étudient en français. Ne pas avoir l'anglais ou le français comme langue maternelle et effectuer ses études collégiales en français augmente le risque d'accéder à l'université qu'importe le type de DEC obtenu.

Avoir été reconnu en difficulté d'apprentissage lors des études secondaires n'influence pas le risque d'accéder à l'université, qu'importe le type de DEC obtenu. Avoir commencé le secondaire en retard augmente le risque d'accéder à l'université à la suite d'un DEC préuniversitaire, mais pas technique. Avoir fréquenté la FP à un moment du parcours qui précède l'obtention du DEC diminue le risque d'accéder à l'université pour tout type de DEC obtenu. Avoir obtenu le DES en FGA diminue le risque d'accéder à l'université à la suite d'un DEC préuniversitaire, mais pas à la suite d'un DEC technique.

Tableau 5.3 - Résultats de l'estimation des modèles de survie d'accès à l'université après avoir obtenu un DEC préuniversitaire ou un DEC technique

	Accès à l'université	
	DEC préuniversitaire	DEC technique
Nombre d'années écoulées depuis l'obtention du diplôme		
0	0,714***	0,476***
1	0,351***	0,210***
2	0,127***	0,135***
3	0,090***	
Statut socioéconomique	1,012	1,109***
Filière fréquentée au secondaire [Public, Ordinaire]		
Public, Enrichi	1,035	1,079
Public, PEI	1,066**	1,559***
Privé, Ordinaire	1,064***	1,257***
Privé, Enrichi	1,076*	1,747***
Privé, PEI	1,123***	1,626**
Programme du premier DEC obtenu		
Formation préuniversitaire [Arts et lettres]		
Sciences	1,238***	
Sciences humaines	1,118***	
Multiples	1,167***	
Formation technique [Techniques administratives]		
Techniques artistiques		0,554***
Techniques biologiques		0,607***
Techniques humaines		0,452***
Techniques physiques		0,779***
Sexe [Homme]		
Femme	1,001	1,130*
Lieu de naissance [Québec]		
Ailleurs au Canada	0,747***	1,22
Né à l'étranger	0,943*	1,066
Langue maternelle et langue d'enseignement [Français et français]		
Français et anglais	0,942*	0,972
Anglais et français	0,891	0,427
Anglais et anglais	0,959	0,83
Autre et français	1,063*	1,321*
Autre et anglais	1,041	1,098
Difficultés d'apprentissage reconnues lors des études secondaires [Non]		
Oui	0,916	0,752
A commencé le secondaire avec du retard [Non]		
Oui	1,110**	0,954
A fréquenté la formation professionnelle [Non]		
Oui	0,796*	0,581*
Secteur d'enseignement du diplôme du DES [Jeune]		
Adulte	0,798**	0,983
Taille des groupes à risque	5 936	2 421

La modalité de référence apparaît entre crochets

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Avoir obtenu un DEC préuniversitaire dans n'importe quel regroupement de programmes qui ne soit pas arts et lettres augmente le risque d'accéder à l'université. Avoir obtenu un DEC dans n'importe quelle famille de programmes qui ne soit pas des techniques administratives diminue le risque d'accéder à l'université.²⁴

Soulignons que le SSE n'a plus d'effet sur le risque d'accéder à l'université après l'obtention d'un DEC préuniversitaire, mais augmente le risque d'accès à l'université à la suite d'un DEC technique. Excepté la filière ordinaire et la filière enrichie de l'enseignement public, toutes les filières fréquentées au secondaire augmentent le risque d'accéder à l'université, qu'importe le type de DEC obtenu. Les effets de la filière fréquentée et du SSE sont plus prononcés après un DEC technique qu'après un DEC préuniversitaire.

²⁴ Le terme regroupement de programmes est utilisé pour les programmes préuniversitaires ils ont été regroupés artificiellement pour le bien de cette recherche, par exemple Arts et Lettres composait initialement deux groupes. Aussi, certains élèves choisissent de poursuivre des programmes multiples (qui allient deux types de programmes préuniversitaires, par exemple Art et Sciences humaines). Dans l'enseignement technique, les programmes sont regroupés en familles, en fonction de caractéristiques similaires.

CHAPITRE 6

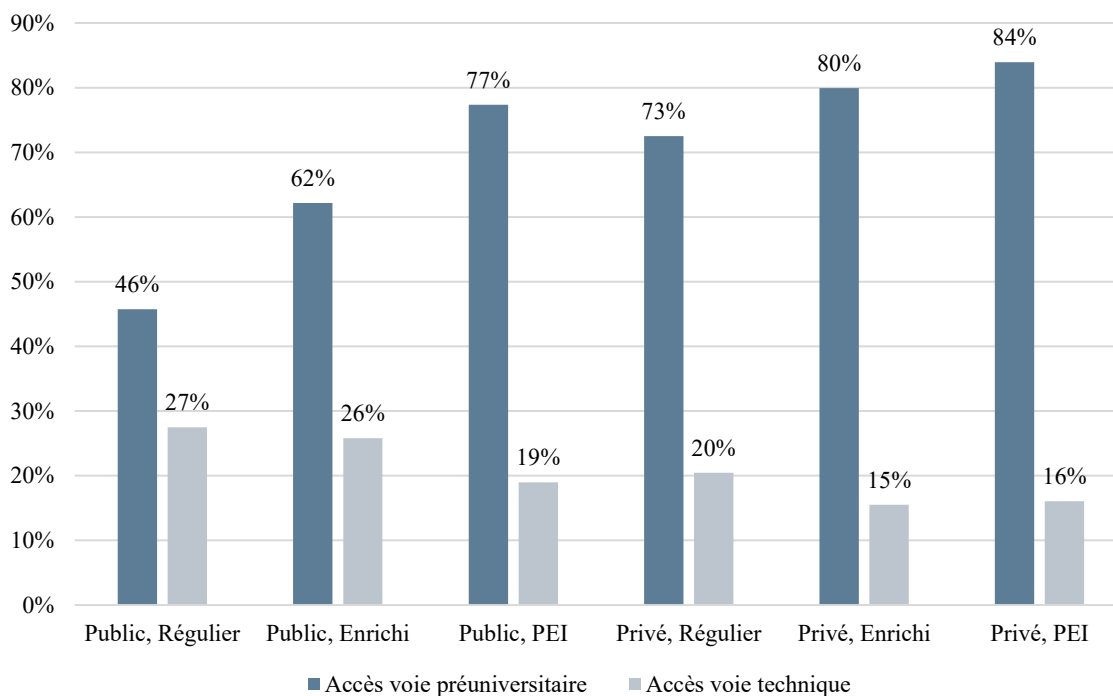
STATUT SOCIOÉCONOMIQUE ET PARCOURS SCOLAIRES

Les résultats présentés sont en accord avec d'autres analyses réalisées au Québec concernant le rôle de l'origine sociale sur les parcours scolaires. La fréquentation des différents programmes particuliers est en effet influencé par l'origine sociale (Kamanzi, 2019a, 2019b), tout comme l'accès au cégep (Kamanzi *et al.*, 2020 ; Laplante *et al.*, 2018). L'objectif spécifique de cette recherche est de comprendre comment se décomposent les effets de l'origine sociale au sein des parcours scolaires dans le cas d'un système scolaire à double transition postsecondaire. Le modèle d'analyse suppose que l'origine sociale a des effets directs et des effets indirects, tel qu'explicité à la figure 3.1 (page 42). Les effets directs de l'origine sociale sont estimés par le SSE, les effets indirects sont estimés par la variable de la filière fréquentée dans l'enseignement secondaire.

6.1 Filières du secondaire et stratification

Les résultats sont clairs : la présence d'une hiérarchie des filières de l'enseignement secondaire est évidente, d'une part entre l'enseignement public et l'enseignement privé, d'autre part entre programmes ordinaires, enrichis et PEI. Schématiquement, en haut de la pyramide trônent la filière enrichie de l'enseignement privé, la filière PEI de l'enseignement privé et la filière PEI de l'enseignement public, suivies de la filière ordinaire de l'enseignement privé et de la filière enrichie de l'enseignement public et enfin, à la base, la filière ordinaire de l'enseignement public. La figure 6.1 permet de mieux visualiser cette hiérarchie.

Figure 6.1- Taux d'accès aux formations préuniversitaire et technique du cégep en fonction de la filière fréquentée durant les études secondaires.



Cette hiérarchie se reflète dans les chances supplémentaires d'accéder à chaque ordre postsecondaire que les filières procurent : même si les effets diminuent entre chaque transition, les effets des filières les plus valorisés (hautes dans la hiérarchie) restent présents. Il est évident que le positionnement hiérarchique mène, dans le cas présent, à une répartition inégale des opportunités d'accès aux études postsecondaires (Noreck et Ferréol, 2010).

L'augmentation croissante des effets du SSE sur la probabilité de fréquenter une filière enrichie ou PEI reflète cette hiérarchie : plus la filière augmente la probabilité d'accéder à l'enseignement postsecondaire, plus le SSE augmente la probabilité d'accéder à cette filière (voir tableau 5.1 page 65). Les effets du SSE sont moindres sur la probabilité de fréquenter la filière ordinaire de l'enseignement public que sur les probabilités de fréquenter n'importe quelle autre filière. En somme, plus la famille dispose de capitaux économique et scolaire, plus la probabilité de fréquenter des filières conduisant une forte proportion de ses élèves aux études postsecondaires est forte. Origine sociale et parcours dans l'ordre scolaire secondaire ne sont pas dissociables. Les

différences dans les filières enrichies et PEI entre le privé et le public seraient la conséquence des phénomènes de sélection et d'autosélection d'ordre économique.

De plus, dans n'importe quelle filière qui n'est pas la filière ordinaire de l'enseignement public, on assiste à une quasi-disparition des élèves qui connaissent des difficultés ou ont connu un retard scolaire : la probabilité d'accès des élèves qui se trouvent dans une de ces catégories est grandement réduite, voire presque nulle dans certaines filières. Ces deux constats permettent d'appuyer l'idée que la hiérarchisation des filières dans l'enseignement secondaire s'accompagne d'une ségrégation qui prend deux formes, la forme académique et la forme sociale (Merle, 2012), et donc qu'elle s'appuie à la fois sur des caractéristiques scolaires et des caractéristiques sociales (estimées par le SSE). Il y a donc bien présence de stratification scolaire.

6.2 Des effets différenciés selon la voie fréquentée au cégep

Les résultats indiquent que les variables qui influencent les transitions postsecondaires sont différentes en fonction du type de formation collégiale suivie. L'origine sociale ne fait pas exception, elle influence l'accès au cégep et à l'université, mais différemment selon la voie collégiale (préuniversitaire ou technique) empruntée, comme cela avait été supposé.

Plus le SSE augmente, plus le risque d'accès à la voie préuniversitaire augmente. Avoir fréquenté une autre filière que la filière ordinaire de l'enseignement public augmente le risque d'accéder au cégep par la voie préuniversitaire. *A contrario*, plus le SSE augmente, plus le risque d'accéder à un programme technique diminue. Avoir fréquenté une autre filière que la filière ordinaire de l'enseignement public diminue le risque d'accéder au cégep par la voie technique. L'accès aux études postsecondaires est bel et bien marqué par l'origine sociale, mais de manière différenciée : les programmes préuniversitaires sont préférés des familles aisées, les programmes techniques des familles plus modestes.

Cette dynamique perdure-t-elle jusqu'à l'université ? Dans un cas comme dans l'autre, la réponse est négative. Concernant la voie préuniversitaire, les résultats laissent penser que les effets de l'origine sociale disparaissent. Dans les faits, ceci n'est vrai que pour les effets directs. Par contre, la transition vers l'université est encore bel et bien influencée par la filière fréquentée au secondaire. Si l'effet de la filière enrichie de l'enseignement public n'est plus significatif, avoir fréquenté la

filière PEI de l'enseignement public ou une école secondaire privée, qu'importe la filière, continue d'augmenter le risque d'accès à l'université. Or, la filière fréquentée dans l'enseignement secondaire est une conséquence de l'origine sociale. Les effets indirects, même s'ils s'amenuisent entre les deux transitions, perdurent.

Aussi, on remarque une diminution des effets des caractéristiques sociodémographiques²⁵. Le SSE, le sexe, et dans de nombreux cas la langue maternelle et la langue d'enseignement ne sont plus des facteurs significatifs. La variation du risque d'accéder à l'université s'opère en grande partie par les caractéristiques scolaires : si l'on considère la situation « toutes choses étant égales par ailleurs », le risque d'accéder à l'université d'une personne d'origine modeste qui a fréquenté la filière ordinaire de l'enseignement privé est le même que celui d'une personne aisée qui provient de la même filière; alors que deux personnes qui disposent du même SSE mais qui ont fréquenté des filières différentes n'auront pas le même risque d'accéder à l'université (tableau 5.3 page 70).

Afin d'expliquer cette situation, plusieurs arguments peuvent être avancés. Peu d'élèves qui ont obtenu un DEC préuniversitaire n'accèdent pas à l'université. Pourtant, sur presque 9 485 élèves qui accèdent à un programme préuniversitaire (Tableau 4.2 page 56), 5 936 (soit environ 63%) obtiennent le DEC et composent donc le groupe à risque d'accéder à l'université (tableau 4.3 page 59). Les 3 549 élèves qui n'obtiennent pas leur diplôme ont abandonné les études (ils ne sont plus observés dans les données), ils se sont réorientés et n'ont pas poursuivi une formation qui mène à l'obtention d'un DEC, ou ils n'ont pas encore obtenu leur DEC (soit dû à un accès tardif au cégep ou à une scolarité collégiale longue). Si le SSE a un effet sur l'accès aux programmes préuniversitaires, et qu'ensuite les élèves diplômés semblent accéder en grande proportion à l'université, quelle que soit l'origine sociale, un tri des élèves est réalisé en amont, au courant des études collégiales.

²⁵ Sauf dans le cas du lieu de naissance. Ceci est probablement dû à des dynamiques de migration scolaire : les personnes qui sont nées ailleurs au Canada ou à l'étranger ont peut-être tendance à intégrer des universités en dehors de la province québécoise. Comme expliqué, la scolarité hors du Québec n'est pas enregistrée dans les données. Ce qui prend place en dehors du système scolaire non plus (accès au milieu du travail par exemple). Il n'est pas possible de faire la différence entre entreprendre des études en dehors de la province ou sortir du système scolaire. Aller à l'université en dehors du Québec est donc considéré comme un arrêt des études, et donc un nonaccès à l'université. Il y a probablement une surestimation de l'effet du lieu de naissance, mais il n'est pas possible de le vérifier en l'état.

Étudiant le système français, Coulon (1997) explique les forts taux d'échec durant les premiers moments des études à l'université par l'acquisition du métier d'étudiant. La transition postsecondaire est constituée d'un ensemble de ruptures simultanées qui s'opèrent entre l'enseignement secondaire et postsecondaire : par exemple, la rupture affective avec l'éloignement familial, et la rupture dans les modes d'acquisition des connaissances (au travail intellectuel). Dépasser ces ruptures constitue l'affiliation au mode de fonctionnement de l'enseignement postsecondaire, soit l'incorporation des normes et le développement de compétences nécessaires pour s'adapter aux contextes intellectuels et institutionnels des études postsecondaires. En d'autres mots, l'affiliation est la constitution d'un habitus d'étudiant, une forme de capital scolaire valorisé au sein de l'institution postsecondaire qui permet à l'étudiant de réussir sa transition. La diminution des effets de l'origine sociale et des caractéristiques sociodémographiques et la persistance des facteurs scolaires, notamment la filière fréquentée lors des études secondaires, peuvent indiquer une forme de conversion d'attributs individuels en habitus étudiant, en capital scolaire. Le modèle d'analyse mobilisé ne peut apporter d'éclairage supplémentaire : la transition est, dans le concept du métier d'étudiant, un processus d'adaptation à une culture scolaire étrangère ; elle peut ainsi être réussie ou non²⁶. Dans cette analyse, les transitions interordres sont définies comme l'accès « brut » : avoir ou ne pas avoir fréquenté un ordre d'enseignement. De plus, les données mobilisées ne sont pas adaptées à ces questionnements. Il serait pourtant pertinent d'entreprendre des analyses supplémentaires (et complémentaires) afin de comprendre « ce qui se passe » durant la scolarité collégiale.

Il semblerait que les orientations dans des formations préuniversitaires et techniques sont marquées par les caractéristiques sociodémographiques. Les francophones qui ont étudié en français au secondaire constituent le groupe qui risque le moins d'accéder aux études préuniversitaires, mais qui a le plus de risque d'entreprendre une formation technique ; inversement, les personnes nées à l'étranger ont tendance à moins s'orienter dans des programmes techniques et ont plus de risque que les Canadiens et les Québécois d'entreprendre des études préuniversitaires, ce qui concorde avec les observations de Doray *et al.* (2011) et Eckert (2010). Pourtant, à la suite de l'obtention

²⁶ Le CAPRES (2020) traite de ces enjeux de manière approfondie en considérant la transition du point de vue du métier d'étudiant et en faisant émerger des problématiques du point de vue des différences d'adaptation entre les élèves, dans l'objectif de pouvoir mieux accompagner la réussite et la persévérance scolaire.

d'un DEC technique, il n'y a plus de différence significative d'accès à l'université entre ces groupes²⁷.

Les variables qui indiquent des difficultés dans le parcours scolaire de l'enseignement secondaire (avoir été reconnu en difficulté ou avoir du retard scolaire) et les variables qui indiquent un parcours scolaire non linéaire (avoir fréquenté la FP ou avoir obtenu son diplôme en FGA) sont bien moins pénalisantes pour l'accès à la formation technique que l'accès à la formation préuniversitaire. Ceci indique que la voie technique permet une plus grande accessibilité aux études postsecondaires aux personnes dont les parcours scolaires ne sont pas linéaires, mais aussi aux personnes les moins nanties.

Par contre, les résultats ne permettent pas d'affirmer que la voie technique favorise l'accès à l'université à ces populations. En effet, les résultats montrent que le SSE diminue le risque d'accéder au cégep, mais qu'il augmente le risque d'accéder à l'université. Dans un premier temps, cela signifie que la voie technique plutôt que la voie préuniversitaire est privilégiée par les personnes moins nanties, et dans un deuxième temps, que ce sont les diplômés de la voie technique les plus privilégiés qui entreprennent des études universitaires. Ce constat vaut aussi pour les effets de la filière fréquentée dans l'enseignement secondaire. Aussi, si le diagnostic de difficultés scolaires diminue encore le risque d'accéder à l'université, le retard scolaire n'a plus d'effet significatif sur l'accès à l'université alors qu'il augmentait le risque d'accéder à un programme technique. À cet égard, la voie technique apparaît comme un espace moins élitiste que la voie préuniversitaire, car elle accueille un public plus populaire et moins performant scolairement.

Dans un second temps, les effets directs (SSE) et indirects (la filière fréquentée au secondaire) positifs sur l'accès à l'université démontrent la présence d'une logique de reproduction sociale, car ce sont les élèves issus de familles aisées qui ont le plus de chances de profiter des possibilités de transition entre les programmes techniques et l'université.

²⁷ Sauf dans un cas, les personnes allophones qui étudient en français, qui ont un risque plus grand d'accéder à l'université.

Aussi, on observe que le retard scolaire augmente le risque d'accéder à une formation technique, n'a plus d'effet sur la transition universitaire après l'obtention d'un DEC technique alors qu'il continue à léser les risques d'accès à l'université après l'obtention d'un DEC préuniversitaire. Cette dynamique peut s'interpréter à l'aune de la piste stratégique, définie par les inégalités de choix, c'est-à-dire la panoplie de stratégies que les familles ont à disposition en fonction de leurs ressources. (Duru-Bellat *et al.*, 2018). On est en mesure de se demander si la formation technique ne constitue pas une voie de rattrapage de certains enfants de classes supérieures qui ont connu des difficultés scolaires et dont la stratégie a permis d'éviter des programmes préuniversitaires avant d'entrer à l'université. La mobilisation familiale des connaissances des opportunités du système scolaire et des ressources à disposition permettrait aux élèves initialement en difficultés scolaires ou moins performants scolairement d'accéder à l'université par une voie détournée, quand les élèves moins dotés se destineraient plutôt au milieu du travail. Il est aussi possible que la mobilisation familiale permettent aux élèves des familles aisées qui souhaiteraient éviter le programme préuniversitaire en sciences de la nature choisissent plutôt un programme technique dans une voie de prédilection. Ainsi, ces élèves évitent certaines matières qui ne leur conviennent pas en se concentrant sur des disciplines et une spécialisation qui leur convient mieux. Ces interprétations demeurent des hypothèses. Par contre, que les raisons soient culturelles, c'est-à-dire qu'une scolarité universitaire ne soit pas valorisée de la même manière, ou qu'elles soient stratégiques, par la mobilisation familiale, la reproduction sociale reste présente.

À la lumière des résultats des analyses, deux dynamiques se dégagent. Grenier et Castonguay-Payant (2022) expliquent que, dans le marché scolaire de Montréal, les familles, quelle que soit l'origine sociale, développent des stratégies diverses pour que leurs enfants puissent intégrer des écoles et des filières valorisées. En comprenant les règles qui composent le marché scolaire montréalais, les parents mobilisent leurs capitaux afin de valoriser l'avenir scolaire de leurs enfants.

Aussi, l'analyse a révélé que des parents moins dotés de capitaux (culturel et/ou économique) arrivent à établir des stratégies d'accès aux écoles secondaires qu'ils souhaitent pour leurs enfants. En effet, ils choisissent leur quartier, dégagent une marge de manœuvre financière afin d'accéder [aux programmes particuliers] du secteur public, étant moins onéreux, ou relativisent la distance entre leur résidence et l'école voulue ou choisie. (Grenier et Castonguay-Payant, 2022, p. 218)

Quelle que soit la voie fréquentée au cégep, on constate que la mobilisation sociale est présente. Les résultats montrent qu’une fois le DEC obtenu, qu’importe l’origine sociale, les personnes ont des risques plus élevés d’accéder à l’université après avoir fréquenté la filière PEI de l’enseignement public ou l’enseignement privé. Ceci implique qu’une personne modeste qui a étudié dans la filière enrichie a un risque plus important d’accéder à l’université que si elle avait fréquenté la filière ordinaire de l’enseignement public. Les programmes particuliers font partie intégrante des stratégies familiales : espace de mobilité ascendante pour les familles défavorisées, espace de reproduction sociale pour les familles aisées²⁸.

Ces stratégies sont tout à fait rationnelles si l’on en croit les données. Si l’on pose à nouveau la question « l’origine sociale protège-t-elle de la sélection scolaire ? », la réponse ne peut qu’être positive. D’une part, les programmes particuliers de l’enseignement secondaire sont des lieux de stratification sociale. Ils sont contingentés, sélectionnent les élèves et forment des espaces d’homogénéité socioéconomique et scolaire : les élèves les plus performants (ceux qui n’ont pas connu de difficultés ou de retard scolaires) et les plus aisés (au SSE élevé) y accèdent. D’autre part, le tri devant l’enseignement collégial, dans l’enseignement collégial et devant l’université passe par les filières. Ce constat apparaît de manière flagrante dans le Tableau 6.1.

Tableau 6.1- Composition de l'échantillon en fonction de la filière fréquentée au secondaire à chaque moment scolaire étudié, en %

	Public			Privé		
	Ordinaire	Enrichi	PEI	Ordinaire	Enrichi	PEI
Secondaire	68,9	8,8	4,6	15,9	1,2	0,6
Accès cégep	59,3	11,2	6,4	20,6	1,7	0,8
Accès université	45,5	13,1	9,8	27,5	2,6	1,4

Entre l’échantillon initiale et l’échantillon à risque d’entrer à l’université, les effectifs qui composent la filière enrichie sont multipliés (plus ou moins) par deux pour les filières enrichie et

²⁸ Notons cependant que l’étude de Grenier et Castonguay-Payant (2022) est récente, il est donc possible que ces stratégies aient été moins appliquées au moment où la cohorte à l’étude est observée. De plus, les autrices expliquent que cette étude se concentre sur Montréal, et ses conclusions ne pourraient s’appliquer à des zones qui ne sont pas des centres urbains aux marchés scolaires fortement présents, comme des zones rurales dépourvues de programmes particuliers et d’écoles privées.

PEI de l'enseignement public comme de l'enseignement privé, ils diminuent d'un tiers pour la filière ordinaire de l'enseignement public.

Tout au long du parcours scolaire des élèves observés, l'origine sociale demeure un facteur décisif dans les transitions scolaires. En confrontant les deux voies d'accès collégiales, soient les programmes préuniversitaires et les programmes techniques du cégep, les résultats de l'analyse permettent une compréhension plus fine : ce sont à la fois l'accès aux études postsecondaires, la manière d'y accéder et les dynamiques sous-jacentes qui sont différenciées. Si le cégep est effectivement une voie qui permet la démocratisation de l'enseignement postsecondaire à l'endroit des publics populaires (notamment francophones), la voie préuniversitaire apparaît profiter aux publics plus aisés.

6.3 Un système plus complexe qu'annoncé

Le modèle d'analyse mobilisé est une simplification de la réalité. Dans les faits, il n'est pas nécessaire d'avoir un DES pour entrer au cégep. Il n'est pas non plus nécessaire d'avoir obtenu un DEC pour entrer à l'université. Ces cas ne sont pas si nombreux, notamment dans les tranches d'âge des élèves présents dans les données, mais ils existent et participent à la diversité des publics postsecondaires. Les résultats ici présentés relatent les parcours scolaires de publics jeunes; or l'éducation des adultes constitue une part importante du système scolaire québécois : en 2020, l'effectif universitaire québécois était constitué de plus de 46% d'étudiants adultes (âgés de 25 ans et plus) (Institut de coopération pour l'éducation des adultes, 2023).

Utiliser les données administratives revient aussi à explorer les recoins d'un système scolaire complexe. La conception de ce modèle d'analyse et des variables mobilisées est le résultat d'un travail exploratoire et analytique effectué en amont. Il reste encore à ce jour un certain nombre de questions qui méritent d'être mentionnées.

6.3.1 Différentes options d'accès à l'université après un DEC technique

La question de coexistence entre les logiques de reproduction sociale et de mobilisation sociale peut être abordée en prenant en considération les différents processus d'accès à l'université à la suite d'une formation technique. Les passerelles (ou ententes) DEC-BAC, sont compliquées à

retrouver dans les données, car ces passerelles sont généralement des ententes interétablissements (entre un cégep et une université) pour faire reconnaître des crédits obtenus dans le cadre d'un DEC technique et permettre l'accès facilité à des programmes universitaires. Au total, il existe plus de 400 ententes de ce type en 2019 (Duhaine, 2020). Ces passerelles sont reconnues au niveau national dans certains programmes, comme les soins infirmiers où 50,1% des diplômées sont inscrites aux études 10 mois après l'obtention du diplôme (p.47). Il est possible qu'un certain effet du genre sur les risques de transition à l'université suite à l'obtention d'un DEC technique soit dû à l'existence d'opportunités de transition qui touchent en plus grande partie des disciplines fréquentées majoritairement par les femmes.

Parallèlement, l'ETS (École de technologie supérieure) est une université qui propose des programmes à destination des diplômés de l'enseignement technique. Les diplômés de la voie préuniversitaire doivent, eux, poursuivre des cours de mise à niveau avant de l'intégrer. L'université Polytechnique Montréal propose aussi l'admission à certains programmes techniques. Ainsi, entreprendre des études dans la voie technique ne signifie pas nécessairement s'orienter sur le marché du travail et certaines voies offrent des possibilités privilégiées de continuer les études dans des disciplines qui offrent des possibilités d'emplois lucratifs; ce qui n'est pas inconnu des familles. On peut imaginer que les élèves les moins performants des familles aisées sont orientés en programmes techniques afin d'assurer un accès à l'université, par exemple. Ou bien que des familles modestes considèrent cette option, car elles ouvrent des opportunités que la voie préuniversitaire n'offre pas : elles permettent d'accéder au milieu du travail, et, sous certaines conditions, d'accéder au marché du travail. Mais ces hypothèses ne peuvent, dans ce mémoire, que rester des hypothèses; surtout lorsque l'on considère le nombre d'étudiants qui suivent ces cheminements. Les élèves qui suivent un cheminement DEC-BAC représentent moins de 2% de la population collégiale totale (Enomana, 2022, p. 16 graphique 2.5).

6.3.2 L'université et les programmes contingentés

La hiérarchisation des filières de l'enseignement secondaire a reçu un traitement particulier dans ce mémoire, alors que l'accès à l'université a été traité comme une variable binaire : l'élève y a déjà été ou non. Si les conclusions des analyses semblent indiquer que la sélection scolaire se produit en majeure partie durant les études collégiales, dans les faits, les dynamiques d'accès sont

bien plus complexes et l'on y retrouve, à des degrés divers, de la sélection scolaire au moment de l'accès à l'université par la présence, notamment, des programmes contingentés.

Au Québec, les universités proposent des programmes et, lorsque le nombre de demandes d'admission est important, elle peuvent limiter le nombre de places disponibles à l'admission. Ces programmes sont dits contingentés. Les critères de sélection varient d'une université et d'un programme à l'autre. L'un des critères afin de trier les candidatures est la cote de rendement au collégial (CRC), score associé à la performance scolaire des élèves.²⁹ Les universités précisent une CRC minimale requise pour postuler. Certaines universités rendent publique, pour chaque programme, l'information sur la CRC la plus faible des personnes qui ont reçu une offre d'admission. Ces informations indiquent quels sont les programmes les plus exigeants, et de fait, quels programmes s'inscrivent dans des dynamiques de forte compétition scolaire. La CRC minimale pour entrer en médecine ou en droit, par exemple, est bien plus élevée que pour postuler dans d'autres programmes. La CRC minimale varie aussi entre les universités, montrant ainsi qu'il y a compétition pour attirer les « meilleurs élèves » entre ces dernières. Étudier cet aspect est réalisable, car les données utilisées contiennent de l'information concernant le programme universitaire suivi. Ceci constitue à la fois une limite et une piste future de recherche. À ma connaissance, la question de l'accès aux universités québécoises en prenant en considération les programmes contingentés ou non n'a pas encore été abordée dans la littérature. Pourtant, il est aisé de s'imaginer que la stratification scolaire se produit à la fois au cégep, avec une hiérarchie des programmes préuniversitaires par exemple (la valorisation des programmes qui touchent aux sciences et technologies) et une hiérarchie des universités et programmes universitaires. En prenant ceci en considération, il est possible que les effets de l'origine sociale soient plus présents qu'estimés dans ce mémoire. Cela reste une supposition.

6.4 Origine sociale et caractéristiques sociodémographiques

La recension des écrits montre que les enjeux d'accès aux études postsecondaires ne se limitent pas aux questions de l'origine sociale; les caractéristiques individuelles s'entremêlent et créent les dispositions particulières et singulières qui favorisent ou limitent les chances d'accès. Les résultats

²⁹ Et sur d'autres facteurs qui ne seront pas abordés en détail. Pour plus d'information, voir l'article de Moulin *et al.* (2022) qui aborde cette question de manière concise.

des estimations statistiques abondent dans ce sens. Il semblerait que certains aspects puissent être étudiés de pair avec l'origine sociale.

6.4.1 Les femmes réussissent-elles mieux que les hommes ?

Les femmes sont aujourd'hui proportionnellement plus nombreuses que les hommes à accéder aux études postsecondaires (tableau 4.1 à tableau 4.3, pages 53 à 59). Si à l'entrée au secondaire elles composent 49% de l'échantillon, elles composent la majorité des groupes à risque d'accéder au cégep (54%) et à l'université (62,2%).

Cette situation a des racines historiques. Le rapport Parent a mis un point d'honneur à donner accès à la meilleure éducation possible à toutes et à tous (Rocher, 2004). La réforme a élargi l'accès aux études postsecondaires aux femmes et a aboli l'éducation différenciée des filles et des garçons (Lamoureux, 1992). Aussi, les années 1960-1970 sont marquées par le mouvement des femmes³⁰ qui défend l'indépendance des femmes et leur reconnaissance dans les sphères traditionnellement masculines, dont le marché du travail et l'éducation (Descarries, 2005). Ces politiques et revendications ont créé le terreau fertile à la mobilisation scolaire des femmes.

Aujourd'hui, les femmes sont en moyenne plus diplômées que les hommes. On s'attendrait à ce que le sexe ait des effets positifs sur le risque d'accès à chaque palier des études postsecondaires. Pourtant, les résultats des régressions montrent que les effets du sexe sont nuls sur le risque d'accéder au cégep, qu'importe la formation, et sur le risque d'accéder à l'université après un DEC préuniversitaire (tableau 5.2 et tableau 5.3 pages 67 à 70). Ceci implique que, si l'on considère d'autres variables sociales et scolaires individuelles, les femmes n'ont pas un risque d'accéder aux études postsecondaires plus élevé que les hommes. Utiliser la variable du sexe en tant que variable de contrôle revient à postuler, implicitement, que le processus d'accès à l'université est le même, quel que soit le sexe de l'élève. Or, la littérature montre qu'il existe des différences genrées dans la construction des parcours scolaires. Par exemple, Moulin (2023) démontre que les facteurs qui influencent l'obtention d'un diplôme universitaire sont différents entre hommes et femmes; le

³⁰ Ce mouvement est aussi appelé mouvement féministe. Comme l'explique Francine Descarries, le mouvement féministe visait l'abolition de l'ordre patriarcal. Le mouvement féministe est donc « une composante importante et dynamique du mouvement des femmes québécois, mais il n'en constitue pas la totalité ». (Descarries, 2005, p. 145)

capital culturel des parents a plus d'influence sur les femmes, quand les aspirations scolaires des parents a plus d'influence sur les hommes. Les analyses montrent que les femmes constituent environ 57% de l'échantillon qui accède au cégep, et 62% de l'échantillon qui est à risque d'accéder à l'université. Il semblerait que les femmes sont plus efficaces à convertir certaines dispositions sociales en capital scolaire. Si c'est le cas, elles auraient plus de facilité à intégrer le métier d'étudiant (tel que conceptualisé par Coulon (1997)). Mais que se passe-t-il dans les parcours techniques ?

Si les effets du genre et de l'origine sociale semblent s'amenuiser entre les deux transitions dans les parcours qui passent par la formation collégiale préuniversitaire, ce n'est pas le cas dans les parcours qui passent par la formation technique. Globalement, venir d'une famille aisée augmente la probabilité de fréquenter les filières qui ne sont pas la filière ordinaire de l'enseignement public. Être de sexe féminin augmente la probabilité de fréquenter deux filières : les filières enrichies et les filières PEI de l'enseignement public et de l'enseignement privé. Déjà, une modulation entre le genre et l'origine sociale semble poindre : les différences de sexe sont moindres dans les milieux aisés. Ensuite, qu'importe le genre, ce sont les personnes les moins aisées et qui ont fréquenté la filière ordinaire de l'enseignement public qui ont le plus de risque d'accéder à la voie technique du cégep. Par contre, ce sont les femmes de milieux aisés qui ont plus de risque d'accéder à l'université après un DEC technique. Il semble donc bel et bien y avoir interaction entre genre et origine sociale, notamment des dynamiques de parcours sexospécifiques chez les élèves d'origine sociale modeste. Par contre, ce mémoire ne permet pas d'aborder cette question qui mérite des analyses plus approfondies.

6.4.2 Les élèves immigrants de première génération

Une vaste littérature s'est développée autour des inégalités scolaires des personnes immigrantes. Dans cette analyse, la variable du pays d'origine est décomposée en trois modalités : être né au Québec, être né ailleurs au Canada, ou être né à l'étranger.

Les estimations donnent des résultats intéressants. La fréquentation des filières n'est pas influencée par la variable du lieu de naissance dans une majorité des cas, sauf dans le cas des PEI de l'enseignement public et dans le cas de la filière ordinaire de l'enseignement privé. Globalement,

les élèves nés à l'étranger semblent donc un peu plus enclins à fréquenter les filières valorisées; bien que cette réalité ne soit pas systématique. Par la suite, la dynamique est claire : les élèves issus de l'immigration ont plus de risque d'accéder à la voie préuniversitaire et moins de risque d'accéder à la voie technique que les élèves nés au Québec et au Canada. Des pistes peuvent être émises, comme les aspirations importantes des parents immigrants qui mobilisent des stratégies scolaires afin de réaliser une mobilité sociale ascendante pour leurs enfants (Grenier, 2022), ce qui pourrait en partie expliquer cette préférence prononcée pour les études préuniversitaires. Par contre, cela n'explique pas pourquoi le risque d'accès à l'université diminue après l'obtention d'un DEC préuniversitaire ; à moins que ces enfants aient tendance à accéder à des universités en dehors du Québec.

La prise en compte du pays de naissance permet plus spécifiquement de préciser la réalité des élèves immigrants de première génération, qui cumulent un certain nombre de difficultés au sein du système scolaire, comme de l'acculturation et de la discrimination (*Le profil des élèves issus de l'immigration*, 2015). Mc Andrew et Ledent (2013), en examinant les parcours de deux cohortes d'élèves qui ont commencé le secondaire en 1998 et 1999, expliquent qu'il existe des différences de réussite scolaire entre les générations d'immigration³¹. Ces différences s'expliquent en partie par un SSE en moyenne plus élevé chez les élèves de deuxième génération. Aussi, la langue maternelle semble être un facteur de différences de réussite entre les élèves issus de la première et de la deuxième génération d'immigration, la proportion d'élèves de première génération ayant le français comme langue maternelle étant bien moindre (Mc Andrew et Ledent, 2013). De son côté, Kamanzi (2018) a démontré que ce n'est pas simplement le fait d'être un élève immigrant, mais aussi le pays d'origine qui joue un rôle dans les chances de poursuite d'études : l'immigration ne constitue pas un bloc monolithique.

³¹ Les auteurs définissent les élèves de deuxième génération d'immigration comme ayant au moins un parent né au Québec, un élève de troisième génération comme ayant tous ses parents nés au Québec.

CONCLUSION

Ce mémoire a pour objectif d'apporter des éléments de réponse quant à la question des effets de l'origine sociale tout au long des parcours scolaires des jeunes Québécois dans un système scolaire à double transition au sein de l'enseignement postsecondaire. Il vise à vérifier que les effets ne sont pas nécessairement directs et que le système scolaire est structuré de sorte à favoriser, voire encourager, ces effets, notamment dans un contexte où les réformes politiques instituent la compétition de manière de plus en plus précoce. En effet, l'existence des programmes particuliers de l'enseignement secondaire et la présence de l'enseignement secondaire privé sont décrites pour leurs conséquences ségrégatives sur les élèves qui se retrouvent dans des classes homogènes tant au niveau sociodémographique qu'au niveau des performances scolaires, au détriment de certaines classes sociales (Doray *et al.*, 2023).

Afin de rendre compte à la fois de la structure du système scolaire et de la modulation des effets de l'origine sociale à chaque transition de l'enseignement postsecondaire, j'ai décomposé les parcours scolaires en trois moments : d'abord la filière fréquentée au cours des études secondaires, ensuite la transition vers le cégep défini comme l'accès à un programme préuniversitaire ou technique, et enfin la transition universitaire définie comme l'accès à l'université en fonction du diplôme obtenu durant les études collégiales. J'ai mobilisé des bases de données administratives du MEES qui donnent de l'information sur la scolarité de 16 933 élèves qui ont commencé leurs études secondaires en 2002 au Québec, ce qui m'a permis de retracer les parcours scolaires de chacun de ces élèves jusqu'en 2012. L'analyse s'ancre dans une perspective longitudinale et mobilise des régressions adaptées à chaque moment scolaire, pour un total de quatre régressions. L'objectif est de comprendre comment l'origine sociale des élèves influence chacun des moments scolaires (les effets directs), et comment l'origine sociale influence les choix scolaires antérieurs qui vont, à leur tour, influencer le risque d'accès au cégep, puis à l'université (les effets indirects).

Conformément aux recherches qui ont été précédemment menées (Laplante *et al.*, 2018), les résultats démontrent que la possibilité de sélectionner les élèves mène à des dynamiques de ségrégation. Elle est socioéconomique d'une part, car les élèves qui fréquentent les filières enrichies et l'enseignement privé proviennent de familles socioéconomiquement plus aisées. Elle

est scolaire d'autre part, par la quasi-absence d'élèves en difficultés scolaires dans ces filières. Or, aujourd'hui, certains acteurs sociaux et politiques partisans des programmes particuliers de l'enseignement secondaire soutiennent le besoin de généraliser les programmes particuliers sélectifs sous couvert d'outils dans la lutte contre le décrochage scolaire (Feireisen, 2023). Les résultats de l'analyse montrent que cette ambition est déconnectée de la réalité, la sélection scolaire est loin d'aider les élèves en difficultés scolaires.

De plus, l'origine sociale affecte le risque de transition à l'université différemment selon le type de diplôme obtenu au cégep. L'accès à l'université par la voie préuniversitaire montre que les effets directs des variables sociodémographiques, dont le statut socioéconomique, s'amenuisent ou disparaissent entre les deux transitions. Les variables scolaires, dont la filière fréquentée au secondaire, continuent à affecter le risque d'accéder à l'université. Ainsi, la stratification des programmes de l'enseignement secondaire légitime scolairement le capital socioéconomique des familles.

La voie collégiale technique, qui a vocation au marché du travail et permet l'accès à l'université dans certains cas, semble promouvoir l'accessibilité des études postsecondaires, car elle est la voie privilégiée des publics d'origine modeste : à la fois le statut socioéconomique et les filières enrichies et PEI diminuent le risque d'y accéder. Pourtant, après avoir obtenu un DEC technique, ces deux variables augmentent le risque d'accéder à l'université : pour la filière fréquentée au secondaire, l'élève qui aura le statut socioéconomique le plus élevé aura la probabilité la plus élevée d'accéder à l'université. Les opportunités d'accès à l'université à la suite de l'obtention d'un DEC technique avantagent donc les classes aisées.

En concentrant mon objet de recherche sur les effets de l'origine sociale au moment des transitions dans l'enseignement postsecondaire (les inégalités devant l'école), j'ai omis une partie de la définition de la transition qui consiste en une adaptation au nouveau contexte scolaire (les inégalités dans l'école) (CAPRES, 2020). En ayant pour objet de recherche l'accès aux ordres d'enseignement, l'opérationnalisation positionne la transition universitaire à la suite de la transition collégiale, en ignorant ce qui se passe au sein des études collégiales. Pourtant, certains constats me sont apparus tout à fait surprenants. Lorsque l'on compare les groupes d'élèves qui accèdent au cégep et ceux qui obtiennent leur diplôme, on observe une diminution radicale des élèves qui ont

fréquenté la filière ordinaire de l'enseignement public. Un tri s'opère au courant des études collégiales, ce qui semble indiquer que les effets de la stratification scolaire sont plus importants que ceux estimés dans ce mémoire et qu'ils perdurent tout au long des parcours scolaires, devant et dans l'école. Aussi, ce constat s'applique à la fois à la voie préuniversitaire et à la voie technique. Or, les résultats des analyses montrent clairement que les dynamiques d'accès à l'université sont différenciées pour les deux voies. Par exemple, considérant que le statut socioéconomique n'a plus d'effet sur l'accès à l'université à la suite de l'obtention d'un DEC préuniversitaire, on peut alors se demander si nous n'assistons pas à une homogénéisation de l'origine sociale des élèves durant les études collégiales, c'est-à-dire à abandon plus prononcé chez les personnes d'origine modeste. Cela amène à se questionner sur la manière dont l'origine sociale et la fréquentation de programmes particuliers peuvent influencer la réussite et la persévérance scolaire au sein de l'ordre collégial.

Il est important de mentionner que les analyses ont été effectuées sur les parcours scolaires d'une seule cohorte, celle des nouveaux entrants en secondaire 1 en 2002. Ceci est plus une considération limitante qu'un choix : l'accès aux données concernant d'autres cohortes n'a pas été possible. Les résultats sont cependant importants et démontrent l'existence d'une dynamique générale. Il y a fort à parier que cette dynamique perdure pour les cohortes plus récentes. Cette intuition se base d'une part sur la persistance du débat concernant les effets égalisateurs ou ségrégatifs de l'expansion scolaire (Van De Werfhorst, 2024). Elle se base d'autre part sur le constat que les politiques éducatives des 20 dernières années ne semblent pas s'inscrire dans des modèles de changement révolutionnaire qui pourraient avoir pour conséquence de modifier drastiquement les parcours scolaires des jeunes québécois, mais plutôt dans une dynamique de dépendance au sentier comme montré par Maroy dans le cadre des politiques de la gestion axée sur les résultats (2021, Chapitre 2).

Il est cependant possible que la dynamique générale observée ait connu des évolutions. Considérant les débats de plus en plus importants aujourd'hui autour de l'école à trois vitesses (Doray *et al.*, 2023 ; Plourde, 2022), et considérant certains événements récents qui ont profondément affecté le système éducatif québécois (le printemps érable et la pandémie de la Covid 19), il serait intéressant de reproduire cette analyse sur des cohortes plus récentes afin de pouvoir surveiller l'évolution de la situation et des parcours scolaires.

Aussi, rappelons que les informations sur la scolarité des élèves couvrent une période de seulement 10 ans, l'analyse concerne donc uniquement une population étudiante jeune. Or, le système postsecondaire québécois accueille une proportion importante de personnes adultes (ICEA, 2023), qui ne sont pas prises en compte. La flexibilité du retour aux études pourrait avoir des effets démocratisants qui n'ont pas été évalués dans le cadre de ce mémoire.

Ce mémoire s'intéresse spécifiquement aux effets du statut socioéconomique depuis l'enseignement secondaire jusqu'à l'accès à l'université. Pourtant, l'émergence de dynamiques de sélection scolaire précoce (van Zanten, 2016) et le constat que les inégalités de parcours scolaires se construisent dès l'enseignement préscolaire (Caffieaux, 2017 ; Joigneaux, 2009) soulignent l'importance de développer des recherches longitudinales qui s'intéressent aux mécanismes qui créent les inégalités tout au long des parcours scolaires des élèves. Enfin, ces effets sont différenciés en fonction d'un certain nombre de facteurs, comme le genre (Moulin, 2023). Il est donc important d'approfondir les recherches menées afin de mettre en évidence les enjeux spécifiques vécus par les divers groupes sociaux qui constituent la population étudiante québécoise. Ces connaissances permettront d'informer les débats en cours dans les politiques éducatives ainsi que l'adoption de politiques adaptées aux besoins des communautés.

ANNEXE A
COMPOSITION DES SOUS-ÉCHANTILLONS

Tableau Annexe A.1 - Composition de l'échantillon en fonction de la filière fréquentée lors des études secondaires, dénombrement.

	Public			Privé			Total
	Ordinaire	Enrichi	PEI	Ordinaire	Enrichi	PEI	
Quintiles du SSE de la famille							
1er	4 042	281	83	341	19	20	4 786
2è	2 863	318	158	397	25	21	3 782
3è	3 933	536	226	1 037	64	27	5 823
4è	3 140	419	316	741	144	30	4 790
5è	2 583	552	333	1 306	39	40	4 853
Sexe							
Homme	8 820	974	422	1 871	148	33	12 268
Femme	7 741	1 132	694	1 951	143	105	11 766
Lieu de naissance							
Québec	15061	1962	1000	3477	271	135	21906
Ailleurs au Canada	569	45	30	84	3	1	732
À l'étranger	931	99	86	261	17	2	1396
Langue maternelle et langue d'enseignement au secondaire							
Français et français	1 3028	1 934	942	3 083	259	133	19 379
Français et anglais	352	1	8	28	0	0	389
Anglais et français	169	42	22	101	4	1	339
Anglais et anglais	1 380	1	31	290	0	0	1 702
Autre et français	1 192	128	98	268	28	4	1 718
Autre et anglais	440	0	15	52	0	0	507
Difficultés d'apprentissage reconnues lors des études secondaires							
Non	13 752	2 048	1 105	3 749	289	138	2 1081
Oui	2 809	58	11	73	2	0	2953
Retard au moment de l'entrée au secondaire							
Non	12 866	1 959	1 097	3 603	287	137	19 949
Oui	3 695	147	19	219	4	1	4 085
Nombre	16 561	2 106	1 116	3 822	291	138	24 034

Tableau Annexe A.2 - Composition du groupe à risque d'accéder au cégep, et ventilation selon l'état final, dénombrement.

		Type de formation collégiale poursuivie			
		Groupe à risque	Préuniversitaire	Technique	Pas d'accès
Quintiles du SSE de la famille					
	1er	3 382	1 456	965	961
	2è	2 250	1 091	645	514
	3è	4 519	2 582	1 168	769
	4è	3 313	1 984	829	500
	5è	3 469	2 372	626	471
Sexe					
	Homme	7 785	4046	1790	1 949
	Femme	9 148	5439	2443	1 266
Filière fréquentée au secondaire					
	Public, Ordinaire	10 038	4 592	2 757	2 689
	Public, Enrichi	1 899	1 181	490	228
	Public, PEI	1 081	836	205	40
	Privé, Ordinaire	3 494	2 534	715	245
	Privé, Enrichi	284	227	44	13
	Privé, PEI	137	115	22	0
Lieu de naissance					
	Québec	15 564	8 570	3 992	3 002
	Ailleurs au Canada	470	267	79	124
	À l'étranger	899	648	162	89
Langue maternelle et langue d'enseignement au secondaire					
	Français et français	13 602	7 207	3 741	2 654
	Français et anglais	301	182	47	72
	Anglais et français	250	190	26	34
	Anglais et anglais	1 291	871	151	269
	Autre et français	1 124	771	224	129
	Autre et anglais	365	264	44	57
Difficultés d'apprentissage reconnues lors des études secondaires					
	Non	16 228	9 255	4 071	2 902
	Oui	705	230	162	313
Retard au moment de l'entrée au secondaire					
	Non	15 720	9 081	3 947	2 692
	Oui	1 213	404	286	523
Accès à la formation professionnelle avant obtention du DES					
	Non	16 211	9 428	4 137	2 646
	Oui	722	57	96	569
Secteur d'enseignement du premier DES obtenu					
	Adulte	1 986	424	441	1 121
	Jeune	14 947	9 061	3 792	2 094
	Nombre	16 933	9 485	4 233	3 215

Tableau Annexe A.3 - Composition des deux groupes à risque d'accéder à l'université, et ventilation selon l'état final, dénombrement

	DEC Préuniversitaire			DEC Technique		
	Groupe à risque	Pas d'accès	Accès	Groupe à risque	Pas d'accès	Accès
Quintiles du SSE de la famille						
1er	1 010	115	895	662	406	256
2è	1 205	124	1 081	449	238	211
3è	1 075	82	993	583	322	261
4è	1 253	135	1 118	457	215	242
5è	1 410	107	1 303	271	123	148
Sexe						
Homme	2 272	207	2 065	892	470	422
Femme	3 681	356	3 325	1 530	834	696
Filière fréquentée au secondaire						
Public, Ordinaire	2 372	305	2 067	1 432	845	587
Public, Enrichi	770	68	702	327	182	145
Public, PEI	667	44	623	155	51	104
Privé, Ordinaire	1 867	132	1 735	450	208	242
Privé, Enrichi	181	12	169	38	11	27
Privé, PEI	96	2	94	20	7	13
Programme du premier DEC						
Arts et lettres	947	151	796	0	0	0
Sciences	1 857	87	1 770	0	0	0
Sciences humaines	2 905	309	2 596	0	0	0
Multiplés	244	16	228	0	0	0
Techniques administratives	0	0	0	476	163	313
Techniques artistiques	0	0	0	343	194	149
Techniques biologiques	0	0	0	642	369	273
Techniques humaines	0	0	0	588	399	189
Techniques physiques	0	0	0	373	179	194
Lieu de naissance						
Québec	5 417	487	4 930	2 315	1257	1 058
Ailleurs au Canada	152	39	113	31	15	16
À l'étranger	384	37	347	76	32	44
Langue maternelle et langue d'enseignement au cégep						
Français et français	4 245	377	3 868	2 178	1 183	995
Français et anglais	366	43	323	45	24	21
Anglais et français	34	6	28	10	8	2
Anglais et anglais	660	86	574	73	42	31
Autre et français	247	18	229	63	24	39
Autre et anglais	401	33	368	53	23	30
Difficultés d'apprentissage reconnues lors des études secondaires						
Non	5 878	549	5 329	2 383	1 278	1 105
Oui	75	14	61	39	26	13
Retard au moment de l'entrée au secondaire						

Non	5 804	550	5 254	2 338	1 258	1 080
Oui	149	13	136	84	46	38
Accès à la formation professionnelle avant obtention du DEC						
Non	5 939	561	5 378	2 414	1 301	1 113
Oui	14	2	12	8	3	5
Secteur d'enseignement du premier DES obtenu						
Adulte	86	25	61	90	57	33
Jeune	5 867	538	5 329	2 332	1 247	1 085
	5 936	562	5 374	2 421	1 304	1 117

ANNEXE B

DISTRIBUTION DES CAPITAUX ÉCONOMIQUES ET SCOLAIRES À CHAQUE TRANSITION

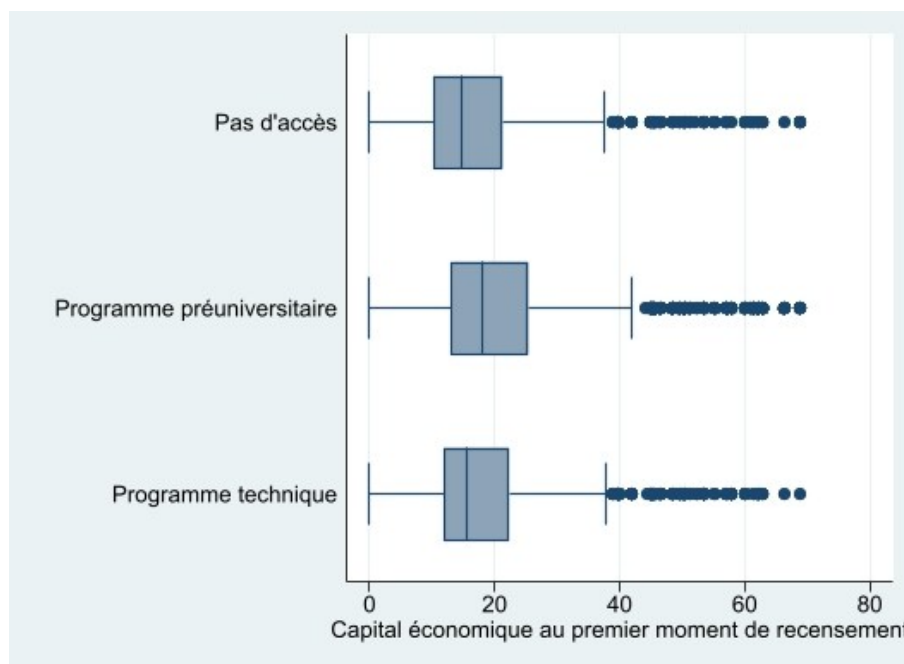
Les quatre figures (figure Annexe B.1, figure Annexe B.2, figure Annexe B.3 et figure Annexe B.4) qui suivent exposent la distribution des capitaux économiques et scolaires d'origine des groupes à risque de réaliser une transition vers l'ordre collégial ou vers l'ordre universitaire grâce à des diagrammes de quartiles.

Comme son nom l'indique, ces diagrammes permettent de représenter la distribution des valeurs d'une variable d'un échantillon en fonction des quartiles. Ces diagrammes sont construits en rangeant dans l'ordre croissant les individus en fonction de la variable d'intérêt, ici les capitaux d'origine. Le côté droit de la boîte centrale exprime la valeur du quartile inférieur, le premier quartile. La ligne à l'intérieur de la boîte représente la médiane, soit le deuxième quartile. La médiane représente aussi le centre de la distribution, il y a autant d'observations inférieures que supérieures à cette valeur. Entre le premier et le deuxième quartile se trouve 25% de la population. De même, le côté droit de la boîte représente le troisième quartile. Entre la médiane et le troisième quartile se trouve 25% de la population. Donc, entre le premier et le troisième quartile, que l'on nomme écart interquartile, se trouve 50% de la population. Les lignes horizontales qui partent de chaque côté de la boîte s'étendent jusqu'au minimum (à gauche) et maximum (à droite) de la distribution. Les points qui les prolongent représentent les valeurs extrêmes.

Pour donner un exemple, la figure Annexe B – 1 montre la distribution du capital économique d'origine du groupe à risque d'accéder au cégep. Les 25% des personnes qui n'ont pas accédé au cégep (le groupe « Pas d'accès ») ont un capital économique qui se trouve entre 0 et environ 15. Les 25% suivants ont un capital économique qui se trouve entre 15 et 17, environ. Les 25% suivants ont un capital économique qui se trouve entre 17 et 21, environ. Donc les 50% les plus pauvres ont un capital économique inférieur à 21. Finalement, 25% de la population à risque qui n'a pas accédé au cégep a un capital économique qui se situe entre 21 et environ 38. Les points qui suivent sont des valeurs extrêmes : quelques individus ont un capital économique supérieur à 38.

Cette même figure montre que les élèves qui accèdent à un programme préuniversitaire sont globalement plus aisés : la distribution est plus étalée, le maximum ainsi que la médiane sont plus élevés, et les quartiles inférieurs et supérieurs sont moins concentrés autour de la médiane que les autres groupes. Les distributions du capital économique d'origine des personnes qui n'intègrent pas le cégep et des personnes qui intègrent un programme technique sont, quant à elles, globalement similaires. Le maximum, le minimum et la médiane sont relativement proches, la seule différence semble résider dans un écart interquartile des élèves qui se rendront dans l'enseignement technique plus faible, c'est-à-dire une concentration du capital économique autour de la médiane et une plus grande dispersion des quartiles inférieurs et supérieurs.

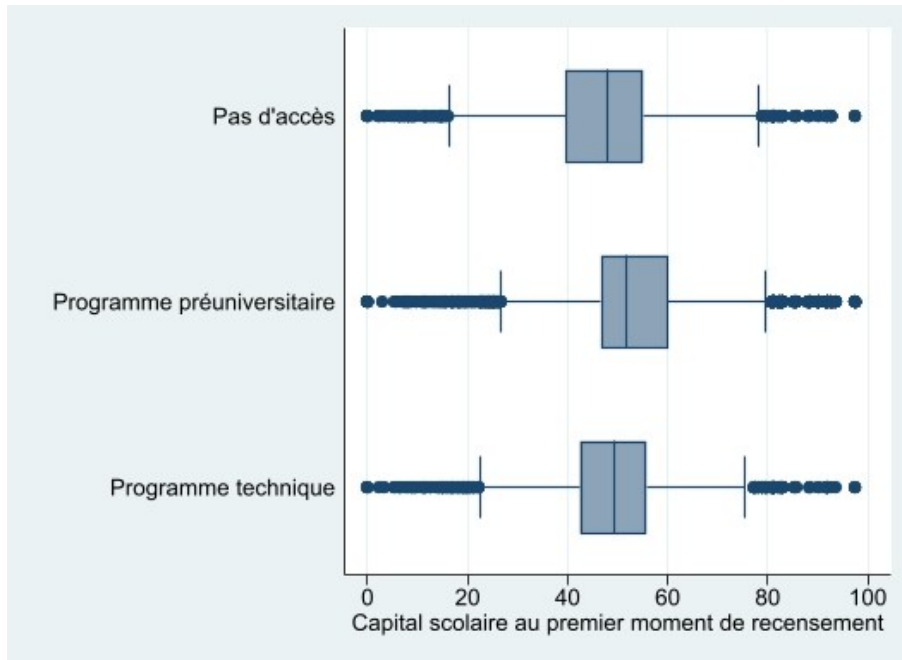
Figure Annexe B.1 - Distribution du capital économique lors de l'accès au cégep



La distribution du capital scolaire est différente (figure Annexe B.2). Le minimum ne se situe pas à 0 quel que soit le cas. Les distributions sont plus équilibrées à gauche et à droite de l'écart interquartile pour chaque sous-population. Ceci dit, les mêmes constats que pour le capital économique s'appliquent : les élèves qui intègrent un programme préuniversitaire sont plus dotés en capital scolaire, et ceux qui intègrent un programme technique ont une distribution assez similaire à ceux qui ne vont pas au cégep, avec pour différence une distribution plus centrée autour

de la médiane (un écart interquartile plus petit et une distance entre le minimum et le maximum plus faible).

Figure Annexe B.2 - Distribution du capital scolaire lors de l'accès au cégep

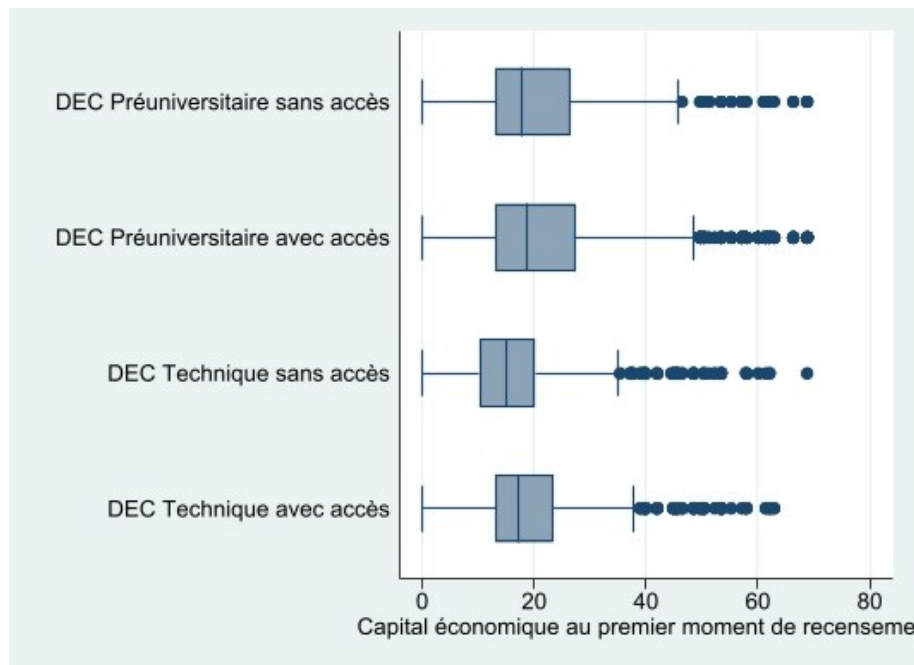


La figure Annexe B.3 montre que la distribution du capital économique des diplômés de la voie préuniversitaire est plus étalée sur la droite : la médiane, le troisième quartile et le maximum sont bien plus élevés que ceux des diplômés de la voie technique. Les détenteurs d'un DEC préuniversitaires sont, sans étonnement, plus aisés.

La distribution du capital économique des détenteurs d'un DEC préuniversitaire est relativement similaire entre ceux qui ont et ceux qui n'ont pas accédé à l'université. L'écart interquartile et le maximum de ceux qui ont accédé à l'université sont un peu plus élevés, mais globalement la distribution du capital économique est centrée autour de la même médiane et les quartiles sont à peu près similaires. Au moment de la transition vers le cégep, les personnes qui intègrent la voie préuniversitaire ont une distribution balancée vers des capitaux plus élevés que ceux qui n'intègrent pas le cégep. On assiste donc à une homogénéisation au niveau du capital économique de la population entre les deux transitions. Les détenteurs d'un DEC technique qui ont accédé à l'université ont une distribution concentrée sur des valeurs de capital plus élevées. Les élèves qui

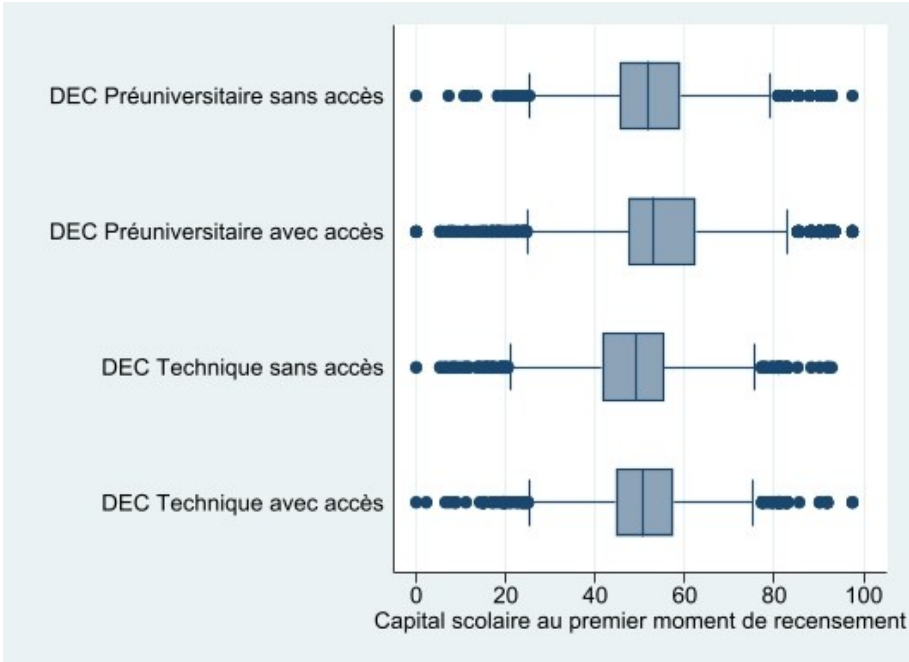
accèdent à l'université disposent donc, en général, de plus de ressources économiques. Autre constat intéressant, le minimum est toujours de 0, mais les maximums varient. Ils sont toujours plus élevés lorsqu'il y a accès à l'université. Ceci montre que les détenteurs de forts capitaux économiques ont plus tendance à accéder à l'université.

Figure Annexe B.3 - Distribution du capital économique lors de l'accès à l'université



Par contre, le capital scolaire continue d'être plus important chez les élèves qui accèdent à l'université. Qu'importe le type de DEC obtenu, les boîtes sont décalées vers la droite : médiane, premier et troisième quartiles sont plus élevés chez les futurs étudiants universitaires. Dans le cas d'un DEC préuniversitaire, le capital scolaire maximum est plus élevé lorsque les élèves accèdent à l'université, ce qui implique que les élèves qui disposent d'un fort capital scolaire ont tendance à plus accéder à l'université. Dans le cas des DEC techniques, le minimum est plus élevé, ce qui implique que les élèves qui disposent d'un faible capital scolaire ont moins tendance à accéder à l'université.

Figure Annexe B.4 - Distribution du capital scolaire lors de l'accès à l'université



ANNEXE C

VÉRIFICATIONS DES RÉGRESSIONS

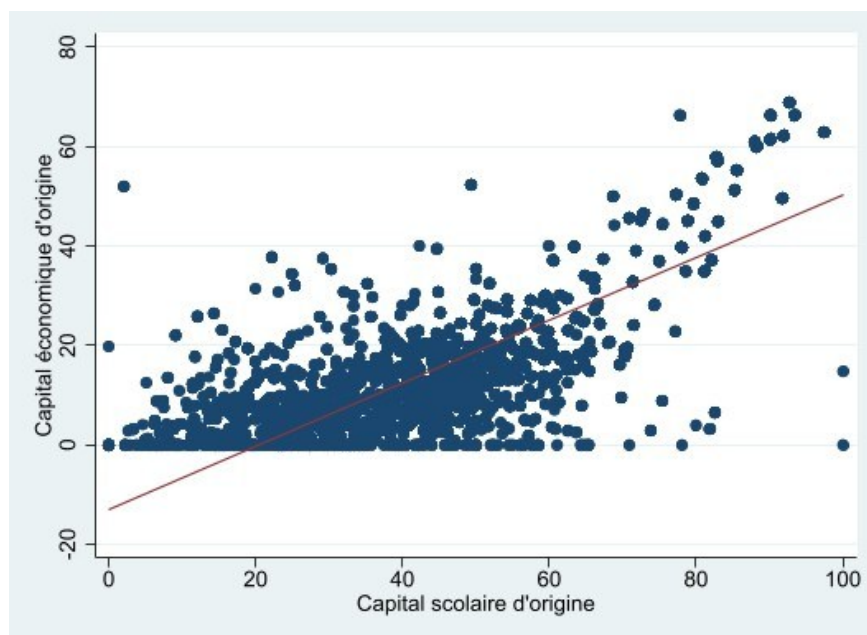
Cette annexe a pour objet la justification des modèles statistiques mobilisés dans le mémoire. La première partie présente la manière dont le SSE a été créé, car il est le score factoriel issu des deux variables des capitaux familiaux (économique et scolaire). La seconde sous-partie a pour objectif de montrer que les variables mobilisées apportent de la valeur aux modèles.

Enfin, les tableaux de résultats de régressions présents dans le mémoire sont tronqués afin de rendre la lecture plus agréable et de faire ressortir les résultats de manière plus fluide. Les parties 2, 3 et 4 de cette annexe montrent les tableaux complets.

1. Le statut socioéconomique

Des vérifications préliminaires ont été effectuées et ont montré que les capitaux d'origine, soit le capital économique et le capital scolaire, sont positivement corrélés : plus on possède un des capitaux, plus on a de probabilité de posséder une quantité importante de l'autre (figure annexe C - 1).

Figure Annexe C.1 - Dispersion des capitaux d'origine



Le constat est sans appel lorsque l'on observe la matrice de corrélation, qui présente un indice de corrélation entre ces deux variables de 0,81 (voir tableau annexe C.1). Deux variables hautement corrélées et utilisées simultanément peuvent biaiser les écarts-types des estimateurs et donc la capacité à déterminer si ces estimations sont significatives ou non : cela peut donc biaiser les conclusions (Vatcheva *et al.*, 2016).

Tableau Annexe C.1 - Matrice de corrélation du capital économique et du capital scolaire d'origine

	Capital économique d'origine	Capital scolaire d'origine
Capital économique d'origine	1	0,8058
Capital scolaire d'origine	0,8058	1

Afin d'éviter ces problèmes de multicollinéarité, le capital économique d'origine et le capital scolaire d'origine ont été regroupés sous la forme d'un score factoriel, désormais appelé SSE, grâce à l'analyse en composante principale. Cette dernière permet de synthétiser l'information contenue dans les deux variables des capitaux sous forme d'un facteur qui capture la dimension latente des variables et de les combiner. Cette méthode est répétée à chaque analyse.

Tableau Annexe C.2 - Résultats de l'analyse en composante principale sans rotation des capitaux d'origine pour l'analyse de la fréquentation des filières de l'enseignement secondaire

	Valeur propre initiale	Différence	Proportion	Cumulé
Facteur 1	1,80584	1,61168	0,9029	0,9029
Facteur 2	0,19416	.	0,0971	1

Tableau Annexe C.3 – Coefficients de saturation et unicité de la variable de l'analyse en composante principale des capitaux d'origine pour l'analyse de la fréquentation des filières de l'enseignement secondaire

	Coefficient de saturation	
	Facteur 1	Unicité
Capital économique d'origine	0,9502	0,0971
Capital scolaire d'origine	0,9502	0,0971

Le tableau annexe C.2 indique que le facteur 1 (*Factor1*) explique 90,29% de la variance totale des capitaux d'origine; le reste est expliqué par le deuxième facteur (*Factor2*). Seul le facteur 1 sera conservé, car la valeur propre initiale³² est supérieure à 1. C'est ce facteur qui est retenu pour jouer estimer le SSE dans les analyses. Le coefficient de saturation indique que les variables et le facteur sont fortement corrélés (tableau annexe C- 3).

³² Aussi communément appelée *Eigenvalue*.

Tableau Annexe C.4 - Résultats de l'analyse en composante principale sans rotation des capitaux d'origine pour l'analyse de l'accès au cégep

	Valeur propre initiale	Différence	Proportion	Cumulé
Facteur 1	1,82508	1,65016	0,9125	0,9125
Facteur 2	0,17492	.	0,0875	1

Tableau Annexe C.5 - Coefficients de saturation et unicité de la variable de l'analyse en composante principale des capitaux d'origine pour l'analyse de l'accès au cégep

	Coefficient de saturation	
	Facteur 1	Unicité
Capital économique d'origine	0,9553	0,0875
Capital scolaire d'origine	0,9553	0,0875

Le tableau annexe C.4 indique que le facteur 1 (*Factor1*) explique 91,25% de la variance totale des capitaux d'origine; le reste est expliqué par le deuxième facteur (*Factor2*). Seul le facteur 1 sera conservé, car la valeur propre initiale est supérieure à 1. Le coefficient de saturation indique que les variables et le facteur sont fortement corrélés (tableau annexe C.5).

Tableau Annexe C.6 - Résultats de l'analyse en composante principale sans rotation des capitaux d'origine pour l'analyse de l'accès à l'université

	Valeur propre initiale	Différence	Proportion	Cumulé
Facteur 1	1,84536	1,69072	0,9227	0,9227
Facteur 2	0,15464	.	0,0773	1

Tableau Annexe C.7 - Coefficients de saturation et unicité de la variable de l'analyse en composante principale des capitaux d'origine pour l'analyse de l'accès à l'université

	Coefficient de saturation	
	Facteur 1	Unicité
Capital économique d'origine	0,9606	0,0773
Capital scolaire d'origine	0,9606	0,0773

Le tableau annexe C.6 indique que le facteur 1 (*Factor1*) explique 92,27% de la variance totale des capitaux d'origine; le reste est expliqué par le deuxième facteur (*Factor2*). Seul le facteur 1 sera conservé, car la valeur propre initiale est supérieure à 1. Le coefficient de saturation indique que les variables et le facteur sont fortement corrélés (tableau annexe C.7).

Ceci démontre que les deux dimensions sont fortement corrélées et que les facteurs qui seront utilisés à leur place capturent une grande partie de la variance. Le SSE ainsi calculé apparaît donc être une bonne variable de substitution (*proxy*) aux capitaux d'origine.

2. Résultats du modèle logistique multinomial

Le tableau annexe C.8 présente les résultats de quatre modèles qui vérifient la pertinence des variables utilisées. Les modèles sont les suivants :

- Modèle 1 : Régression seulement avec le SSE
- Modèle 2 : Régression avec le SSE et les variables biographiques
- Modèle 3 : Régression avec le SSE et les variables scolaires
- Modèle 4 : Régression toutes variables confondues.

Tableau Annexe C.8 - Résultats des estimations du modèle logistique multinomial

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Public Ordinaire [base]				
Public Enrichi				
SSE	1,387*** (0,033)	1,571*** (0,040)	1,341*** (0,032)	1,522*** (0,039)
Sexe [Homme]				
Femme		1,347*** (0,063)		1,152** (0,055)
Lieu de naissance [Québec]				
Ailleurs au Canada		0,770 (0,126)		0,853 (0,142)
À l'étranger		0,868 (0,113)		1,045 (0,139)
Langue maternelle et langue d'enseignement [Français et français]				
Français et anglais		0,016*** (0,016)		0,014*** (0,015)
Anglais et français		1,532* (0,273)		1,589* (0,292)
Anglais et anglais		0,003*** (0,003)		0,003*** (0,003)
Autre et français		0,745* (0,085)		0,855 (0,100)
Autre et anglais		0,000 (0,000)		0,000 (0,000)
A été reconnu en difficulté à l'entrée au secondaire [Non]				
Oui			0,178*** (0,017)	0,172*** (0,017)
A commencé le secondaire avec du retard [Non]				
Oui			0,513*** (0,047)	0,508*** (0,048)
Ordonnée	0,128*** (0,003)	0,133*** (0,005)	0,185*** (0,005)	0,207*** (0,008)

<hr/>				
Public __ PEI				
SSE	1,767*** (0,051)	1,966*** (0,060)	1,688*** (0,049)	1,881*** (0,058)
Sexe [Homme]				
Femme		1,916*** (0,123)		1,583*** (0,104)
Lieu de naissance [Québec]				
Ailleurs au Canada		0,832 (0,164)		0,924 (0,186)
À l'étranger		1,152 (0,168)		1,517** (0,225)
Langue maternelle et langue d'enseignement [Français et français]				
Français et anglais		0,237*** (0,086)		0,204*** (0,075)
Anglais et français		1,425 (0,336)		1,526 (0,369)
Anglais et anglais		0,165*** (0,032)		0,148*** (0,029)
Autre et français		1,003 (0,137)		1,254 (0,173)
Autre et anglais		0,362*** (0,098)		0,302*** (0,082)
A été reconnu en difficulté à l'entrée au secondaire [Non]				
Oui			0,085*** (0,017)	0,086*** (0,017)
A commencé le secondaire avec du retard [Non]				
Oui			0,142*** (0,033)	0,128*** (0,030)
Ordonnée	0,064*** (0,002)	0,050*** (0,003)	0,100*** (0,003)	0,085*** (0,005)
<hr/>				
Privé __ Ordinaire				
SSE	1,926*** (0,034)	2,042*** (0,039)	1,852*** (0,034)	1,969*** (0,039)
Sexe [Homme]				
Femme		1,215*** (0,045)		1,023 (0,040)
Lieu de naissance [Québec]				
Ailleurs au Canada		0,518*** (0,065)		0,562*** (0,073)
À l'étranger		1,122 (0,103)		1,369** (0,131)
Langue maternelle et langue d'enseignement [Français et français]				
Français et anglais		0,256*** (0,052)		0,223*** (0,046)
Anglais et français		2,085*** (0,286)		2,201*** (0,321)
Anglais et anglais		0,469***		0,426***

		(0,036)		(0,034)
Autre et français		0,848		0,993
		(0,074)		(0,090)
Autre et anglais		0,378***		0,317***
		(0,059)		(0,050)
A été reconnu en difficulté à l'entrée au secondaire [Non]				
	Oui		0,085***	0,083***
			(0,008)	(0,008)
A commencé le secondaire avec du retard [Non]				
	Oui		0,511***	0,477***
			(0,039)	(0,038)
Ordonnée	0,211***	0,211***	0,315***	0,342***
	(0,004)	(0,006)	(0,007)	(0,010)
<hr/>				
Privé__Enrichi				
SSE	1,611***	1,863***	1,537***	1,778***
	(0,089)	(0,109)	(0,085)	(0,104)
Sexe [Homme]				
	Femme	1,124		0,920
		(0,133)		(0,110)
Lieu de naissance [Québec]				
	Ailleurs au Canada	0,364		0,420
		(0,214)		(0,247)
	À l'étranger	0,733		1,011
		(0,223)		(0,305)
Langue maternelle et langue d'enseignement [Français et français]				
	Français et anglais	0,000		0,000
		(0,000)		(0,000)
	Anglais et français	1,106		1,187
		(0,569)		(0,615)
	Anglais et anglais	0,000		0,000
		(0,000)		(0,000)
	Autre et français	1,300		1,615*
		(0,315)		(0,389)
	Autre et anglais	0,000		0,000
		(0,000)		(0,000)
A été reconnu en difficulté à l'entrée au secondaire [Non]				
	Oui		0,036***	0,034***
			(0,021)	(0,020)
A commencé le secondaire avec du retard [Non]				
	Oui		0,121***	0,106***
			(0,061)	(0,054)
Ordonnée	0,017***	0,019***	0,027***	0,033***
	(0,001)	(0,002)	(0,002)	(0,003)
<hr/>				
Privé PEI				
SSE	1,757***	2,095***	1,672***	2,005***
	(0,134)	(0,168)	(0,127)	(0,161)
Sexe [Homme]				

Femme		3,748***		3,070***
		(0,752)		(0,617)
Lieu de naissance [Québec]				
Ailleurs au Canada		0,256		0,295
		(0,258)		(0,298)
À l'étranger		0,295		0,390
		(0,225)		(0,294)
Langue maternelle et langue d'enseignement [Français et français]				
Français et anglais		0,000		0,000
		(0,000)		(0,000)
Anglais et français		0,532		0,573
		(0,538)		(0,580)
Anglais et anglais		0,000		0,000
		(0,000)		(0,000)
Autre et français		0,483		0,590
		(0,262)		(0,317)
Autre et anglais		0,000		0,000
		(0,000)		(0,000)
A été reconnu en difficulté à l'entrée au secondaire [Non]				
Oui			0,000	0,000
			(0,000)	(0,000)
A commencé le secondaire avec du retard [Non]				
Oui			0,069**	0,086*
			(0,069)	(0,086)
Ordonnée	0,008***	0,004***	0,013***	0,008***
	(0,001)	(0,001)	(0,001)	(0,001)
Taille du groupe	24 034	24 034	24 034	24 034

La modalité de référence apparaît entre crochets

L'écart-type apparaît entre parenthèses

Les tests de vraisemblance permettent de vérifier si un modèle non contraint, donc qui possède plus de variables, a une capacité explicative plus grande qu'un modèle contraint. En somme, on cherche à savoir si rajouter des variables permet d'apporter de l'information en vérifiant si les variables ajoutées ont une valeur explicative. Les résultats des tests des rapports de vraisemblances apparaissent dans le tableau annexe C.9, Les résultats indiquent que chaque ensemble de variables ajouté permet d'expliquer une plus grande partie de la variance du modèle, elles ne sont donc pas superflues (la valeur p est de 0).

Tableau Annexe C.9 - Tests des rapports de vraisemblance du modèle logistique multinomial de fréquentation des filières de l'enseignement secondaire.

Modèles testés	Degrés de liberté	Rapport de vraisemblance (significativité – valeur p)
Modèle 1 contre modèle 2	40	1 285,48 (0,00)
Modèle 1 contre modèle 3	10	2 965,39 (0,00)
Modèle 2 contre modèle 4	40	1 279,27 (0,00)
Modèle 3 contre modèle 4	10	2 959,17 (0,00)

3. Résultats du modèle à risques concurrents d'accès au cégep

Le tableau Annexe C.10 présente les résultats des estimations des effets et des écart-types des variables mobilisées dans le modèle à risques concurrents d'accès au cégep.

Tableau Annexe C.10 - Résultats des estimations du modèle à risques concurrents d'accès au cégep.

	Accès au cégep	
	Formation préuniversitaire	Formation technique
Nombre d'années écoulées depuis l'obtention du diplôme		
0	0,641*** (0,008)	0,370*** (0,009)
1	0,540*** (0,012)	0,487*** (0,017)
2	0,409*** (0,022)	0,383*** (0,026)
3	0,190*** (0,022)	0,233*** (0,024)
4	0,063*** (0,010)	0,084*** (0,011)
5	0,008*** (0,002)	0,024*** (0,004)
SSE	1,052*** (0,005)	0,874*** (0,013)
Filière fréquentée au secondaire [Public ordinaire]		
Public, Enrichi	1,130***	0,784***

		(0,021)	(0,033)
	Public, PEI	1,212 ^{***}	0,580 ^{***}
		(0,022)	(0,038)
	Privé, Ordinaire	1,169 ^{***}	0,657 ^{***}
		(0,016)	(0,025)
	Privé, Enrichi	1,277 ^{***}	0,457 ^{***}
		(0,037)	(0,063)
	Privé, PEI	1,289 ^{***}	0,441 ^{***}
		(0,050)	(0,087)
Sexe [Homme]			
	Femme	0,999	1,018
		(0,011)	(0,026)
Lieu de naissance [Québec]			
	Ailleurs au Canada	1,037	0,884
		(0,031)	(0,089)
	Né à l'étranger	1,129 ^{***}	0,750 ^{***}
		(0,026)	(0,062)
Langue maternelle et langue d'enseignement [Français et français]			
	Français et anglais	1,284 ^{***}	0,540 ^{***}
		(0,046)	(0,072)
	Anglais et français	1,261 ^{***}	0,417 ^{***}
		(0,034)	(0,078)
	Anglais et anglais	1,276 ^{***}	0,437 ^{***}
		(0,021)	(0,034)
	Autre et français	1,159 ^{***}	0,714 ^{***}
		(0,026)	(0,050)
	Autre et anglais	1,343 ^{***}	0,388 ^{***}
		(0,038)	(0,055)
Difficultés d'apprentissage reconnues lors des études secondaires [Non]			
	Oui	0,919 ^{**}	0,936
		(0,030)	(0,048)
A commencé le secondaire avec du retard [Non]			
	Oui	0,861 ^{***}	1,172 ^{**}
		(0,029)	(0,064)
A fréquenté la formation professionnelle [Non]			
	Oui	0,349 ^{***}	0,493 ^{***}
		(0,044)	(0,052)
Secteur d'enseignement du diplôme du DES [Non]			
	Adulte	0,606 ^{***}	0,891 [*]
		(0,025)	(0,045)

Taille du groupe à risque

16 933

La modalité de référence apparaît entre crochets

L'écart-type apparaît entre parenthèses

4. Résultats des modèles d'accès à l'université

Le tableau annexe C.11 présente les résultats des estimations des effets et des écart-types des variables mobilisés dans les deux modèles d'accès à l'université.

Tableau Annexe C.11 - Résultats des estimations des modèles d'accès à l'université en fonction du type de DEC obtenu au cégep.

	Accès à l'université	
	DEC préuniversitaire	DEC technique
Nombre d'années écoulées depuis l'obtention du diplôme		
1	0,714*** (0,017)	0,476*** (0,029)
2	0,351*** (0,016)	0,210*** (0,019)
3	0,127*** (0,015)	0,135*** (0,020)
4	0,090*** (0,019)	0,000*** (0,000)
SSE	1,012 (0,006)	1,109*** (0,031)
Filière fréquentée au secondaire [Public ordinaire]		
Public, Enrichi	1,035 (0,021)	1,079 (0,082)
Public, PEI	1,066** (0,022)	1,559*** (0,118)
Privé, Ordinaire	1,064*** (0,017)	1,257*** (0,079)
Privé, Enrichi	1,076* (0,034)	1,747*** (0,209)
Privé, PEI	1,123*** (0,031)	1,626** (0,305)
Programme du premier DEC obtenu		
Formation préuniversitaire [Arts et lettres]		
Sciences	1,238*** (0,027)	
Sciences humaines	1,118*** (0,025)	
Multiples	1,167*** (0,040)	
Formation technique [Techniques administratives]		
Techniques artistiques		0,554*** (0,044)
Techniques biologiques		0,607*** (0,040)

Techniques humaines		0,452***	(0,035)
Techniques physiques		0,779***	(0,056)
Sexe [Homme]	Femme	1,001	1,130*
		(0,013)	(0,062)
Lieu de naissance [Québec]	Né ailleurs au Canada	0,747***	1,220
		(0,050)	(0,240)
	Né à l'étranger	0,943*	1,066
		(0,027)	(0,147)
Langue maternelle et langue d'enseignement [Français et français]	Français et anglais	0,942*	0,972
		(0,027)	(0,165)
	Anglais et français	0,891	0,427
		(0,097)	(0,299)
	Anglais et anglais	0,959	0,830
		(0,022)	(0,132)
	Autre et français	1,063*	1,321*
		(0,029)	(0,169)
	Autre et anglais	1,041	1,098
		(0,025)	(0,156)
Difficultés d'apprentissage reconnues lors des études secondaires [Non]	Oui	0,916	0,752
		(0,049)	(0,131)
A commencé le secondaire avec du retard [Non]	Oui	1,110**	0,954
		(0,042)	(0,126)
A fréquenté la formation professionnelle [Non]	Oui	0,796*	0,581*
		(0,073)	(0,132)
Secteur d'enseignement du diplôme du DES [Non]	Adulte	0,798**	0,983
		(0,068)	(0,148)
Taille des groupes à risque		5 936	2 421

La modalité de référence apparaît entre crochets

L'écart-type apparaît entre parenthèses

BIBLIOGRAPHIE

- Allison, P. D. (2014). *Event history and survival analysis: Regression for longitudinal event data* (2^e éd.). SAGE publications.
- Allison-Abaunza, A. et Woodburn, A. (2022). The annual costs of participation in the Sport-études programs in Quebec. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 45(1), 1-20.
- Antikainen, A. et Kauppila, J. (2002). Educational generations and the futures of adult education: a Nordic experience. *International Journal of Lifelong Education*, 21(3), 209-219.
- Barrault-Stella, L. (2017). De fausses adresses pour contourner la carte scolaire. Arrangements avec le droit et fidélité à l'État. *Sociétés contemporaines*, 108(4), 125-154.
<https://doi.org/10.3917/soco.108.0125>
- Beaujot, R. (2000). Les deux transitions démographiques du Québec, 1860-1996. *Cahiers québécois de démographie*, 29(2), 201-230.
- Bilge, S. et Hill Collins, P. (2023). *Intersectionnalité: une introduction*. Éditions Amsterdam.
- Blanchard, M. et Cayouette-Remblière, J. (2016). *Sociologie de l'école*. La Découverte.
<https://www.cairn.info/sociologie-de-l-ecole--9782707185709.htm>
- Bonin, S., Duchaine, S. et Gaudreault, M. (2015). *Portrait socioéducatif des étudiants de première génération: faits saillants*. <http://www.cdc.qc.ca/pdf/033699-ecobes-portrait-socioeducationnel-etudiants-premiere-generation-faits-saillants-2015.pdf>
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. A. Colin.
- Boudon, R. (2004). Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique? *Revue du MAUSS*, 24(2), 281-309.
- Bound, J. et Turner, S. (2002). Going to war and going to college: Did World War II and the GI Bill increase educational attainment for returning veterans? *Journal of labor economics*, 20(4), 784-815.
- Bourdieu, P. (2014). *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Éditions du Seuil. (Publication originale en 1994)
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

- Bourdon, S. (2009). La poule et l'œuf: environnement social et parcours éducatif des jeunes adultes. Dans B. Bergier, *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes* (p. 87-115). Éditions L'Harmattan.
- Burns, K. (2010). Community college student success variables: A review of the literature. *The Community College Enterprise*, 16(2), 33-61.
- Caffieaux, C. (2017). *Faire la classe à l'école maternelle: réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. De Boeck.
- CAPRES. (2020). *Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur*. <https://oresquebec.ca/dossiers/transitions-interordres-et-intercycles-en-enseignement-superieur/>
- CAPRES. (2021). *Insertion socioprofessionnelle des diplômé.es de l'enseignement supérieur*. <https://oresquebec.ca/dossiers/insertion-socioprofessionnelle-des-diplomees-de-l-enseignement-superieur/>
- Chauvel, S. et Huguée, C. (2019). Enseignement supérieur : l'art et les manières de sélectionner. *Sociologie*, 10(2). <https://journals.openedition.org/sociologie/5451#text>
- Chenard, P., Doray, P., Dussault, E.-L. et Ringuette, M. (2013). *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*. Presses de l'Université du Québec.
- Cherkaoui, M. (1978). Sur l'égalité des chances scolaires: à propos du « Rapport Coleman ». *Revue française de sociologie*, 19(2), 237-260.
- Coleman, J. S. (1968). *Equality of educational opportunity*. National Center for Educational Statistics.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1989). *Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation : l'orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences un cheminement personnel*. Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire: diversifier en toute équité*. Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Le Conseil.
- Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous: une anthologie du Rapport Parent*. Presses de l'Université de Montréal.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Presses universitaires de Paris.

- Crisp, G. et Nora, A. (2010). Hispanic student success: Factors influencing the persistence and transfer decisions of Latino community college students enrolled in developmental education. *Research in Higher Education*, 51(2), 175-194.
- Crisp, G. et Nuñez, A.-M. (2014). Understanding the racial transfer gap: Modeling underrepresented minority and nonminority students' pathways from two-to four-year institutions. *The Review of Higher Education*, 37(3), 291-320.
- Dandurand, P. (1984). La recherche en sociologie de l'éducation au Québec. *Prospectives*, 20(1/2), 69-75.
- Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec : bilan et défis. Dans F. Dumont et Y. Martin, *L'éducation 25 ans plus tard et après ?* (p. 37-60). l'Institut québécois de la recherche.
- Dandurand, P., Fournier, M. et Bernier, L. (1980). Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et lutte nationales au Québec. *Sociologie et sociétés*, 12(1), 101-132.
- Darmon, M. (2012). Sélectionner, élire, prédire: le recrutement des classes préparatoires. *Sociétés contemporaines*, 86(2), 5-29.
- Daverne, C. et Masy, J. (2012). Les classes préparatoires aux grandes écoles : entre proximité et prestige. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/4).
<https://doi.org/10.4000/osp.3909>
- Daverne-Bailly, C. et Dutercq, Y. (2016). *Les classes préparatoires aux grandes écoles: un espace transitionnel maîtrisé*. Presses universitaires de Rennes.
- Derouet, J.-L. (2001). La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire: déplacements des questionnements et relance de la critique. *Éducation et sociétés: revue internationale de sociologie de l'éducation*, 5, 9-24.
- Descarries, F. (2005). Le mouvement des femmes québécois: état des lieux. *Cités*, 23(3), 143-154.
- Dickinson, J. A. et Young, B. (2003). *Brève histoire socio-économique du Québec*. Les éditions du Septentrion.
- Doray, P. (2023). Les parcours éducatifs: quelques précisions théoriques.
- Doray, P., Bonin, S. et Bujold, J. (2012a). Universités nouvelles, étudiants nouveaux ? . WorldCat.org. Dans Y. Gingras et L. Roy, *Les universités nouvelles : enjeux et perspectives*. Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P., Comoe, É., Trottier, C., Picard, F., Murdoch, J., Laplante, B., Moulin, S., Marcoux-Moisan, M., Groleau, A. et Bourdon, S. (2009). *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien* [Projet Transitions, Note de recherche 4]. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (Numéro 45).

- Doray, P., Diallo, B., Dufresne, F., Robitaille, A., Villeneuve, M. et Groleau, A. (2011). *Les parcours scolaires des étudiants de première génération dans les cégeps* [Projet Transitions, Note de recherche 8]. Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).
- Doray, P., Groleau, A. et Lessard, C. (2017). Le paradoxe du développement de la sociologie de l'éducation au Québec. *Éducation et sociétés*, (2), 145-166.
- Doray, P., Kongo, A. et Bilodeau-Carrier, S. (2022a). Note de recherche. Les universités et leurs étudiant·es en temps de pandémie au Québec : une analyse à chaud. *Lien social et Politiques*, (89), 260-291.
- Doray, P., Laplante, B. et Prats, N. (2021). L'accès à la formation professionnelle sous un régime de reprofessionnalisation. *Éducation et sociétés*, (2), 57-76. <https://doi.org/10.3917/es.046.0057>
- Doray, P., Laplante, B. et Prats, N. (2022b). Transitions scolaires et accès à l'université au Québec. L'impact différencié des facteurs sociaux, culturels et éducatifs. *Formation emploi*, 158(2), 211-234. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.10770>
- Doray, P., Lessard, C. et Roy-Vallières, M. (2023). *Bulletin de l'égalité des chances en éducation. Édition 2023*. Observatoire Québécois des Inégalités.
- Doray, P., Prévost, J.-G., Delavictoire, Q., Moulin, S. et Beaud, J.-P. (2012b). Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec. *Sociologie et sociétés*, 43(2), 201-221. <https://doi.org/10.7202/1008244ar>
- Dougherty, K. J. et Kienzl, G. S. (2006). It's not enough to get through the open door: inequalities by social background in transfer from community colleges to four-year colleges. *Teachers College Record*, 108(3), 452-487. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00658.x>
- Dubet, F. (2018). Chapitre 1. Durkheim et les questions scolaires : hier et aujourd'hui. Dans *Durkheim aujourd'hui* (p. 45-66). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.cuin.2018.01.0045>
- Dufour, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Boréal.
- Duhaime, É. N. (2020). *Les parcours de continuité et la poursuite des études*. Institut de recherche en économie contemporaine.
- Durkheim, E. (1968). *Éducation et sociologie*. Presses universitaires de France. (Publication originale en 1922)
- Duru-Bellat, M. (2000). L'analyse des inégalités de carrières scolaires: pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix. *Éducation et sociétés*, (5), 25-41.

- Duru-Bellat, M. (2002). Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes. *Education et formation*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-inegalites-sociales-a-l-ecole--9782130526933.htm>
- Duru-Bellat, M., Farges, G. et van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école (5e éd.)*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.zante.2018.01.0235>
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1989). Carte scolaire et orientation en fin de 5ème. *Orientation scolaire et professionnelle (L')*, 18(2), 171-184.
- Duru-Bellat, M. et van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école (4e éd.)*. Armand Colin. <https://www.cairn.info/sociologie-de-l-ecole--9782200259976.htm>
- Dutercq, Y. et Masy, J. (2018). Les classes préparatoires aux grandes écoles : comment concilier compétitivité internationale et proximité démocratique ? *Éducation et Sociétés*, 41(1), 27-42. <https://doi.org/10.3917/es.041.0027>
- Eckert, H. (2010). Le cégep et la démocratisation de l'école au Québec, au regard des appartenances socioculturelles et de genre. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 149-168.
- Eid, N. F., Dumont, M. et Barry, F. (1983). *Maîtresses de maison, maîtresses d'école: femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec*. Boréal Express.
- Ellis, M. M. (2013). Successful community college transfer students speak out. *Community College Journal of Research and Practice*, 37(2), 73-84.
- Enomana, H. (2022). *Formation ordinaire, évolution du profil démographique et scolaire de la population étudiante au collégial*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Escande, C. (1973). *Les classes sociales au Cégep: sociologie de l'orientation des étudiants*. Éditions Parti-Pris.
- Feireisen, C. (2023, 30 septembre). *Des programmes particuliers, pour contrer le décrochage scolaire*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/societe/education/798885/contrer-le-decrochage-scolaire-programmes-particuliers-ouverts-tous>
- Felouzis, G. (2009). Parcours scolaires et construction des inégalités. Nouvelles questions, nouveaux objets. Dans M. Oris, E. Widmer, A. de Ribaupierre, D. Joye et Falter, *Transition dans les parcours de vie et construction des inégalités* (p. 149-167). Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Fillieule, R. (2018). L'Inégalité des chances: apports théoriques, réponses aux critiques et postérité. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (56-2), 65-83.

- Finnie, R. et Mueller, R. E. (2019). Access to post-secondary education : how does Québec compare to the rest of Canada? *L'Actualité économique*, 93(3), 441-474. <https://doi.org/10.7202/1058428ar>
- Finnie, R. et Pavlic, D. (2013). *Background Characteristics and Patterns of Access to Postsecondary Education in Ontario: Evidence from Longitudinal Tax Data*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Finnie, R., Sweetman, A. et Lascelles, E. (2005). *Qui poursuit des études supérieures ? l'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*. Statistique Canada.
- Finnie, R., Wismer, A. et Mueller, R. E. (2015). Access and barriers to postsecondary education: evidence from the youth in transition survey. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 45(2), 229-262.
- Fontanini, C. (2015). *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Gingras, É. et Marchand, F. (2023, 27 janvier). L'enseignement privé nourrit la ségrégation scolaire. *L'Aut'Journal*. <https://lautjournal.info/20230127/lenseignement-prive-nourrit-la-segregation-scolaire>
- Gingras, Y. et Roy, L. (2012). *Les universités nouvelles : enjeux et perspectives*. Presses de l'Université du Québec.
- Grenier, V. (2022). Logiques au coeur des choix de l'école secondaire par des parents immigrants résidant à Montréal. *Revue canadienne de l'éducation*, 45(2), 454-480.
- Grenier, V. et Castonguay-Payant, J. (2022). Stratégies d'accès aux écoles secondaires par des parents dans le marché scolaire montréalais : entre reproduction et mobilité sociale. *Sociologie et sociétés*, 54(1), 199-223. <https://doi.org/10.7202/1109540ar>
- Groleau, A. et Doray, P. (2018). Sociologie et éducation au Québec: enjeux et débats. *Cahiers de recherche sociologique*, (64), 7-14.
- Harvey, F. (2015). Le gouvernement Duplessis, l'éducation et la culture, 1944-1959. *Les Cahiers des dix*, (68), 169-247. <https://doi.org/10.7202/1029294ar>
- Hosmer Jr, D. W., Lemeshow, S. et Sturdivant, R. X. (2013). *Applied logistic regression*. John Wiley & Sons.
- Hurteau, P. et Duclos, A.-M. (2017). *Inégalité scolaire: le Québec dernier de classe?* Institut de recherche et d'informations socioéconomiques.
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes. (2023, janvier). *Les adultes dans les universités*. https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_12

- Institut de la statistique du Québec. (2019). *Regard statistique sur la jeunesse. État et évolution de la situation des Québécois âgés de 15 à 29 ans 1996 à 2018. Édition 2019.* <https://statistique.quebec.ca/fr/document/regard-statistique-sur-la-jeunesse>
- Institut de la statistique du Québec. (2024, 1^{er} mars). *Obtention d'une sanction des études collégiales – Formation préuniversitaire.* Vitrine statistique sur les jeunes de 15 à 29 ans. <https://statistique.quebec.ca/vitrine/15-29-ans/theme/education/obtention-sanction-etudes-collegiales-formation-preuniversitaire>
- Institut de la statistique du Québec. (s. d.). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec.* Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/enquetes/realisees/etude-longitudinale-du-developpement-des-enfants-du-quebec-eldeq>
- Isambert-Jamati, V. (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français. Dans *Actes du colloque franco-suisse* (p. 155-163). Éditions du CNRS. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2020-1-page-49.htm>
- Jain, D., Bernal, S., Lucero, I., Herrera, A. et Solorzano, D. (2016). Toward a critical race perspective of transfer: An exploration of a transfer receptive culture. *Community College Journal of Research and Practice*, 40(12), 1013-1024.
- Jankowsky, K. et Schroeders, U. (2022). Validation and generalizability of machine learning prediction models on attrition in longitudinal studies. *International Journal of Behavioral Development*, 46(2), 169-176. <https://doi.org/10.1177/01650254221075034>
- Jaoul-Grammare, M. (2018). L'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010. *Éducation & formations*, (96), 113-131.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 17-28.
- Kamanzi, P. (2019a). Marché scolaire et reproduction des inégalités sociales au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 140-165.
- Kamanzi, P. C. (2019b). L'évolution récente de la démocratisation de l'éducation et le marché scolaire au Québec : quand l'inclusion fait place à la stratification. *Cahiers de recherche sociologique*, (64), 203-225. <https://doi.org/10.7202/1064726ar>
- Kamanzi, P. C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités: l'accès et la persévérance aux études au Canada. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 40(3).
- Kamanzi, P. C. et Magnan, M.-O. (2023). Les inégalités dans l'enseignement supérieur au Québec : perspectives analytiques et bilan des recherches. Dans P. Doray, B. Laplante, P. C. Kamanzi et A. Pilote, *Enseignement supérieur et inégalités sociales: Entre politiques publiques et parcours éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.

- Kamanzi, P. C., Magnan, M.-O., Pilote, A. et Doray, P. (2018). Immigration et morphologie des parcours scolaires dans l'enseignement supérieur au Canada : le cas de la province de Québec. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(2-3), 253-277. <https://doi.org/10.4000/remi.11280>
- Kamanzi, P. C. et Maroy, C. (2017a). La stratification des établissements secondaires au Québec: Quels effets sur les chances d'accès à l'enseignement universitaire? Dans P. C. Kamanzi, G. Goastellec et F. Picard (dir.), *L'envers du décor : Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale* (p. 61-83). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1s475x5>
- Kamanzi, P. C. et Maroy, C. (2017b). La stratification des établissements secondaires au Québec. Quels effets sur les chances d'accès à l'enseignement universitaire? *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*, 61-83.
- Kamanzi, P. C., Maroy, C. et Magnan, M.-O. (2020). L'accès aux études supérieures au Québec : l'incidence du marché scolaire. *Revue française de pédagogie*, (208), 49-64. <https://doi.org/10.4000/rfp.9481>
- Kamanzi, P. C., Pilote, A., Uzenat, M. et Gris, S. (2017). La démocratisation des études supérieures à l'aune de la différenciation et de l'individualisation des parcours scolaires au Québec. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (46/4). <https://doi.org/10.4000/osp.5527>
- Kane, T. J. et Rouse, C. E. (1999). The community college: Educating students at the margin between college and work. *Journal of Economic Perspectives*, 13(1), 63-84.
- Laanan, F. S., Starobin, S. S. et Eggleston, L. E. (2010). Adjustment of community college students at a four-year university: Role and relevance of transfer student capital for student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 12(2), 175-209.
- Laferrière, M. (1983). L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec: de la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État. *Sociologie et sociétés*, 15(2), 117-132.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques: dispositions et variations individuelles*. Nathan.
- Lamoureux, D. (1992). Nos luttes ont changé nos vies: l'impact du mouvement féministe. Dans G. Daigle et R. Guy, *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis* (p. 693-711). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Landry, C. et Mazalon, É. (1995). Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 781-808. <https://doi.org/10.7202/031838ar>
- Laplante, B. et Bastien, N. (2023). Les droits de scolarité et la fréquentation de l'université au Québec et en Ontario. Dans P. Doray, B. Laplante, P. C. Kamanzi et A. Pilote,

Enseignement supérieur et inégalités sociales: Entre politiques publiques et parcours éducatifs. Presses de l'Université du Québec.

Laplante, B., Doray, P., Prats, N. et Kamanzi, P. C. (2021). Les sélections successives: quels effets sur l'accès à l'université ? Dans *Sélections, du système éducatif au marché du travail. XXVIèmes journées d'études longitudinales dans l'analyse du marché du travail* (vol. 16, p. 359-372). <https://doi.org/10.4000/books.cereq.1394>

Laplante, B., Doray, P., Tremblay, É., Kamanzi, P. C., Pilote, A. et Lafontaine, O. (2018). L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités. *Cahiers québécois de démographie*, 47(1), 49-80. <https://doi.org/10.7202/1062106ar>

Laplante, B. et Godin, J.-F. (2003). La population active au XXe siècle : caractéristiques et perspectives. Dans V. Piché et C. Le Bourdais (dir.), *La démographie québécoise : Enjeux du XXIe siècle* (p. 193-224). Presses de l'Université de Montréal. <http://books.openedition.org/pum/23979>

LaSota, R. R. et Zumeta, W. (2016). What Matters in Increasing Community College Students' Upward Transfer to the Baccalaureate Degree: Findings from the Beginning Postsecondary Study 2003–2009. *Research in Higher Education*, 57(2), 152-189. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9381-z>

Laugerman, M., Shelley, M., Rover, D. et Mickelson, S. (2015). Estimating survival rates in engineering for community college transfer students using grades in calculus and physics. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 3(4), 313-321.

Le profil des élèves issus de l'immigration. (2015). . JSTOR. Dans *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Presses de l'Université de Montréal. <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/j.ctv69t4cr.5>

Lessard, C. (2019). Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire: quid de l'équité du système d'éducation? *Éthique en éducation et en formation*, (6), 41-61.

Lessard, C. et Levasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(3), 337-353.

Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public. RLRQ, e-8.1. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/e-8.1>

Loi sur l'instruction publique. RLRQ, c I-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>

Magnan, M.-O., Pilote, A., Grenier, V. et Kamanzi, P. C. (2017). Le rôle de la socialisation familiale dans les choix d'études supérieures des jeunes issus de l'immigration. *Revue Jeunes et Société*, 2(1), 30-58.

- Marling, J. L. (2013). Navigating the new normal: Transfer trends, issues, and recommendations. *New Directions for Higher Education*, 2013(162), 77-87.
- Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec: vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, 59(4).
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C. et Kamanzi, P. C. (2017). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec. *Recherches sociographiques*, 58(3), 581-602. <https://doi.org/10.7202/1043466ar>
- Maroy, C. et Mathou, C. (2014). La fabrication de la gestion axée sur les résultats en éducation au Québec: une analyse des débats parlementaires. *Télescope, Québec*, 20(2), 56-70.
- Martuccelli, D. (2005). Les trois voies de l'individu sociologique. *EspacesTemps.net [En ligne]*. <https://www.espacestems.net/articles/trois-voies-individu-sociologique/>
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Laaroussi, M. V., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). Le profil des élèves issus de l'immigration. JSTOR. Dans *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration* (p. 23-52). Presses de l'Université de Montréal. <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/j.ctv69t4cr.5>
- Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2013). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12(1), 7-25. <https://doi.org/10.7202/1019209ar>
- Merle, P. (2012). I. La ségrégation scolaire: une réalité protéiforme. Dans P. Merle, *La ségrégation scolaire* (La Découverte, p. 7-20).
- Mettler, S. (2005). "The only good thing was the GI Bill": Effects of the education and training provisions on African-American veterans' political participation. *Studies in American Political Development*, 19(1), 31-52.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires des élèves au cours préparatoire: les origines des différences. *Revue française de pédagogie*, (69), 49-64.
- Ministère de l'Éducation. (2023). *Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. <https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/eleves-handicapes-ou-en-difficulte-dadaptation-ou-dapprentissage>
- Ministère de l'Enseignement supérieur, Direction générale de la planification et de la performance et Direction des statistiques et de l'information de gestion. (s. d.-a). *Portail informationnel, système Charlemagne*.

Ministère de l'Enseignement supérieur, Direction générale de la planification et de la performance et Direction des statistiques et de l'information de gestion. (s. d.-b). *Portail informationnel, système GDEU*.

Ministère de l'Enseignement supérieur, Direction générale de la planification et de la performance et Direction des statistiques et de l'information de gestion. (s. d.-c). *Portail informationnel, système Socrate*.

Morasse, M.-E. (2023, 7 novembre). Écoles secondaires publiques: Des programmes particuliers « difficiles à faire passer ». *La Presse*, Éducation.
<https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-11-07/ecoles-secondaires-publiques/des-programmes-particuliers-difficiles-a-faire-passer.php>

Mosconi, N. (1998). Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école. *Recherches féministes*, 11(1), 7-17.

Moser, K. (2013). Exploring the impact of transfer capital on community college transfer students. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 25(2), 53-76.

Moulin, S. (2023). Les inégalités genrées de réussite scolaire en contexte canadien. Dans P. Doray, B. Laplante, P. C. Kamanzi et A. Pilote, *Enseignement supérieur et inégalités sociales: Entre politiques publiques et parcours éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.

Moulin, S., Laplante, B., Lépine, M., Blain, M., Kamanzi, P. et Duffy, C. (2022). Gouverner la sélection scolaire par un instrument: le cas de la « cote de rendement au collégial » des universités québécoises. *Lien social et Politiques*, (89), 16-34.

Moulin, S., Verdier, É., Doray, P. et Prévost, J.-G. (2017). Quantification du décrochage scolaire au Québec et en France: effets de perspective et jeux d'échelle. *Sociologie et sociétés*, 49(2), 299-325.

Noreck, J.-P. et Ferréol, G. (2010). Chapitre 3. Stratifications et hiérarchies sociales. Dans J.-P. Noreck et G. Ferréol, *Introduction à la sociologie* (p. 101-121). Armand Colin.

Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation - mixité - carte scolaire*. Presses de Sciences Po.

Observatoire de l'administration publique. (2012). *Les trois réseaux de l'éducation*. Publications du Québec.

OCDE. (2022). *Regards sur l'éducation 2022 Les indicateurs de l'OCDE*. OECD Publishing.

Pasquali, Paul. (2014). *Passer les frontières sociales comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*. Fayard.

Perrenoud, P. (1987). Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation. Dans A. Van Haecht, (dir.), *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles: nouveaux enjeux*,

nouveaux débats (p. 20-36).

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_04.html

Picard, F., Trottier, C. et Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(3).

<https://doi.org/10.4000/osp.3531>

Plourde, A. (2022, 19 octobre). Où en est l'école à trois vitesses au Québec ? *Institut de recherche et d'informations socioéconomiques*. <https://iris-recherche.qc.ca/publications/ecole-a-trois-vitesses/>

Projet de loi 180: loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives. (1997). 2^e sess., 35^e lég. <https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-180-35-2.html>

Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 117-128. <https://doi.org/10.7202/1060694ar>

Ruano-Borbalan, J.-C. et Troger, V. (2021). *Histoire du système éducatif*. Presses Universitaires de France.

Schoumaker, B. (2004). Une approche personnes-périodes pour l'analyse des histoires génésiques. *Population*, 59(5), 783-796. <https://doi.org/10.3917/popu.405.0783>

Serre, D. (2012). Le capital culturel dans tous ses états. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 191-192(1-2), 4-13. <https://doi.org/10.3917/arss.191.0004>

Service Régional d'Admission du Montréal Métropolitain. (2023, 1^{er} novembre). *Rapport Annuel 2022-2023* [Rapport annuel].

Solar, C. (2010). Apport des études genre à l'éducation et à la formation des adultes. *Savoirs*, 22(1), 53-62.

Statistique Canada. (2017). *Recensement de la population en 2016 : immigration et diversité ethnoculturelle*. Statistique Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/ref/98-501/98-501-x2016008-fra.pdf>

Statistique Canada. (2021). *Taux de participation aux études postsecondaires, jeunes Canadiens âgés de 19 à 23 ans, selon les caractéristiques familiales mesurées cinq ans plus tôt*. Gouvernement du Canada. <https://doi.org/10.25318/3710020901-FRA>

Statistique Canada. (2022). *Guides de référence technique de la Plateforme longitudinale entre l'éducation et le marché du travail (PLEMT)*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/37-20-0001/372000012022004-fra.htm#a2>

Statistique Canada. (s. d.-a). *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Statistique Canada. https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&Id=15034

- Statistique Canada. (s. d.-b). *Fichier de données à grande diffusion (71M0001X)*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/37-20-0001/372000012022004-fra.htm>
- Statistique Canada. (s. d.-c). *Fichier de familles T1*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/37-20-0001/372000012022004-fra.htm>
- Statistique Canada. (s. d.-d). *Système d'information sur les étudiants postsecondaires*. Statistique Canada. https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=5017
- Sylvain, L., Laforce, L., Trottier, C. et Georgeault, P. (1988). Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années soixante-dix. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 225-244.
- Troger, V. (2016). La sociologie de l'éducation. Dans M. Fournier, *Éduquer et Former. Connaissances et débats en Éducation et Formation* (p. 21-30). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0021>
- Van De Werfhorst, H. G. (2024). Is Meritocracy Not So Bad After All? Educational Expansion and Intergenerational Mobility in 40 Countries. *American Sociological Review*, 89(6), 1181-1213. <https://doi.org/10.1177/00031224241292352>
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses universitaires de France Paris.
- van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/choisir-son-ecole--9782130558163.htm>
- van Zanten, A. (2016). La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France. *L'Année sociologique*, 66(1), 81-114.
- Vatcheva, K. P., Lee, M., McCormick, J. B. et Rahbar, M. H. (2016). Multicollinearity in Regression Analyses Conducted in Epidemiologic Studies. *Epidemiology*, 6(2), 227. <https://doi.org/10.4172/2161-1165.1000227>
- Velasco, T., Fink, J., Bedoya, M., Jenkins, D. et LaViolet, T. (2024). *Tracking transfer : community college effectiveness in broadening bachelor's degree attainment* [Rapport de recherche]. The Aspen Institute College Excellence Program et Community College Research Center.
- Velez, W. et Javalgi, R. G. (1987). Two-year college to four-year college : the likelihood of transfer. *American Journal of Education*, 96(1), 81-94. <https://doi.org/10.1086/443882>
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 87-108. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0087>
- Wang, X. (2012). Factors contributing to the upward transfer of baccalaureate aspirants beginning at community colleges. *The Journal of Higher Education*, 83(6), 851-875.

Woollard, M. (2014). Administrative data: Problems and benefits. a perspective from the United Kingdom. Dans A. Duşa, D. Nelle, G. Stock et G. G. Wagner, *Facing the future: European research infrastructures for the humanities and social sciences* (1^{re} éd., p. 49-61). SCIVERO.