

## L'ACCÈS AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES AU QUÉBEC : L'INCIDENCE DU MARCHÉ SCOLAIRE

[Pierre Canisius Kamanzi](#), [Christian Maroy](#), [Marie-Odile Magnan](#)

ENS Editions | « [Revue française de pédagogie](#) »

2020/3 n° 208 | pages 49 à 64

ISSN 0556-7807

ISBN 9791036203213

DOI 10.4000/rfp.9481

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2020-3-page-49.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour ENS Editions.

© ENS Editions. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

---

## L'accès aux études supérieures au Québec : l'incidence du marché scolaire

*Access to higher education in Quebec: The impact of the education market*

Pierre Canisius Kamanzi, Christian Maroy et Marie-Odile Magnan

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/9481>

DOI : 10.4000/rfp.9481

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2020

Pagination : 49-64

ISBN : 979-10-362-0321-3

ISSN : 0556-7807

Distribution électronique Cairn



CHERCHER, REPÉRER, AVANCER.

### Référence électronique

Pierre Canisius Kamanzi, Christian Maroy et Marie-Odile Magnan, « L'accès aux études supérieures au Québec : l'incidence du marché scolaire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 208 | 2020, mis en ligne le 01 janvier 2025, consulté le 22 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/9481> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.9481>

---

© tous droits réservés

# L'accès aux études supérieures au Québec : l'incidence du marché scolaire

Pierre Canisius Kamanzi  
Christian Maroy  
Marie-Odile Magnan

L'objectif de cet article est de montrer que la stratification du marché scolaire dans l'enseignement secondaire au Québec contribue à la reproduction des inégalités sociales aux études supérieures. Les résultats obtenus à partir d'un échantillon ( $N = 2\,677$ ) d'une cohorte d'élèves nés en 1984 et observés jusqu'à l'âge de 22 ans montrent que l'influence de l'origine sociale s'opère en grande partie par la médiation du type d'établissement fréquenté : privé, public offrant seulement des programmes réguliers et public avec des programmes enrichis (en mathématiques, en sciences ou en langues). En aval, les élèves ayant fréquenté un établissement privé ou un établissement public avec programmes enrichis sont nettement plus susceptibles d'accéder aux études collégiales et universitaires que leurs pairs ayant fréquenté un établissement public avec des programmes exclusivement réguliers. En amont, les analyses révèlent que la probabilité de fréquenter un établissement privé ou public avec programmes enrichis est fortement corrélée avec l'origine sociale de l'élève. L'influence du marché scolaire s'opère elle-même par le biais des différences de performances et d'aspirations scolaires caractérisant les élèves des trois types d'établissements.

**Mots-clés (TESE) :** inégalité sociale, marché de l'éducation, classe sociale, enseignement supérieur, établissement d'enseignement

## Introduction

Depuis les années 1970, plusieurs études s'inspirant de la théorie de la reproduction sociale proposée par Bourdieu et Passeron (1964, 1970) en France montrent

que, quel que soit le contexte, l'école tend à perpétuer les inégalités de position sociale à travers les inégalités de réussite et d'orientation scolaire selon les origines socioculturelles (Felouzis, 2009; Duru-Bellat & Mingat, 1997; Dubet, Duru-Bellat & Vêré tout, 2010). Les inégalités

scolaires se matérialisent alors sous la forme d'écarts de réussite ou de différences de parcours scolaire, creusant davantage le fossé entre les jeunes des familles socio-économiquement favorisées et leurs pairs des familles de classes modestes. Au Québec, la reproduction sociale des inégalités scolaires a été attribuée aux différences d'aspirations scolaires et de réussite selon la classe sociale, le genre et le groupe ethnique (Dandurand, 1986, 1991). Plus récemment, Chenard et Doray (2013) ont souligné, par exemple, bien que la massification de l'enseignement supérieur au Québec ne cesse de s'accroître, que celui-ci demeure un lieu de reproduction sociale, surtout à l'université où se conjuguent les effets de capital économique et culturel des familles, de parcours et de choix scolaires antérieurs.

Le propos de cet article est de montrer que les mécanismes de reproduction sociale changent sous l'effet de nouvelles modalités de régulation des politiques éducatives (West & Nikolai, 2013), notamment l'organisation du marché scolaire. Comme le soulignent Motel-Klingebiel, Tesch-Roemer et Von Kondratowitz (2005), la production des inégalités sociales découle à la fois des politiques de l'État et des ressources et stratégies des familles. En éducation, un nombre croissant d'études soulève la question des effets de l'organisation des systèmes d'enseignement. Ces études ont donné lieu à de nouvelles recherches centrées sur l'influence des marchés scolaires, dont les formes et les effets résultent de l'articulation des politiques publiques, des contextes locaux, des stratégies familiales et de l'action des directions d'établissements (Draelants, 2013; Felouzis, 2009; Felouzis, Maroy & van Zanten, 2013).

L'intensification de la concurrence scolaire alimente la différenciation entre établissements, lesquels offrent un enseignement relativement variable, voire inégal, malgré la reconnaissance du principe de la formation commune à tous les élèves (Felouzis & Perrotton, 2007; Allen, 2007). Dans nombre de contextes scolaires, cette différenciation, couplée au libre choix de l'école par les familles, favorise l'émergence de nouvelles formes de ségrégations sociales, ethniques ou scolaires entre et au sein des écoles, renforçant ainsi les inégalités de réussite et de persévérance aux études. C'est à partir de ces constats que différents auteurs soutiennent que le marché contribue à forger de nouvelles formes de reproduction sociale (voir par exemple Ball, 2003, pour l'Angleterre; Ben Ayed & Poupeau, 2009, pour la France).

Cet article s'intéresse à la situation du Québec et vise à examiner dans quelle mesure la persistance des

inégalités d'accès aux études supérieures serait associée à la stratification croissante du marché scolaire au secondaire. Pour ce faire, l'analyse tiendra compte du statut socio-économique des parents. Amorcée à partir des années 1990, cette stratification s'est accentuée au cours des dernières décennies (Hurteau & Duclos, 2017; Larose, 2016; Laplante, Doray, Tremblay *et al.*, 2018) suite à la concurrence « acharnée » entre les établissements secondaires publics et privés (Lessard, 2019; Lessard & Levasseur, 2007). L'article est divisé en cinq sections. La première est consacrée à la recension des écrits sur le concept de marché en éducation et son influence sur la (re)production des inégalités sociales. La deuxième propose une brève description de la structure du marché scolaire au Québec. Quant à la troisième section, celle traitant de la méthodologie, elle décrit la source des données utilisées, la mesure des variables étudiées et le modèle d'analyse statistique appliqué. La quatrième section présente les résultats des analyses effectuées, alors que la cinquième et dernière section intitulée « discussion » propose quelques pistes d'interprétation. Enfin, nous terminons par une brève conclusion récapitulant les principaux constats de l'analyse.

## Marchés scolaires et (in)égalités en éducation

L'évolution récente des systèmes éducatifs dans plusieurs pays développés a été caractérisée par l'accroissement de la concurrence inter-établissements scolaires induite par l'élargissement de la liberté des parents à choisir l'école pour leurs enfants, ainsi que par la possibilité des écoles de sélectionner ou de classer les élèves. Cette dynamique de choix et de concurrence a été qualifiée de « marché scolaire » (Teelken, 1999; Felouzis & Perrotton, 2007; Felouzis, Maroy & van Zanten, 2013; van Zanten, 2006, 2009a). Que ce soit entre parents d'élèves ou entre établissements, la concurrence est fondée sur la recherche d'une meilleure qualité de la formation des élèves (Falabella, 2014). Les parents socio-économiquement favorisés investissent généralement différentes formes de ressources (capital culturel, économique et social) pour trouver une « bonne » école ou une « bonne » filière pour leurs enfants, alors que les écoles performantes cherchent de « bons » élèves. Toutefois, nombre d'auteurs soulignent que l'usage de la conception économique traditionnelle de la notion de marché dans le

domaine de l'éducation est peu approprié, notamment car elle suppose un échange monétaire et charrie plusieurs présupposés théoriques ou empiriques difficilement tenables (Maroy, 2006; Felouzis & Perroton, 2007). C'est pourquoi plusieurs auteurs proposent de parler de quasi-marché (Bradley & Taylor, 2002; Felouzis & Perroton, 2007; Whitty, 1997; Whitty & Power, 2001; Pizarro Milian & Davies, 2017) pour tenir compte du caractère non monétaire des échanges et de la forte implication de l'État dans leur régulation (non-ouverture du marché, financement et réglementation publique forte de l'offre). D'autres analystes insistent sur son caractère local et socialement construit avec la notion d'espace local de concurrence (Delvaux & van Zanten, 2006).

Nous considérerons qu'un marché implique une concurrence entre les établissements (notamment pour acquérir le nombre ou la qualité des élèves souhaités), qui s'origine dans la capacité des parents à choisir et est favorisée de façon ouverte ou « clandestine » par les régulations institutionnelles mises en place par les pouvoirs publics (concernant notamment l'affectation des élèves aux écoles, l'autonomie des écoles) (Maroy, 2006; Felouzis, Maroy & van Zanten, 2013). Étant donné que ce « marché » n'implique pas de prix et que l'enjeu et l'incertitude des ajustements entre l'offre et la demande concernent avant tout la « qualité » (Felouzis & Perroton, 2007), on pourrait parler d'un marché des « singularités » (Karpik, 2007). En référence à la théorie économique standard, l'usage du concept de marché scolaire dans cette étude est, par conséquent, envisagé dans son sens métaphorique, comme le suggèrent Beal et Olson Beal (2013).

Les effets sociaux du « marché scolaire » en éducation ont fait l'objet de vifs débats contradictoires entre chercheurs universitaires. Ses défenseurs, particulièrement aux États-Unis, postulent que la liberté de choix et la mise en concurrence des établissements scolaires contribuent à améliorer l'efficacité tout en réduisant les inégalités d'accès à une éducation de qualité. Plusieurs études arrivent à cette conclusion, comme l'indique une méta-analyse effectuée par Belfied et Levin (2002) à partir de 41 recherches étasuniennes. Selon un tiers des études recensées, il existe un lien significatif entre la compétition, d'une part, et les performances des élèves, le taux d'obtention d'un diplôme dans les écoles du secteur public, d'autre part. En revanche, nombreux sont ceux qui, au contraire, soutiennent que le marché scolaire contribue à la (re)production d'inégalités sociales et scolaires.

Plusieurs travaux menés dans d'autres pays développés, notamment la Grande-Bretagne (Bradley & Taylor, 2002) et l'Australie (Bradley, Draca & Green, 2004), abondent dans ce même sens. Selon Bradley et Taylor (2002), l'institutionnalisation de la compétition en 1992 entre les établissements secondaires est corrélée à un accroissement général des performances des élèves, quel que soit le niveau initial de l'établissement. En revanche, en ce qui a trait à l'équité, les résultats vont dans le sens inverse, mettant plutôt en évidence le lien entre les disparités entre les établissements et la polarisation des élèves selon leur origine sociale. Des recherches récentes menées par Dupriez et Dumay (Dumay & Dupriez, 2014; Dupriez & Dumay, 2011) à partir des données de l'enquête PISA 2006 mettent en exergue les mêmes constats. À partir des résultats d'analyse multi-niveau, les auteurs concluent que, dans l'ensemble des différents pays ayant participé à cette enquête, « le quasi-marché est d'une part associé à davantage de ségrégation scolaire et académique entre établissements, tend d'autre part à accroître les effets de cette ségrégation et, enfin, est principalement lié à une augmentation de la performance des élèves scolarisés dans les établissements socialement les plus favorisés » (Dupriez & Dumay, 2011, p. 83).

Felouzis et Perroton (2007, 2009) évoquent à cet égard les conséquences des phénomènes de ségrégation ethnique et sociale sur les acquis et l'orientation scolaire des élèves dans les établissements français. Ces auteurs montrent que la concurrence a comme conséquence la concentration des élèves les plus faibles et défavorisés dans un nombre restreint d'établissements. Leur marginalisation entraîne une baisse de qualité de la formation par la baisse des attentes et exigences de réussite par les directions d'établissements et les enseignants (Felouzis, 2014).

En somme, le marché scolaire constitue un instrument puissant de ségrégation sociale et scolaire par lequel les familles de classes moyenne et supérieure réussissent à mettre en œuvre des stratégies d'évitement de certains établissements publics, décriés pour leur faible qualité de formation ou pour les caractéristiques de leurs populations (Bernal, 2005; Felouzis & Perroton, 2009). Ces stratégies permettent à ces classes d'exercer un certain contrôle sur l'accès à l'enseignement universitaire, en particulier aux établissements et filières prestigieux (Draelants, 2013; Pizarro Milian & Davies, 2017).

Toutefois, bien que l'effet du marché scolaire sur la ségrégation et les inégalités soit indéniable (Dumay

& Dupriez, 2014; Dupriez & Dumay, 2011), il faut souligner que son ampleur varie entre les contextes sociétaux selon les politiques publiques et les traditions sociales et culturelles qui fondent ces politiques (Pizarro Milian & Davies, 2017; van Zanten, 2006), mais aussi les contextes locaux. Si on observe les marchés au plan local, la ségrégation entre établissements n'est pas seulement due aux mécanismes de choix et concurrence, mais aussi aux mécanismes de ségrégation résidentielle (Delvaux & Serhadlioglu, 2014; Marissal, 2017). Sur le plan systémique également, dans des systèmes à curriculum différencié et à orientation précoce, les ségrégations seraient moins attribuables aux pratiques de concurrence pour la réputation et autres avantages entre les établissements en soi qu'aux pratiques de sélection et d'orientation inscrites dans l'organisation du curriculum scolaire, comme en témoignent les études comparatives en Europe menées par Dronkers et Avram (2009), ainsi que par Jenkins, Micklewright et Schnepf (2008) dans 27 pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Par ailleurs, au sein d'un même contexte sociétal, la configuration du marché scolaire et ses effets peuvent fluctuer dans le temps en fonction des conjonctures socio-économiques et politiques, d'où la pertinence de réévaluer régulièrement la situation.

À cet égard, le système scolaire du Québec est un cas intéressant, en raison de son caractère quelque peu singulier. Comme l'ensemble des autres provinces du Canada, il fait partie des systèmes scolaires dits « intégrés », caractérisés par une structure égalitariste dont les deux principaux traits distinctifs sont : un tronc commun relativement long (allant au moins jusqu'à la troisième année du secondaire) et une orientation scolaire et professionnelle souple (Dubet, Duru-Bellat & Véréttout, 2010). Dans le cas du Québec, le tronc commun va jusqu'en 2<sup>e</sup> année secondaire et l'orientation scolaire et professionnelle qui suit ce tronc commun n'est formellement basée sur aucune forme de sélection, car l'élève est autorisé à changer de filière en tout temps. Cependant, en raison des dynamiques de l'attractivité relative entre secteur public et privé aux yeux des parents, mais aussi des politiques éducatives en faveur de l'accroissement de l'autonomie des établissements publics (en matière de programme scolaire notamment) et du choix des parents à cet égard, on a assisté à une accentuation de la concurrence et de la stratification entre établissements. Dès lors, il est pertinent d'examiner comment,

au sein d'une telle structure, l'introduction progressive des mécanismes de « marché » a généré une ségrégation sociale et scolaire entre établissements et dans quelle mesure ces mécanismes contribuent à la (re) production des inégalités. La section suivante décrit l'organisation du système éducatif et les caractéristiques du marché scolaire au Québec.

## Système éducatif et marché scolaire au Québec

Le système scolaire québécois est divisé en quatre ordres d'enseignement : l'enseignement préscolaire et primaire, l'enseignement secondaire, le collège d'enseignement général et professionnel<sup>1</sup> (communément connu sous son acronyme CÉGEP) – premier palier de l'enseignement supérieur – et l'enseignement universitaire. L'âge de la scolarité obligatoire est fixé à 16 ans et la durée des études secondaires est de cinq années. Aux niveaux primaire et secondaire, le système scolaire est constitué de deux types d'établissements : privés et publics. Qu'ils soient privés ou publics, tous les établissements scolaires sont sous le contrôle de l'État en ce sens qu'ils doivent tous respecter et mettre en œuvre les mêmes programmes d'enseignement de base. Selon le rapport du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2015), on dénombre 802 établissements secondaires dont 181 ont un statut privé, soit presque le quart. Selon le rapport récent de la Fédération des établissements privés (Paradis, 2015), on dénombre 87 500 élèves inscrits dans les établissements secondaires privés, soit plus de 20 % des élèves du secondaire dans toute la province. Le même rapport indique que plus du tiers des établissements d'enseignement de la ville de Montréal (35 %), la plus grande ville du Québec, fait partie du réseau privé, comparativement à 12 % dans les régions comptant plus de 500 000 habitants et 6 % ailleurs dans la province. Les établissements secondaires privés se distinguent des établissements publics par deux caractéristiques majeures. Premièrement, ils ont le droit de sélectionner leurs élèves sur la base des critères de

1 Au Québec, le terme « collège » est équivalent à celui de « cégep ». Le niveau collégial constitue le premier palier de l'enseignement supérieur au Québec. La formation collégiale a une durée prescrite de deux ans pour l'obtention d'un diplôme général donnant accès à l'université et de trois ans pour un diplôme technique menant au marché du travail tout en permettant d'accéder à l'université.

performance scolaire et ainsi renvoyer ceux qui ne répondent plus aux normes de l'établissement. Deuxièmement, ils ont le droit d'exiger aux parents des frais de scolarité dont les montants sont déterminés selon qu'ils sont subventionnés (à hauteur de 60 % en moyenne) ou non par le gouvernement. Quant aux établissements publics, ils sont soumis à l'obligation de scolariser sans condition tous les élèves résidant sur leur territoire.

En plus de la division entre réseaux privé et public, le système scolaire québécois se caractérise par la différenciation verticale du curriculum au privé comme au public. Depuis 1997, la Loi sur l'instruction publique (1997) a autorisé les établissements secondaires publics à élaborer des programmes particuliers à l'intention notamment des élèves dits talentueux ou doués. Progressivement, plusieurs établissements publics ont adopté cette stratégie, surtout en milieux urbains, afin de pouvoir retenir les « bons » élèves qui migrent en nombre croissant vers les établissements privés (Lessard & Levasseur, 2007). Une telle disposition leur permet de contrer ou, tout le moins, d'affronter la concurrence du privé qui s'avère de plus en plus vive. L'expansion des projets axés sur les programmes particuliers (enrichis) a donné lieu à une différenciation curriculaire qui, dans les faits, permet désormais d'offrir des formations inégales selon le niveau des élèves tant au public qu'au privé (Marcotte-Fournier, 2015). On dénombre une panoplie de programmes enrichis, mais en général ils portent principalement sur un certain nombre de domaines : mathématiques, sciences, langues, arts et technologies. En réaction à cette différenciation, les établissements privés ont adopté la même stratégie pour maintenir leur position concurrentielle vis-à-vis du public. Dans les deux cas, au privé et au public, ces programmes enrichis doivent être approuvés par le ministère de l'Éducation. Il appartient cependant à chaque établissement de décider du nombre de places et des critères d'admission, de sélectionner ou non les élèves.

Par ailleurs, tout en étant obligés de scolariser tous les élèves résidant sur leur territoire, les établissements publics ont désormais la possibilité d'admettre les élèves résidant en dehors de leurs bassins de recrutement lorsque les parents en font la demande et lorsqu'ils ont des places disponibles. En d'autres termes, la loi élargit la liberté des parents à choisir l'école pour leurs enfants en dehors de leur lieu de résidence, même si cette liberté reste subordonnée au droit de l'établissement d'admettre ou non cette catégorie

d'élèves et d'en fixer les critères de rétention. Cet assouplissement des critères territoriaux d'inscription dans les écoles publiques a pour conséquence d'accentuer la concurrence, déjà existante entre les secteurs privé et public, mais aussi de la développer au sein du secteur public lui-même.

En somme, le système éducatif québécois est caractérisé par un modèle de marché qui s'est intensifié à partir des années 1990, à la suite de l'extension de la liberté de choix des parents, et simultanément d'un élargissement de la concurrence entre les établissements publics ou privés. Si les réformes qui se sont succédé depuis les années 1960 ont toujours placé au centre des priorités la justice, il importe d'examiner dans quelle mesure le modèle de marché et les pratiques qu'il implique (différenciation curriculaire, choix de l'école par les parents, concurrence entre les établissements) permettent de préserver cette justice ou au contraire de la remettre en question. C'est ce que propose cet article. La section suivante décrit les données et la méthodologie utilisées à cet effet.

## Données et méthodologie

### La source des données

L'analyse est effectuée à partir des données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), obtenues à la suite d'un suivi de dix ans auprès d'une cohorte d'élèves de 16 ans, et ce jusqu'à l'âge de 26 ans. Menée conjointement par Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC), cette enquête s'inscrit dans le prolongement du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA 2000) mené par l'OCDE auprès des jeunes élèves âgés de 15 ans en 1999. Au Canada, l'échantillon de l'enquête PISA est composé de 29 687 élèves inscrits aux études en 2000, dont 4 450 résidaient dans la province du Québec. À la suite de cette enquête, les élèves de l'échantillon ont été interrogés par Statistique Canada et RHDC tous les deux ans sur une période de dix ans, soit entre 2000 et 2010. Les questionnaires utilisés au temps 1 ont servi à recueillir des informations sur l'année 2000. Par la suite, les enquêtes ont été répétées tous les deux ans. Ainsi, le questionnaire du temps 2 a recueilli des informations relatives aux parcours scolaires et professionnels des répondants pour la période 2001-2002, celui du temps 3 pour la période 2003-2004, ainsi de suite jusqu'au temps 6 qui a servi à recueillir des informations

Tableau 1. Répartition des sujets selon le type d'établissement secondaire

|                 | N    | %   |
|-----------------|------|-----|
| Public régulier | 1365 | 51  |
| Public enrichi  | 883  | 33  |
| Privé           | 428  | 16  |
| Tous            | 2677 | 100 |

sur la situation des répondants pour les années 2009 et 2010.

Par ailleurs, la base de données utilisée contient des renseignements sur les caractéristiques sociodémographiques et sur divers aspects des parcours de vie (sociaux ou scolaires) recueillis soit par PISA, soit par l'EJET. Nous avons cependant décidé d'utiliser seulement les données recueillies jusqu'au temps 4 (2005-2006), moment où les répondants avaient 22 ans, pour deux raisons. Premièrement, à cet âge, la majorité a déjà entrepris des études au cégep ou à l'université. Deuxièmement, cela permet de considérer uniquement les élèves ayant un parcours scolaire régulier et d'éviter le biais possible des retours des adultes aux études sur lesquels nous ne disposons pas d'information pour contrôler leur effet (par exemple, la reconnaissance et la prise en compte de l'expérience dans l'admission). Troisièmement, après le cycle 4, la taille de l'échantillon n'est plus suffisamment grande pour étudier les variables associées à certaines caractéristiques sociodémographiques et scolaires des répondants.

## Les variables étudiées

La *variable dépendante* est l'accès aux études supérieures. Elle est mesurée par le plus haut niveau d'études de l'établissement fréquenté durant la période d'observation considérée (2000-2006), soit entre 16 et 22 ans. Trois catégories ont été considérées : 1) les études secondaires (ce qui, pour nous, correspond aux situations de nonaccès à l'enseignement supérieur), 2) les études collégiales (cégep) et 3) les études universitaires. Il s'agit donc d'une variable ordinale, car, au Québec, le collège et l'université constituent deux paliers successifs et non parallèles comme c'est le cas dans plusieurs systèmes éducatifs, notamment aux États-Unis et dans le reste du Canada. En d'autres termes, l'accès à l'université est conditionnel

à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales et le passage à celles-ci exige un diplôme d'études secondaires.

La *variable indépendante* au cœur de cette étude est le type d'établissement secondaire fréquenté par l'élève. À ce sujet, les répondants ont été regroupés en trois catégories : 1) ceux qui ont fréquenté une école privée; 2) ceux qui ont fréquenté une école publique, mais qui ont suivi des cours enrichis dans l'une des trois matières suivantes : langues, sciences ou mathématiques; et 3) ceux qui ont fréquenté une école publique, mais qui ont suivi exclusivement des cours réguliers. En raison de leurs sous-échantillons relativement faibles, l'étude ne distingue pas les élèves du privé ayant suivi des programmes réguliers et enrichis. Le tableau 1 présente la distribution des répondants en fonction de cette variable.

Les *variables de contrôle* : l'analyse tient compte des antécédents scolaires et des aspirations de l'élève, de son origine sociale et d'autres caractéristiques sociales dont les informations sont disponibles dans la base de données. S'agissant des antécédents scolaires, elle tient compte des aspirations scolaires et professionnelles à l'âge de quinze ans, ainsi que des performances scolaires. Celles-ci ont été mesurées par deux indicateurs : les scores au test PISA en lecture<sup>2</sup> et le fait d'avoir connu ou non des épisodes d'irrégularité scolaire (par exemple : rattrapage, redoublement, décrochage scolaire). Il n'a toutefois pas été possible de tenir compte des scores PISA en science et en mathématique en raison du nombre restreint de répondants ayant passé les tests dans ces deux matières. Quant aux aspirations scolaires, elles ont été mesurées par le plus haut niveau d'études projeté par les élèves à l'âge de 15 ans. Pour ce qui est de l'indice d'aspirations socioprofessionnelles, il a été constitué à partir des caractéristiques

2 Cette variable a été transformée en scores Z afin d'obtenir une distribution normale.



Tableau 2. Accès au cégep et à l'université selon le type d'établissement secondaire fréquenté (en %)

|                 | Nonaccès au cégep | Secondaire -> cégep | Cégep -> université |
|-----------------|-------------------|---------------------|---------------------|
| Public régulier | 51,16             | 48,84               | 14,94               |
| Public enrichi  | 9,29              | 90,71               | 51,11               |
| Privé           | 6,44              | 93,56               | 60,00               |
| Tous            | 31,32             | 69,68               | 33,99               |

Lecture : sur 100 élèves ayant suivi des programmes exclusivement réguliers dans un établissement secondaire public, environ 48,84 % accèdent au cégep et 14,94 % poursuivent les études jusqu'à l'université.

socioprofessionnelles de l'emploi envisagé par l'élève à l'âge quinze ans lors de l'enquête PISA. Enfin, trois variables sociodémographiques disponibles dans la base de données ont été incluses dans l'analyse : l'origine sociale, le genre et le milieu de résidence des parents (rural ou urbain). L'origine sociale a été mesurée par l'indice socio-économique des parents (*Highest International Social and Economic Index*, HISEI) construit par l'enquête PISA. Pour faciliter l'interprétation des résultats, nous avons transformé cet indice en *tertiles* correspondant respectivement à trois niveaux socio-économiques : *inférieur*, *moyen* et *supérieur*.

## Le modèle d'analyse statistique

La variable dépendante étudiée étant ordinale, nous appliquons l'analyse de régression logistique ordinale avec la fonction *ologit* (Allison, 2012). Plus précisément, nous utilisons le modèle de *logits cumulatifs*. Celui-ci consiste à comparer la probabilité associée aux catégories cumulées supérieures de la variable étudiée  $\text{pr}(Y_{ij} \geq j)$  à celle associée aux catégories cumulées inférieures  $\text{pr}(Y_{ij} \leq j)$  sous l'influence des facteurs  $X_1, X_2, \dots, X_k$ . Ce modèle peut se résumer par l'équation suivante :

$$\text{Logit}[\text{pr}(y_{ij} \geq j | X_1, X_2, \dots, X_k)] = \log_e \frac{\text{pr}(y_{ij} \geq j | X_1, X_2, \dots, X_k)}{\text{pr}(y_{ij} \leq j | X_1, X_2, \dots, X_k)} = \alpha + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \dots + \beta_k X_{ki}$$

Dans cette équation,  $\alpha$  représente l'ordonnée à l'origine ou la constante tandis que  $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_k$  représentent les coefficients de régression respectivement associés aux facteurs  $X_1, X_2, \dots, X_k$ . Afin de faciliter l'interprétation, les coefficients de régression ont été transformés en rapport des cotes (RC) ou *odds ratio* de la manière suivante (Williams, 2016) :

$$\text{RC} = \text{Exp}(\alpha + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \dots + \beta_k X_{ki}) = e^{\alpha_1 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k}$$

## Présentation des résultats

Après l'obtention du diplôme d'études secondaires, la majorité des jeunes Québécois poursuit des études supérieures au cégep. Les résultats (voir tableau 2) montrent qu'à l'âge de 22 ans, 69,68 % des répondants de l'échantillon utilisé dans cette étude avaient fréquenté un cégep à un moment ou à un autre de la période d'observation. Près de la moitié d'entre eux (33,99 %) avait poursuivi des études universitaires. Toutefois, les résultats mettent en évidence d'importantes disparités selon le type d'établissement fréquenté au secondaire.

Bien que près de la moitié (48,84 %) des élèves ayant suivi des programmes exclusivement réguliers au public accède au cégep, c'est presque la totalité des élèves inscrits dans un établissement public avec des programmes dits « enrichis » (en mathématiques, science ou langues) (90,71 %) ou privé (93,56 %) qui y accède. Les écarts se creusent davantage à l'université où les taux de passage sont respectivement de 14,95 %, 51,16 % et 60,00 %. Autrement dit, par rapport à un élève qui suit un programme exclusivement régulier au public, la probabilité d'accès aux études universitaires est respectivement trois et quatre fois plus élevée chez celui qui fréquente une école publique avec programme enrichi ou une école privée.

Les analyses de régression logistique ordinale suivantes (voir tableau 3) visent à estimer l'influence de cette variable lorsqu'on tient compte des variables de contrôle décrites dans la section précédente. Dans un premier temps, seule la variable indépendante (le type d'établissement) a été incluse dans l'analyse (modèle 1). Les résultats révèlent qu'il existe des différences significatives et élevées, d'une part, entre les élèves ayant suivi des programmes exclusivement réguliers dans

Tableau 3. Coefficients de régression logistique ordinale – rapports des cotes

|                                           | Modèle 1  | Modèle 2  | Modèle 3  |
|-------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| <i>Variable indépendante</i>              |           |           |           |
| Établissement secondaire                  |           |           |           |
| Public régulier                           | 0,12***   | 0,13***   | 0,35***   |
| Public enrichi [catégorie de référence]   | 1,00      | 1,00      | 1,00      |
| Privé                                     | 1,42**    | 1,24      | 1,63***   |
| <i>Variables de contrôle</i>              |           |           |           |
| Niveau socio-économique des parents       |           |           |           |
| Inférieur                                 | -         | 0,61***   | 0,77*     |
| Moyen [catégorie de référence]            | -         | 1,00      | 1,00      |
| Supérieur                                 | -         | 1,82***   | 1,43**    |
| Genre (féminin)                           | -         | 2,37***   | 1,48***   |
| Milieu de résidence (urbain versus rural) | -         | 1,43***   | 1,24      |
| Score PISA en lecture                     | -         | -         | 1,98***   |
| Aspirations professionnelles (indice)     | -         | -         | 1,01***   |
| Niveau d'aspirations scolaires            |           |           |           |
| Universitaire [catégorie de référence]    | -         | -         | 1,00      |
| Collégial                                 | -         | -         | 0,39***   |
| Secondaire ou moins                       | -         | -         | 0,12***   |
| Ne sait pas ou non déclaré                | -         | -         | 0,31***   |
| Irrégularité scolaire (oui)               | -         | -         | 0,36***   |
| Pseudo-R <sup>2</sup>                     | 0,14      | 0,18      | 0,33      |
| $\chi^2_{\text{Wald}}$                    | 562,00*** | 728,31*** | 802,08*** |
| D.L.                                      | 2         | 6         | 12        |
| N                                         | 2 677     | 2 616     | 2 354     |

Notes : \* : significatif au seuil de 0,05 ; \*\* : significatif au seuil de 0,01 ; \*\*\* : significatif au seuil de 0,001 ; D.L. : degré de liberté.

Lecture : La probabilité d'accès aux études supérieures est 1,42 fois plus élevée chez les élèves ayant fréquenté un établissement privé que chez leurs pairs ayant suivi des programmes enrichis dans une école publique. De même, elle est 8,33 fois moins élevée [ $1/0,12 = 8,33$ ] chez ces derniers par rapport à leurs pairs ayant suivi des programmes exclusivement réguliers au public.

un établissement public (catégorie de référence) et leurs pairs ayant suivi des programmes enrichis, et d'autre part, entre ces derniers et leurs pairs du privé. Toutefois, les différences s'avèrent modérées dans ce dernier cas. Ainsi, par rapport aux élèves ayant suivi des programmes enrichis au public, la probabilité d'accès aux études supérieures (cégep et université) est 8,33 fois moins élevée [ $1/0,12 = 8,33$ ] chez ceux ayant suivi des programmes exclusivement réguliers. Or, bien que la différence soit statistiquement signifi-

cative, cette probabilité est seulement 1,42 fois plus élevée chez ceux du privé, en comparaison à leurs pairs du public enrichi.

Dans un deuxième temps, nous avons pris en compte le genre, le statut socio-économique et le lieu de résidence des parents de l'élève (modèle 2). Les trois variables exercent une influence statistiquement significative sur la probabilité d'accès aux études supérieures. Celle-ci est plus élevée chez les filles comparativement aux garçons, chez les élèves dont les parents

résident en milieu urbain comparativement à leurs pairs des milieux ruraux et elle est fortement corrélée au statut socio-économique des parents. La prise en compte de ces variables diminue légèrement l'influence de l'établissement fréquenté, mais celle-ci demeure élevée et significative. À origine sociale comparable, la différence significative entre élèves ayant fréquenté un établissement privé et un établissement public avec programmes enrichis disparaît, mais demeure significative et fortement élevée par rapport à leurs pairs du public régulier. Cela appuie l'hypothèse selon laquelle l'effet de l'origine sociale sur l'accès aux études supérieures s'effectue, en partie, par l'intermédiaire du type d'établissement fréquenté ou du curriculum suivi. En effet, des analyses supplémentaires (voir tableau 5 en annexe) révèlent que les élèves issus des familles socio-économiquement favorisées sont davantage susceptibles de fréquenter un établissement privé ou public offrant des programmes enrichis, ce qui augmente les chances d'accéder aux études collégiales et universitaires.

Le modèle 3 tient compte des performances scolaires et des aspirations scolaires et professionnelles de l'élève. Comme l'indiquent les résultats, la probabilité d'accès aux études supérieures s'accroît avec le niveau d'aspirations scolaires et professionnelles, ainsi que des compétences en lecture. À l'inverse, elle est faible lorsque l'élève a connu des épisodes d'irrégularité scolaires, tels que le redoublement, le retard scolaire ou le décrochage. La prise en compte de ces variables modifie sensiblement l'influence du type d'établissement fréquenté, appuyant ainsi l'hypothèse selon laquelle son influence est partiellement indirecte et s'effectue principalement par l'intermédiaire de ces variables. La situation s'avère cependant quelque peu contrastée. D'un côté, la différence diminue considérablement entre les élèves ayant fréquenté l'école publique avec des programmes exclusivement réguliers et leurs pairs ayant suivi des programmes enrichis. Autrement dit, l'effet de l'établissement semble s'opérer partiellement par la médiation des performances et aspirations scolaires qui distinguent les deux groupes d'élèves. En fait, les classes « enrichies » de l'enseignement public sont fréquentées par des élèves aux performances scolaires plus élevées, quel que soit le milieu socio-économique. Dès lors, l'influence des programmes enrichis sur l'accès au supérieur (par rapport au public régulier) se joue aussi, sinon davantage, par la médiation des performances et aspirations scolaires élevées. D'un autre

côté, alors que le modèle 2 (tenant compte seulement de l'origine sociale et des autres caractéristiques socio-démographiques) ne révèle pas de différence significative entre les élèves du privé et ceux du public enrichi, une telle différence réapparaît lorsque les aspirations et performances scolaires sont incluses dans l'analyse (modèle 3). L'incidence du type d'établissement demeure donc très variable, même à caractéristiques scolaires (aspirations et performances scolaires) et origines sociales comparables entre les élèves. En d'autres mots, fréquenter un établissement privé semble « faire une différence », quelles que soient les performances et les aspirations de l'élève. Cela appuie l'hypothèse selon laquelle le taux plus élevé d'accès aux études supérieures chez les élèves du privé (par rapport à la catégorie de référence) serait attribuable à l'interaction entre l'établissement fréquenté et leurs aspirations et performances scolaires. Cependant, cette interaction pourrait jouer selon des mécanismes différents dans ce type d'établissement (par rapport au public enrichi), car les élèves du public enrichi ont des performances scolaires supérieures à celles des élèves du privé, même à origine socio-économique comparable (voir tableau 6 en annexe).

En somme, la probabilité d'accès aux études supérieures est significativement associée au type d'établissement secondaire fréquenté, mais l'influence de celui-ci s'effectue, en grande partie, par la médiation ou en interaction avec le niveau des performances et des aspirations scolaires caractérisant les élèves.

Enfin, des analyses complémentaires ont été effectuées pour comparer l'influence des variables étudiées sur les inégalités d'accès au cégep et à l'université (voir tableau 4). Dans les deux cas, nous appliquons la régression logistique binaire. Le modèle 1, qui inclut seulement la variable indépendante (type d'établissement fréquenté), révèle que cette variable exerce une influence significative, mais que celle-ci est nettement plus élevée lors du passage du secondaire au cégep qu'à l'admission du cégep à l'université. Lorsqu'on tient compte des caractéristiques sociodémographiques et des performances scolaires et des aspirations professionnelles et scolaires (modèle 2), l'influence du type d'établissement fréquenté persiste, bien qu'elle diminue considérablement. Au total, les résultats révèlent que le type d'établissement secondaire fréquenté influe fortement sur les chances d'accès au cégep et à l'université, mais que cette influence est en grande partie médiatisée par les inégalités de performances scolaires et d'aspirations scolaires et professionnelles.

Tableau 4. Coefficients de régression logistique binaire

|                                                | Secondaire -> cégep |           |           | Cégep -> université |           |           |
|------------------------------------------------|---------------------|-----------|-----------|---------------------|-----------|-----------|
|                                                | Modèle 1            | Modèle 2  | Modèle 3  | Modèle 1            | Modèle 2  | Modèle 3  |
| <i>Variable indépendante</i>                   |                     |           |           |                     |           |           |
| Établissement secondaire                       |                     |           |           |                     |           |           |
| Public régulier                                | 0,10***             | 0,11***   | 0,28***   | 0,34***             | 0,34***   | 0,55***   |
| Public enrichi [catégorie de référence]        | 1,00                | 1,00      | 1,00      | 1,00                | 1,00      | 1,00      |
| Privé                                          | 1,49                | 1,26      | 1,75      | 1,38*               | 1,26      | 1,40*     |
| <i>Variables de contrôle</i>                   |                     |           |           |                     |           |           |
| Niveau socio-économique des parents            |                     |           |           |                     |           |           |
| Inférieur                                      | -                   | 0,53      | 0,68*     | -                   | 0,96      | 0,96      |
| Moyen [catégorie de référence]                 | -                   | 1,00      | 1,00      | -                   | 1,00      | 1,00      |
| Supérieur                                      | -                   | 1,70***   | 1,42      | -                   | 1,80***   | 1,50**    |
| Genre (féminin)                                | -                   | 2,33***   | 1,49**    | -                   | 1,87***   | 1,58***   |
| Milieu de résidence (urbain)                   | -                   | 1,54***   | 1,30      | -                   | 1,34*     | 1,26      |
| Scores PISA en lecture                         | -                   | -         | 2,22***   | -                   | -         | 1,37***   |
| Aspirations professionnelles (indice)          | -                   | -         | 1,01*     | -                   | -         | 1,01***   |
| Aspirations scolaires à l'âge de 15 ans        |                     |           |           |                     |           |           |
| Études universitaires [catégorie de référence] | -                   | -         | 1,00      | -                   | -         | 1,00      |
| Études collégiales                             | -                   | -         | 0,51***   | -                   | -         | 0,45**    |
| Études secondaires ou moins                    | -                   | -         | 0,13***   | -                   | -         | 0,25***   |
| Ne sait pas/non déclaré                        | -                   | -         | 0,33***   | -                   | -         | 0,45**    |
| Irrégularité scolaire (oui)                    | -                   | -         | 0,34***   | -                   | -         | 0,61**    |
| Pseudo-R <sup>2</sup>                          | 0,19                | 0,41      | 0,42***   | 0,06                | 0,09      | 0,17      |
| $\chi^2_{\text{Wald}}$                         | 357,07***           | 447,29*** | 440,54*** | 119,28***           | 159,98*** | 207,09*** |
| D.L.                                           | 2                   | 6         | 12        | 2                   | 6         | 12        |
| N                                              | 2 677               | 2 616     | 2 354     | 2 033               | 2 001     | 1 797     |

Notes : \* : significatif au seuil de 0,05 ; \*\* : significatif au seuil de 0,01 ; \*\*\* : significatif au seuil de 0,001 ; D.L. : degré de liberté.

Lecture : la probabilité d'accès au cégep est 1,49 fois plus élevée chez les élèves ayant fréquenté un établissement privé par rapport à leurs pairs ayant suivi des programmes enrichis dans une école publique. Par rapport à ces derniers, cette probabilité est 10 (0,10) fois moins élevée chez leurs pairs ayant suivi des programmes exclusivement réguliers au public.

## Discussion

L'objectif de cette étude était de comprendre pourquoi les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur au Québec persistent, en dépit de sa massification. Nous avons posé l'hypothèse selon laquelle les mécanismes de reproduction sociale changent sous l'effet de nouvelles modalités de régulation des politiques éducatives (West & Nikolai, 2013), favorisant le dévelop-

pement d'un marché scolaire. Les résultats de cette étude confirment l'hypothèse suivante : influencée par des politiques ayant accentué l'autonomie curriculaire des écoles publiques et le choix des parents, la structure stratifiée de l'offre scolaire (inter et intra-établissement) favorise la reproduction sociale des inégalités, notamment par les différences d'apprentissages, d'aspirations et finalement d'accès à l'enseignement universitaire. Cette stratification crée des contextes scolaires inégaux

que l'on peut décliner en trois dimensions : effet-établissement, effet-classe et enfin l'effet du groupe des pairs (Bressoux, 2009). Dès lors, trois pistes interprétatives peuvent être avancées pour comprendre l'effet de cette inégalité de contextes scolaires sur la reproduction sociale des inégalités aux études supérieures.

La première renvoie aux inégalités de conditions de scolarisation et d'apprentissage caractérisant les différents types d'établissement (privé ou public) ou de curriculum (régulier ou enrichi) auxquels les élèves ont accès au sein de ces établissements. Comme en témoignent la revue de littérature proposée par Rompré (2015) et l'analyse du Conseil supérieur de l'éducation (2016), les ségrégations qui caractérisent cette différenciation ont pour effet d'offrir une formation inégale tant sur les plans cognitif que culturel. Cette formation inégale serait favorisée et entretenue par deux phénomènes inter-reliés : d'une part, l'effet de composition des élèves (d'une classe ou d'une école) et, de l'autre, l'effet des « attentes des enseignants » sur les apprentissages et les aspirations des élèves (Bressoux, 2003). La composition sociale et scolaire des élèves qui fréquentent une école joue d'abord par les « effets de pairs » différenciés (Dronkers & Robert, 2008). La stratification des établissements accentue la ségrégation par le regroupement des élèves dans des classes relativement homogènes selon leur niveau de performance et leur origine sociale (Felouzis, 2014). Cette homogénéisation exerce des effets différenciés sur les conditions d'apprentissage des élèves (Felouzis & Perroton, 2007), notamment par le biais des influences mutuelles entre pairs quant aux aspirations scolaires et professionnelles (élevées ou non), à l'engagement dans les études, à la valorisation de la réussite et aux stratégies de gestion du métier d'élève (Gaztambide-Fernández & Parekh, 2017). On pourrait soutenir l'hypothèse qu'au Québec, les élèves du privé et du public enrichi maintiennent un niveau élevé de performance et d'aspirations scolaires grâce aux interactions avec les pairs, associé à la culture, à la fois de concurrence et de collaboration, existant entre eux. À l'inverse, dans les classes régulières, les attentes des enseignants et des directions d'établissement seraient modestes, voire nivelées vers le bas, et les aspirations scolaires élevées pourraient être considérées comme irréalistes.

La deuxième piste d'explication réfère aux différences d'environnement institutionnel. Plus les attentes vis-à-vis des élèves sont élevées, plus des stratégies sont mobilisées pour rendre le climat scolaire propice à l'apprentissage et à l'organisation efficace (Bryk & Lee,

1992; Dronkers & Robert, 2008). De plus, la stratification des établissements et des classes n'est pas sans effet sur les expériences scolaires des élèves (Felouzis, 2009). Si les élèves fréquentant les établissements et les classes sélectives – tel étant le cas des établissements privés et des programmes enrichis au public au Québec – ont des performances et des aspirations scolaires élevées, c'est entre autres parce qu'ils ont développé un sentiment de confiance vis-à-vis d'eux-mêmes. De tels constats ont été relevés par les travaux de Buisson-Fenet et Draelants (2010) sur les écoles préparatoires en France. Ainsi, être inscrit dans un établissement privé ou une classe enrichie serait perçu par l'élève lui-même comme une forme de mérite, de reconnaissance de ses habiletés à réussir et à performer qui, à son tour générerait un sentiment de confiance et d'engagement dans les études; bref une certaine prophétie autoréalisatrice. Comme le souligne Teese (1998), la sélection des élèves et la stratification des classes ou des établissements créent et entretiennent une culture d'élitisme et de hiérarchie sociale entre les élèves eux-mêmes, les poussant à l'autosélection.

Enfin, la troisième piste d'interprétation a trait aux ressources. La stratification du marché scolaire s'accompagnerait d'une distribution inégale des ressources financières et pédagogiques entre les établissements et les classes. Dans le cas des filières de formation et des établissements sélectifs, les directions auraient tendance à mobiliser davantage de ressources pédagogiques (technologies, bibliothèques, etc.), à organiser des activités scolaires et parascolaires (concours pour les prix, voyages d'étude, etc.) pour rehausser le niveau des élèves forts sur le plan des connaissances et de la culture (Chiu & Khoo, 2005). Or, bien que peu documentées et non reconnues officiellement, de telles inégalités entre les établissements existent bel et bien au Québec (Karsenti & Collin, 2013).

En somme, en plus des effets des performances scolaires de l'élève et de l'origine sociale, les aspirations de l'élève à poursuivre des études supérieures sont continuellement modelées par « l'effet établissement » (Draelants, 2013), lequel se maintient et se renforce à travers les stratégies et les normes de la direction (Hill, 2008). Plusieurs facteurs en interaction avec la composition des élèves joueraient dans cet effet : les diverses pratiques de socialisation, d'information et de soutien relatives à l'orientation scolaire et professionnelle au sein de l'école, la qualité et la quantité des ressources mobilisées, l'effet des pairs et les caractéristiques de l'environnement institutionnel (Draelants, 2013).

## Conclusion

L'objectif de cette étude était d'examiner dans quelle mesure la stratification du marché scolaire dans l'enseignement secondaire au Québec contribue à la reproduction sociale des inégalités d'accès aux études supérieures. Les résultats de nos analyses permettent de dégager trois constats principaux. Premièrement, bien que les études supérieures soient aujourd'hui accessibles à la majorité des jeunes, il existe encore des disparités importantes selon le niveau socio-économique des parents de l'élève. Les analyses présentées dans cette étude révèlent que l'influence du niveau socio-économique des parents s'opère en grande partie par la médiation du type de classe (enrichie ou régulière) et d'établissement fréquenté, lequel agit lui-même, en grande partie, par l'intermédiaire des différences de performances et aspirations scolaires de l'élève. En amont, la probabilité de fréquenter un établissement privé ou public avec programmes enrichis est fortement corrélée avec le niveau socio-économique des parents de l'élève (voir tableau 5 en annexe). En aval, les élèves ayant fréquenté un établissement privé ou public avec curricula enrichis (en mathématique, en sciences ou en langues) sont nettement plus susceptibles d'accéder aux études collégiales et universitaires que leurs pairs ayant suivi la voie régulière d'un établissement public. Deuxièmement, l'influence du type d'établissement fréquenté se matérialise, elle-même, par la médiation des inégalités de performances et d'aspirations scolaires et professionnelles caractérisant les élèves fréquentant les trois types d'établissements (privé, public enrichi et public régulier). Dans cette étude, nous avons examiné l'effet des performances scolaires mesurées par les scores aux tests PISA en lecture et le fait d'avoir connu ou non des épisodes d'irrégularité scolaire, ainsi que l'effet des aspirations scolaires et professionnelles de l'élève à la fin du secondaire. Or, ces variables sont statistiquement influencées par le type d'établissement fréquenté par l'élève (Maroy & Kamanzi, 2017). Ainsi, par exemple, quel que soit le niveau socio-économique des parents, les élèves du privé ou public avec des programmes enrichis sont proportionnellement plus nombreux à avoir obtenu des scores au test PISA en lecture qui sont supérieurs à la moyenne canadienne que leurs pairs ayant suivi des programmes réguliers dans les établissements publics (voir tableau 6 en annexe).

Force est cependant de souligner que cette distinction entre les influences directes et indirectes n'a de

sens que sur le plan analytique. Dans les faits, la production et la reproduction des inégalités sont le résultat d'un cercle vertueux où se conjuguent les effets à la fois cumulatifs et interactifs de l'origine socio-économique de l'élève (habitus familiaux), de sa propre expérience scolaire et de l'établissement fréquenté (Castets-Fontaine, 2011).

Au final, les résultats de cette étude confirment l'hypothèse selon laquelle la structure du marché scolaire au Québec favorise la reproduction des inégalités sociales dans l'enseignement supérieur. D'un côté, cette situation peut paraître paradoxale dans un système scolaire de type intégré combinant les trois principales dispositions caractérisant les systèmes éducatifs égalitaristes : la gratuité et le caractère obligatoire de l'enseignement primaire et secondaire, un long tronc relativement commun, ainsi que l'orientation scolaire et professionnelle basée sur le choix de l'élève et non sur des pratiques de sélection. D'un autre côté, l'étude illustre à quel point la reproduction des inégalités sociales en éducation est un phénomène complexe où sont imbriqués des facteurs en lien avec les politiques publiques et institutionnelles, la dynamique des rapports sociaux de classes, de genre et d'ethnie. La présente étude illustre que le principe d'égalité (et ses diverses modalités d'application) ne suffit pas pour assurer la justice scolaire. Dans le cas du Québec, celle-ci est compromise par son conflit entre les principes d'égalité et de liberté. Au nom de ce dernier principe, le droit des parents à choisir l'école pour leurs enfants favorise et perpétue l'homogénéisation des classes et/ou des établissements en fonction de l'origine sociale et de performances scolaires des élèves. Conjuguée à une offre d'enseignement inégale, cette ségrégation scolaire tend à entretenir des apprentissages inégaux et à construire des avenir scolaires et professionnels inéquitables à travers les générations. Cette liberté contribue à transformer le marché scolaire en instrument de ségrégation permettant aux familles de classes moyennes et supérieures de préserver leurs privilèges et leur place dans l'échiquier social.

La présente étude n'a cependant examiné que deux facteurs (le type d'établissement et la différenciation des programmes) en lien avec le marché scolaire, alors que celui-ci est complexe et comporte d'autres aspects qu'il importe d'examiner : par exemple, les ressources pédagogiques et financières, les relations enseignants-élèves-parents, les activités parascolaires, les cultures institutionnelles des différents établissements. Afin de combler cette lacune, les



études ultérieures pourraient s'intéresser aux performances scolaires dans d'autres matières que la lecture. Il serait intéressant d'étudier l'effet des interactions entre les élèves, entre ces derniers et le personnel de l'école (par exemple les enseignants ou conseillers en orientation). Par ailleurs, notre étude s'est limitée à examiner les inégalités d'accès. Des recherches ultérieures pourraient s'élargir à d'autres aspects, tels que le domaine d'études, la persévérance aux études et l'obtention du diplôme. Enfin, sur le plan méthodologique, il aurait été pertinent d'utiliser le modèle d'équations structurelles permettant de distinguer les effets directs et indirects, mais la distribution de certaines variables ne permettait pas d'effectuer de telles analyses, ce qui nous a contraints à nous limiter à des analyses de régression logistique.

En dépit de ces limites, la présente étude est arrivée à des résultats intéressants. Sur le plan théorique, sa contribution principale est d'avoir montré que la question de la reproduction des inégalités s'est vue modifiée pour devenir plus complexe depuis que les pouvoirs publics ont instauré et renforcé la politique d'égalisation des chances d'accès à l'enseignement supérieur, notamment par la généralisation d'un enseignement primaire et secondaire gratuit et obligatoire. Plusieurs études antérieures associent les inégalités scolaires aux caractéristiques sociales, en particulier l'origine socio-économique, et à la configuration de la structure des systèmes éducatifs (Pechar & Andres, 2011 ; Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2010). Toutefois, la plupart de ces études mettent l'accent soit sur l'une,

soit sur l'autre. L'originalité de cet article est d'avoir tenté, à partir des données disponibles, de tenir compte des deux. Cette étude justifie la pertinence d'une réflexion sur les politiques éducatives au Québec. Si une forme de différenciation des interventions éducatives est nécessaire pour tenir compte des aptitudes, des capacités et des besoins individuels des élèves, encore faudrait-il qu'elle préserve les principes de justice scolaire et d'équité. Dès lors, une réflexion s'impose pour concilier la différenciation de l'offre d'enseignement avec la mixité sociale et scolaire des élèves et éviter ou, à tout le moins, freiner la hiérarchisation des classes et des établissements basée sur l'origine sociale ou sur les aptitudes scolaires (Conseil supérieur de l'éducation, 2017).

Pierre Canisius Kamanzi

Université de Montréal, Faculté des sciences  
de l'éducation, Département d'administration  
et fondements de l'éducation  
pierre.canisius.kamanzi@umontreal.ca

Christian Maroy

Université de Montréal, Faculté des sciences  
de l'éducation, Département d'administration  
et fondements de l'éducation  
christian.maroy@umontreal.ca

Marie-Odile Magnan

Université de Montréal, Faculté des sciences  
de l'éducation, Département d'administration  
et fondements de l'éducation  
marie-odile.magnan@umontreal.ca

## Bibliographie

- ALLEN R. (2007). « Allocating pupils to their nearest school: the consequences for ability and social stratification ». *Urban Studies*, vol. 44, n° 4, p. 751-770.
- ALLISON P. D. (2012). *Logistic Regression. Using the SAS System*. Cary : SAS Institute Inc, 2<sup>e</sup> éd.
- BALL S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market*. Londres : Routledge Falmer.
- BEAL B. D. & OLSON BEAL H. K. (2013). « Rethinking the market metaphor: School choice, the common good, and the National Football League ». *Journal of School Choice: International Research and Reform*, vol. 7, n° 4, p. 471-497.
- BELFIELD C. R. & LEVIN H. M. (2002). « The effects of competition between schools on education outcomes: A review for the United States ». *Review of Educational Research*, vol. 72, n° 2, p. 279-341.
- BEN AYED C. & POUPEAU F. (2009). « École ségrégative, école reproductive ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 180, n° 5, p. 4-10. DOI : 10.3917/arss.180.0004
- BERNAL J. L. (2005). « Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education ». *Journal of Education Policy*, vol. 20, n° 6, p. 779-792.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BRADLEY S., DRACA M. & GREEN C. P. (2004). « School performance in Australia: Is there a role for quasi-markets? ». *Australian Economic Review*, vol. 37, n° 3, p. 271-286.

- BRADLEY S. & TAYLOR J. (2002). «The effect of the quasi-market on the efficiency-equity trade-off in the secondary school sector». *Bulletin of Economic Research*, vol.54, n°2, p.295-314.
- BRESSOUX P. (2003). «Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses». *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, vol.10, p.45-58.
- BRESSOUX P. (2009). «Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs». In M. Duru-Bellat & A. van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : PUF, p.131-148.
- BRYK A. S. & LEE V. E. (1992). «Is Politics the problem and market the answer? An essay review of politics, markets, and America's schools». *Economics of Education Review*, vol.11, n°4, p.439-451.
- BUISSON-FENET H. & DRAELANTS H. (2010). «Réputation, mimétisme et concurrence. Ce que "l'ouverture sociale" fait aux grandes écoles». *Sociologies pratiques*, vol.21, n°2, p.67-81.
- CASTETS-FONTAINE, B. (2011). *Le cercle vertueux de la réussite scolaire. Le cas des élèves de Grandes Écoles issus de «milieux populaires»*. Bruxelles : InterCommunications et EME, coll. «Proximités-Sociologie».
- CHENARD P. & DORAY P. (2013). «L'accessibilité aux études postsecondaires au Québec. Quelles démocratisations ?». In P. Chenard, P. Doray, L.-É. Dussault & M. Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires. Un projet inachevé*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, p.49-67.
- CHIU M. M. & KHOO L. (2005). «Effects of resources, inequality, and privilege bias on achievement: Country, school, and student level analyses». *American Educational Research Journal*, vol.42, n°4, p.575-603.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et des besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- DANDURAND P. (1986). «Rapports ethniques et champ universitaire». *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, n°1, p.41-77.
- DANDURAND P. (1991). «Mouvements de la scolarisation, conditions de vie et politiques d'accessibilité à l'université». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.17, n°3, p.437-463.
- DELVAUX B. & SERHADLIOGLU E. (2014). «La ségrégation scolaire, reflet déformé de la ségrégation urbaine. Différenciation des milieux de vie des enfants bruxellois». *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n°100. En ligne : <[https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/girsef/documents/cahier\\_100\\_Delvaux-Serhadlioglu\(1\).pdf](https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/girsef/documents/cahier_100_Delvaux-Serhadlioglu(1).pdf)> (consulté le 10 juillet 2020).
- DELVAUX B. & van ZANTEN A. (2006). «Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance». *Revue française de pédagogie*, n°156, p.5-8.
- DRAELANTS H. (2013). «L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol.42, n°1, p.3-32.
- DRONKERS J. & AVRAM S. (2009). «Choice and effectiveness of private and public schools in seven countries. A reanalysis of three PISA data sets». *Zeitschrift für Pädagogik*, vol.55, n°6, p.895-909.
- DRONKERS J. & ROBERT P. (2008). «Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent, and private independent schools: A cross-national analysis». *Educational Policy*, vol.22, n°4, p.541-577.
- DUBET F., DURU-BELLAT M. & VÉRÉTOUT A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Éd. du Seuil.
- DUMAY X. & DUPRIEZ V. (2014). «Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities». *Journal of Education Policy*, vol.29, n°4, p.510-531.
- DUPRIEZ V. & DUMAY X. (2011). «Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui ?». *Revue française de pédagogie*, vol.176, p.83-100.
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1997). «La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice». *Revue française de sociologie*, vol.38, n°4, p.759-789.
- FALABELLA A. (2014). «The performing school: The effects of market & accountability policies». *Education Policy Analysis Archives*, vol.22, n°70, p.1-26.
- FELOUZIS G. (2009). «Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale». *SociologieS*. En ligne : <<http://journals.openedition.org/sociologies/2977>> (consulté le 10 juillet 2020).
- FELOUZIS G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.
- FELOUZIS G., MAROY C. & van ZANTEN A. (2013). *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : PUF.
- FELOUZIS G. & PERROTON J. (2007). «Les "marchés scolaires" : une analyse en termes d'économie de la qualité». *Revue de sociologie*, vol.48, n°4, p.693-722.
- FELOUZIS G. & PERROTON J. (2009). «Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.180, n°5, p.92-100.
- GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ R. & PAREKH G. (2017). «Market "choices" or structured pathways? How specialized arts education contributes to the reproduction of inequality». *Education policy analysis archives*, n°25(41). DOI : 10.14507/epaa.25.2716
- HILL L. D. (2008). «School strategies and the "college-linking" process: Reconsidering the effects of high schools on college enrollment». *Sociology of Education*, vol.81, n°1, p.53-76.



- HOXBY C. M. (2003). « School choice and school competition: Evidence from the United States ». *Swedish Economic Policy Review*, vol. 10, p. 11-57.
- HURTEAU P. & DUCLOS A.-M. (2017). *Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe ?* Note socioéconomique, Montréal, L'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS).
- JENKINS S. P., MICKLEWRIGHT J. & SCHNEPF S. V. (2008). « Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries? ». *Oxford Review of Education*, vol. 34, no 1, p. 21-37.
- KAMANZI P. C. (2018). « 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*, vol. 64, p. 203-225.
- KARPIK L. (2007). *L'économie des singularités*. Paris : Gallimard.
- KARSENTI T. & COLLIN S. (2013). « TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures ». *Éducation et francophonie*, vol. 41, n° 1, p. 1-6.
- LAPLANTE B., DORAY P., TREMBLAY É., KAMANZI P. C., PILOTE A. & 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*, n° 47(1), p. 49-80.
- LAROSE A. (2016). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux. Note de recherche*. Québec : Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ).
- 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. Les dossiers du GREE*, vol. 6, 41-61.
- LESSARD C. & LEVASSEUR L. (2007). « L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée? ». *McGill Journal of Education*, vol. 42, n° 3, p. 337-353.
- MARCOTTE-FOURNIER A. (2015). « Ségrégation scolaire et différenciation curriculaire au Québec ». *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, Special Issue/ hors-série, p. 1-9.
- MARCOTTE-FOURNIER A., BOURDON S., LESSARD A. & DIONNE P. (2016). « Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec : influence de la ségrégation scolaire et des projets pédagogiques ». *Éducation et sociétés*, vol. 38, n° 2, p. 139-155.
- MARISSAL P. (2017). « La mixité sociale résidentielle favorise-t-elle la mixité scolaire? Le cas Bruxellois ». *Belgeo*, n° 2-3. DOI : 10.4000/belgeo.20313
- MAROY C. (2006). *École, régulation et marché : une analyse de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : PUF.
- MAROY C. & KAMANZI P. C. (2017). « Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'enseignement universitaire au Québec ». *Recherches sociographiques*, vol. LVIII (3), 579-600.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE LA SCIENCE (2015). *Statistiques de l'en-*
- seignement supérieur*. Éditions 2013. Québec : Gouvernement du Québec.
- MOTEL-KLINGEBIEL A., TESCH-ROEMER C. & VON KONDRA-TOWITZ H.-J. (2005). « Welfare states do not crowd out the family: evidence for mixed responsibility from comparative analyses ». *Ageing & Society*, vol. 25, p. 863-882.
- PARADIS P. E. (2015). *Analyse de la contribution économique des établissements privés au Québec*, étude commandée par la FEPP. En ligne : <[https://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2018/02/AppEco\\_Analyse-contribution-economique\\_eco-priv-qc.pdf](https://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2018/02/AppEco_Analyse-contribution-economique_eco-priv-qc.pdf)> (consulté le 10 juillet 2020).
- PECHAR H. & ANDRES L. (2011). « Higher education policies and welfare regimes : International comparative perspectives ». *Higher Education Policy*, vol. 24, n° 1, p. 25-52.
- PIZARRO MILIAN R. & DAVIES S. (2017). « Open competition or balkanized coexistence? The effects of market segments on Toronto private schools ». *Education Policy Analysis Archives*, n° 25(39). DOI : 10.14507/epaa.25.2687
- ROMPRÉ G. (2015). *La mixité sociale à l'école. Rapport CSE-CNESCO : Conférence de comparaisons internationales*. Québec/Paris : Conseil supérieur de l'Éducation et Conseil national de l'Évaluation du système scolaire de la France.
- TEELKEN C. (1999). « Market mechanisms in education: school choice in The Netherlands, England and Scotland in a comparative perspective ». *Comparative Education*, vol. 35, n° 3, p. 283-302.
- TEESE R. (1998). « Curriculum hierarchy, private schooling, and the segmentation of Australian secondary education, 1947-1985 ». *British Journal of Education*, vol. 19, n° 3, p. 401-417.
- van ZANTEN A. (2006). « Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements d'une enquête européenne ». *Revue française de pédagogie*, vol. 156, p. 9-17.
- van ZANTEN A. (2009a). « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 180, n° 5, p. 24-34.
- van ZANTEN A. (2009b). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.
- WEST A. & NIKOLAI R. (2013). « Welfare regimes and education regimes: equality of opportunity and expenditure in the EU (and US) ». *Journal of Social Policy*, vol. 42, n° 3, p. 469-493.
- WILLIAMS R. (2016). « Understanding and interpreting generalized ordered logit models ». *The Journal of Mathematical Sociology*, vol. 40, n° 1, p. 7-20.
- WILLEMSE N. & DE BEER P. (2013). « Three worlds of educational welfare states? A comparative study of higher education systems across welfare states ». *Journal of European Social Policy*, vol. 22, n° 2, p. 105-117.
- WHITTY G. (1997). « Creating quasi-markets in education: a review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries ». *Review of Research in Education*, vol. 22, n° 1, p. 3-47.
- WITTY G. & POWER S. (2001). « Devolution and Choice in Education ». *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, vol. 43, p. 99-118.

## Annexe

**Tableau 5. Répartition des répondants selon le niveau socio-économique des parents et le type d'établissement fréquenté (%)**

| Niveau socio-économique des parents | Type d'établissement secondaire |                |       |
|-------------------------------------|---------------------------------|----------------|-------|
|                                     | Public régulier                 | Public enrichi | Privé |
| Inférieur                           | 65,51                           | 27,49          | 7,00  |
| Moyen                               | 46,68                           | 37,69          | 15,63 |
| Supérieur                           | 34,77                           | 35,59          | 29,64 |
| Tous                                | 50,47                           | 33,14          | 16,39 |

Lecture : sur 100 élèves issus d'une famille de statut socio-économique inférieur, 65,51 % suivent des programmes exclusivement réguliers et 27,49 % des programmes enrichis dans une école publique, alors que 7 % fréquentent un établissement privé.

**Tableau 6. Répartition des répondants ayant un score PISA en lecture supérieur à la moyenne canadienne selon le niveau socio-économique des parents et le type d'établissement fréquenté (%)**

| Niveau socio-économique des parents | Type d'établissement secondaire |                |       |
|-------------------------------------|---------------------------------|----------------|-------|
|                                     | Public régulier                 | Public enrichi | Privé |
| Inférieur                           | 23,84                           | 62,83          | 48,70 |
| Moyen                               | 31,57                           | 71,48          | 58,99 |
| Supérieur                           | 35,13                           | 82,84          | 71,43 |

Lecture : à statut socio-économique des parents inférieur, la proportion des élèves ayant obtenu un score au test PISA lecture supérieur à la moyenne canadienne est de 23,84 % chez ceux ayant suivi des programmes réguliers, de 62,83 % chez leurs pairs ayant suivi des programmes enrichis et de 48,70 % chez ceux inscrits dans un établissement privé.