
La démocratisation des études supérieures à l'aune de la différenciation et de l'individualisation des parcours scolaires au Québec

Greater democratisation of higher education in light of the differentiation and individualisation of school pathways in Quebec

Pierre Canisius Kamanzi, Annie Pilote, Morgane Uzenat et Sandrine Gris



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5527>
DOI : 10.4000/osp.5527
ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 5 décembre 2017
ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Pierre Canisius Kamanzi, Annie Pilote, Morgane Uzenat et Sandrine Gris, « 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* [En ligne], 46/4 | 2017, mis en ligne le 01 décembre 2019, consulté le 19 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5527> ; DOI : 10.4000/osp.5527

Ce document a été généré automatiquement le 19 janvier 2020.

© Tous droits réservés

La démocratisation des études supérieures à l'aune de la différenciation et de l'individualisation des parcours scolaires au Québec

Greater democratisation of higher education in light of the differentiation and individualisation of school pathways in Quebec

Pierre Canisius Kamanzi, Annie Pilote, Morgane Uzenat et Sandrine Gris

Introduction¹

- ¹ Des études récentes s'accordent sur le fait que la production des inégalités scolaires et leur ampleur sont essentiellement ancrées dans la structure des systèmes éducatifs (Dupriez, 2010 ; Dupriez & Dumay, 2005 ; Felouzis, 2009) et plus largement dans l'action publique qui définit les itinéraires scolaires et les modes de gestion des inégalités (Charles, 2015, 2017). Quel que soit le contexte sociétal, les systèmes scolaires sont dotés de filières et de programmes d'enseignement secondaire dont certains préparent à l'enseignement supérieur et d'autres à la formation professionnelle axée sur le marché du travail. La reproduction des inégalités sociales est d'autant plus élevée que les deux types de filières sont basés sur une sélection précoce et sont cloisonnés entre eux (Dupriez & Dumay, 2005 ; Hanushek & Woessmann, 2006).
- ² Plusieurs pays ont réussi à instaurer un enseignement primaire et secondaire gratuit et obligatoire dans le double objectif de démocratiser l'éducation (Brennan & Naidoo, 2008 ; Goastellec, 2008) et de répondre aux besoins de la société du savoir (Olssen & Peters, 2005). Alors que sur le plan quantitatif, les inégalités d'accès à ce niveau tendent à se résorber, nombre d'études révèlent que sur le plan qualitatif, elles

demeurent encore relativement importantes en raison de l'intensification des pratiques de sélection et de répartition précoce des élèves dans des filières socialement et scolairement inégales (Felouzis, 2009 ; Gamoran & Mare, 1989). Ces pratiques favorisent ainsi continuellement le déplacement et la recomposition des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur (Duru-Bellat & Kieffer, 2008), comme en témoignent les études récentes menées dans différents contextes sociétaux tels que la France (Duru-Bellat & Kieffer, 2008 ; Merle, 2000), le Canada (Kamanzi & Doray, 2015), la Suisse (Denzler, 2012) ou l'Allemagne (Duru-Bellat, Kieffer, & Reimer, 2010).

- 3 Pour remédier à cette situation, plusieurs pays ont mis en place des mesures de différenciation des cursus scolaires et d'assouplissement des conditions d'admission à l'enseignement supérieur, notamment par une meilleure articulation entre l'enseignement secondaire professionnel et l'enseignement supérieur, qui permet d'élargir les opportunités d'accès des étudiant.e.s et de répondre à la demande sociale en compétences professionnelles (Hoelscher, Hayward, Ertl, & Dunbar-Goddet, 2008 ; Maclean & Pavlova, 2013). Ce réaménagement vise à différencier et à individualiser les parcours scolaires et à atténuer le poids de l'origine sociale sur l'accès aux études supérieures (Hoelscher et al., 2008). Il a ainsi donné lieu à des parcours que l'on pourrait qualifier d'« atypiques » (Boutinet, 2007), par opposition aux parcours prescrits et normés par les systèmes scolaires. Les premiers se distinguent des seconds par des trajectoires non linéaires, marquées par une « suite d'expériences non conventionnelles, entrecoupées de périodes d'inactivité ou de formation, passant de conversion en reconversion professionnelle » (Boutinet, 2007, p. 2). Ces parcours se caractérisent par des bifurcations combinant souvent des programmes de formations professionnelle et générale.
- 4 Alors que ces parcours sont en expansion dans plusieurs pays et élargissent l'accès aux études supérieures (Maclean & Pavlova, 2013), contribuent-ils pour autant à diminuer les inégalités scolaires ? Dans un contexte d'économie du savoir où le diplôme d'enseignement supérieur constitue un instrument de positionnement social et de compétition (Douglass, 2010), il est possible d'avancer l'hypothèse inverse qu'ils servent davantage aux classes moyennes qui cherchent à maximiser les opportunités offertes par le système et à préserver leurs privilèges, comme en témoignent, par exemple, les études de Laplante, Doray, Street et Kamanzi (2012), ainsi que de Laplante, Kamanzi, Doray et Street (2013). Ces auteurs notent que, contrairement au discours officiel des politiques éducatives, la possibilité de retour aux études postsecondaires profite davantage aux jeunes adultes issus de milieux favorisés aussi bien à la suite d'une interruption des études sans diplôme que d'une sortie du système avec un diplôme.
- 5 Cet article s'intéresse plus spécifiquement à la situation du Québec et cherche à examiner si les politiques d'assouplissement, de décroisement et d'individualisation des parcours scolaires favorisent réellement la poursuite de l'idéal de démocratisation des études supérieures (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Dans cette perspective, l'article tentera de répondre à deux questions principales :
- 6 – dans quelle mesure les étudiant.e.s québécois.es empruntent-ils.elles ces parcours non linéaires ? Autrement dit, quelle est leur importance au regard des parcours linéaires ?
- 7 – jusqu'à quel point ces parcours favorisent-ils la démocratisation de l'accès et de la réussite aux études supérieures ou, au contraire, contribuent-ils à accentuer les inégalités scolaires ?

- 8 L'article est divisé en cinq sections. La première propose un bref aperçu des études sur l'origine de la différenciation des parcours menant aux études supérieures. Elle montre que cette différenciation se fonde sur la volonté politique d'élargir la démocratisation scolaire par l'institutionnalisation des parcours non linéaires qui, au départ, présentent un caractère atypique. La deuxième décrit comment s'opère cette différenciation dans le contexte québécois. La troisième section présente la méthodologie : la source des données, les variables étudiées et les stratégies d'analyse statistique. La quatrième section est consacrée à la présentation et à l'interprétation des résultats portant sur l'influence du milieu socio-économique d'origine sur les parcours vers les études postsecondaires. Nous terminerons par une conclusion qui souligne l'apport des parcours scolaires non linéaires à la démocratisation des études supérieures au Québec, ainsi que leurs limites à cet égard.

L'institutionnalisation des parcours non linéaires

- 9 Les parcours scolaires sont le fruit d'une dynamique d'articulation de deux types de logique à la fois complémentaires et opposés : 1) des logiques individuelles propres à l'étudiant.e et relevant de choix et de décisions personnels (Boudon, 1974) et 2) des logiques institutionnelles inhérentes au contexte social et éducatif au sein duquel il.elle évolue (Groleau, 2015). Les logiques individuelles se fondent sur le sens que l'individu donne à ses projets d'études ainsi que sur la responsabilité qui lui incombe et son niveau d'engagement à cet égard. Elles s'articulent à des logiques institutionnelles qui découlent des cadres normatifs des politiques publiques et institutionnelles en éducation et conditionnent les choix de parcours des individus (Doray, Picard, & Trottier, 2009 ; Groleau, 2015). L'articulation des deux logiques définit le niveau d'influence de la structure sociale sur les parcours scolaires qu'empruntent les individus. D'une part, si tous les systèmes ont en commun d'être organisés en ordre d'enseignement, lesquels sont divisés en filières et programmes d'études, tous les élèves et les étudiant.e.s ne disposent pas de ressources égales lorsqu'ils.elles construisent les parcours leur permettant d'accéder à la réussite sociale et économique (Dustmann, 2004 ; Ertul, Melchior, & Warin, 2012). D'autre part, l'articulation et la transition entre les études secondaires et supérieures diffèrent d'un système scolaire à l'autre selon l'orientation idéologique et sociétale des politiques publiques en éducation, ce qui conduit à des différenciations de parcours entre systèmes et au sein d'un même système scolaire (Beblavy, Thum, & Veselkova, 2011 ; Pechar & Andres, 2011 ; Willemse & De Beer, 2013).
- 10 L'organisation du système scolaire prévoit une diversité de choix possibles pour les usager.ère.s de l'école, mais ces choix sont soumis à des règles et des lois balisant la transition d'un cycle à l'autre et l'affectation des élèves dans les filières et les programmes d'études. Ces règles et lois visent notamment à gérer les flux en sélectionnant, en classant et en séparant les élèves dans des formations différenciées (Dupriez, 2010). À partir de l'entrée au secondaire, les élèves sont placés face à une série d'options et de ressources qui représentent des opportunités de choix parmi les parcours prescrits par le système scolaire. Non seulement ces parcours sont différents en raison des formations futures auxquelles ils donnent accès, mais ils sont aussi socialement inégaux, car ces formations destinent à leur tour à des métiers variés et à des positions sociales inégales. Dans certains cas, les parcours sont rigides, linéaires et uniformisés, alors que dans d'autres, ils sont relativement souples et permettent des

bifurcations d'une filière à l'autre, offrant ainsi la possibilité de conversions et de reconversions scolaires et professionnelles (Boutinet, 2007).

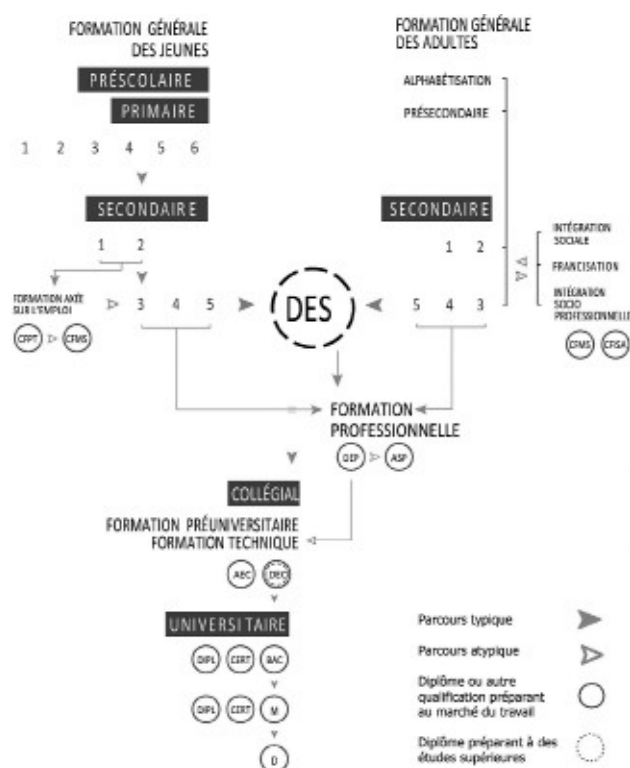
- 11 Plusieurs systèmes d'éducation encouragent ces mesures pour offrir aux jeunes la possibilité de varier et d'ajuster leurs parcours, reconnaissant que ceux-ci puissent être semés d'embûches et de situations contraignantes. Ces mesures visent à élargir la liberté des élèves et à réduire les contraintes des parcours prescrits par la mise en place de dispositions politiques et scolaires assouplissant les conditions d'accès à l'enseignement supérieur. Dans plusieurs cas, ce nouvel encadrement institutionnel donne lieu à des bifurcations en réalité institutionnalisées et socialement admises, mettant presque fin au caractère atypique des parcours non traditionnellement prescrits pour l'enseignement supérieur.
- 12 De telles mesures ont été promues au Québec au lendemain de la réforme Parent (du nom du président de la commission qui l'a élaborée, M^{gr} Alphonse-Marie Parent) dans les années soixante lorsque le gouvernement, dans une volonté de démocratisation scolaire, met fin au collège classique, structure scolaire quasi unique jusqu'alors et hautement sélective conduisant aux études supérieures. Le gouvernement harmonise ainsi la formation dans tous les établissements d'enseignement secondaire de manière à ce qu'ils préparent tous à l'enseignement supérieur, tout en diversifiant les programmes de façon à ce qu'il y ait davantage de choix pour les individus. Rien n'indique cependant qu'*a priori* cette ouverture à la différenciation soit à l'abri de la reproduction sociale, car la diversification des parcours scolaires n'est jamais complètement affranchie de l'emprise de diverses appartenances sociales (Hoelscher et al., 2008). C'est ce que cherche à vérifier cet article à partir d'une analyse de données portant sur le système scolaire québécois. Avant d'illustrer notre propos par des données empiriques, il s'avère utile de décrire d'abord brièvement l'organisation des cursus scolaires pour mieux saisir les mécanismes de différenciation des parcours linéaires et non linéaires vers les études supérieures.

La différenciation de l'offre de parcours de formation au Québec

- 13 Au Québec, comme dans l'ensemble des provinces canadiennes, le système scolaire est divisé en trois ordres d'enseignement : l'enseignement préscolaire et primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur (figure 1). L'enseignement préscolaire commence à 5 ans et dure une année, mais n'est pas obligatoire. À l'âge de 6 ans, tous les enfants résidant sur le territoire québécois doivent commencer la scolarité primaire qui dure six ans. Par la suite, ils poursuivent automatiquement les études secondaires qui durent cinq ans. L'enseignement secondaire est divisé en deux cycles. À l'issue du premier cycle commun qui dure deux ans, les élèves ont le choix entre le programme de formation générale et le programme de formation professionnelle (e.g. l'électricité, la mécanique ou l'agriculture), lesquels durent chacun trois ans. Ce premier palier d'orientation marque le début d'une certaine différenciation des apprentissages. Toutefois, contrairement à plusieurs pays comme la France ou la Suisse, dont les contextes socio-économiques sont similaires, cette orientation ne relève d'aucune forme de sélection formelle sur la base de tests ou de tout autre critère scolaire établi par les autorités publiques ou scolaires, mais du choix de l'élève. En revanche, celui-ci reste conditionné par la politique de l'établissement

dont les critères d'admission dans certaines filières exigent un niveau de réussite dans les matières considérées comme des préalables et essentielles. Même s'il existe dans chaque établissement secondaire un service d'orientation et de conseil, cette différenciation est en grande partie fondée sur l'intérêt des élèves.

Figure 1. Organisation du système scolaire du Québec



14 Source : Ministère de l'Enseignement, du Loisir et du Sport (2016, 11 novembre).

Schéma du système scolaire québécois. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/etudier-au-quebec/> (page consultée le 10 juin 2017)

Figure 1. Structure of educational system of Quebec

15 Après les études secondaires, les diplômé.e.s des deux filières (générale et professionnelle) peuvent aller sur le marché du travail ou poursuivre les études au collège d'enseignement général et professionnel (Cégep), premier palier de l'enseignement supérieur au Québec, qui sert d'intermédiaire entre le secondaire et l'université. Cela dit, bien que les deux programmes secondaires (général et professionnel) soient théoriquement considérés comme équivalents et donnent accès au Cégep, ils sont dans les faits inégaux sur ce plan. En effet, les diplômé.e.s de formation professionnelle qui désirent s'inscrire au Cégep sont obligés de suivre et de réussir un certain nombre de cours dans un programme de formation générale pour avoir les prérequis exigés et remplir les critères d'admission. Il en résulte que parmi les étudiant.e.s qui accèdent aux études collégiales, on trouve aujourd'hui les deux profils : les diplômé.e.s du secondaire général, dont les parcours sont linéaires, et ceux.elles ayant une double formation (professionnelle et générale), dont les parcours sont plutôt non linéaires.

- 16 Cette différenciation de parcours, fondée sur les principes d'équité et de justice (Henripin, 1999), remonte aux années soixante à la suite des travaux de la Commission Parent qui recommandait un enseignement secondaire intégré, mais diversifié, comme le précise la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). Après les études secondaires, les diplômé.e.s qui désirent poursuivre des études supérieures ont le choix entre le programme collégial préuniversitaire et le programme collégial technique. Comme l'indique son nom, le premier est destiné à ceux qui se préparent à s'inscrire à l'université, alors que le second prépare aux emplois spécialisés de cadres moyens et de techniciens supérieurs, les deux programmes donnant accès à l'université.
- 17 En résumé, quel que soit le programme suivi au secondaire, l'organisation des cursus scolaires au Québec offre aux jeunes la possibilité d'accès aux études supérieures grâce à l'institutionnalisation des parcours non linéaires aux côtés des parcours linéaires. Le système scolaire québécois favorise ainsi les parcours individualisés en permettant aux jeunes d'ajuster constamment leur projet scolaire et professionnel selon les expériences et les temporalités. Dès lors, il conviendrait d'examiner dans quelle mesure les parcours scolaires non linéaires contribuent réellement à accroître la démocratisation de l'enseignement supérieur.

Données et méthodologie

Sources des données et échantillon

- 18 Les données utilisées dans cet article sont tirées du fichier administratif du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. L'échantillon est composé de 24 084 étudiant.e.s faisant partie des élèves de la cohorte entrée en première année du secondaire en 2002-2003. Le sous-échantillon représente 25 % de l'effectif total de la cohorte. La base de données contient des données longitudinales permettant d'étudier les parcours scolaires des étudiant.e.s sur une période de dix ans, c'est-à-dire jusqu'en 2012-2013 et au moment où la majorité est âgée de 22 ans. Bien qu'elle ne contienne pas de données directement associées aux caractéristiques socio-économiques des parents (scolarité, profession et revenu), deux variables tirées du recensement de 2001 donnent des indications sur le milieu socio-économique de résidence des parents de l'élève, caractérisant plus ou moins leur origine sociale : 1) le pourcentage des diplômé.e.s d'universités dans le quartier de résidence des parents et 2) le pourcentage des ménages ayant un revenu annuel supérieur au revenu médian de la région.

Définition des variables étudiées

- 19 « La variable dépendante » au cœur de cet article est le parcours scolaire vers l'enseignement supérieur. Elle est mesurée par le cheminement aux études « pendant » et « après » la scolarité dans le secondaire. Selon les caractéristiques de la trajectoire scolaire, la base de données utilisée permet de distinguer deux types de parcours : 1) linéaire et 2) non linéaire. Les parcours linéaires comprennent les étudiant.e.s qui, après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, ont entrepris des études collégiales techniques ou préuniversitaires. À l'inverse, les parcours non linéaires incluent les étudiant.e.s qui, après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires

professionnelles, ont entrepris des études dans un programme général avant de s'inscrire aux études collégiales. Dès lors, trois situations peuvent être distinguées :

- 20 – non-accès aux études supérieures : ceux.elles qui, après les études secondaires, ont mis fin à leur scolarité, du moins pour la période d'observation ;
- 21 – parcours linéaire « vers » l'enseignement supérieur : ceux qui, après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, se sont dirigés vers un Cégep dans un programme technique ou préuniversitaire ;
- 22 – parcours non linéaire « vers » l'enseignement supérieur : ceux qui, avant de s'inscrire dans un Cégep, ont accompli une double formation au secondaire (générale et professionnelle).
- 23 Comme souligné plus haut, deux variables indépendantes tenant lieu de l'origine socio-économique seront étudiées : 1) le pourcentage des diplômé.e.s d'université dans le quartier habité par les parents de l'élève en première année du secondaire que nous pouvons associer au capital culturel et, 2) le pourcentage des ménages du quartier ayant un revenu annuel supérieur au revenu médian de la région que l'on peut associer au capital économique. Il s'agit néanmoins d'une mesure indirecte et approximative de l'origine sociale, car les deux indicateurs permettent seulement d'estimer la probabilité que l'élève ait des parents ayant un diplôme d'études universitaires et percevant un revenu élevé. Pour faciliter l'interprétation des résultats, ces deux variables ont été transformées en quintiles. Le premier quintile est constitué des étudiant.e.s résidant dans des zones où ces pourcentages sont relativement faibles par rapport au pourcentage médian de la région, alors que le cinquième quintile regroupe les zones où ils sont les plus élevés.
- 24 En outre, l'analyse tiendra compte de trois variables de contrôle en lien avec les antécédents scolaires disponibles dans la base de données et dont les analyses préliminaires ont révélé une influence significative sur les parcours scolaires : le code de difficulté scolaire, l'âge d'entrée en première année du secondaire et le type d'établissement secondaire fréquenté ². Le dossier de l'élève contient un code précisant si l'élève a eu des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage scolaire, de même que l'âge auquel il est entré en première année du secondaire. Pour le type d'établissement secondaire, l'analyse distingue les élèves qui ont fréquenté : (1) un établissement public et (2) un établissement privé. Nous tiendrons, par ailleurs, compte du genre. Par contre, le lieu géographique de résidence des parents (rural ou urbain) ne sera pas pris en compte, car les analyses révèlent qu'il n'exerce pas d'influence significative sur les parcours scolaires.
- 25 Le tableau 1 résume les caractéristiques de l'échantillon. Environ 47 % des élèves et étudiant.e.s sont issu.e.s de familles résidant dans des zones où le taux de diplômé.e.s d'université est inférieur à la médiane de l'échantillon. À peu près 54 % d'entre eux ont des parents habitant dans les zones où le pourcentage des ménages à revenu élevé est inférieur à la médiane de l'échantillon. Sur le plan scolaire, 12 % ont un code de difficulté dans leurs dossiers scolaires, alors qu'environ 20 % ont connu un retard scolaire (entrée en première année du secondaire à 13 ans et plus). Enfin, 21 % ont fréquenté un établissement secondaire privé.

TABEAU 1. *Caractéristiques sociodémographiques et scolaires de l'échantillon (N = 24 084)*

Milieu socio-économique de résidence des parents	%
% de diplômé.e.s d'université : inférieur à la médiane de l'échantillon	47.40
% des ménages à revenu supérieur à la médiane régionale : inférieur à la médiane de l'échantillon	54.05
Antécédents scolaires	
Code de difficulté scolaire : oui	12.27
À fréquenté un établissement privé	21.37
Entré en 1re secondaire à 13 ans et plus	19.19
Lieu de résidence des parents : milieu rural	20.10

TABLE 1. *Sociodemographic characteristics of the sample and details of schooling*

Stratégies d'analyse statistique

- 26 Dans un premier temps, des analyses descriptives ont été effectuées pour rendre compte de l'importance relative des parcours non linéaires. Dans la suite, nous avons procédé à des analyses de régression multinomiale (Allison, 2003) tenant compte des deux variables indépendantes et des trois variables de contrôle qui sont décrites plus haut. Quatre probabilités associées aux catégories de la variable dépendante sont comparées entre elles : (1) $p(y = 0)$: non-accès au Cégep ; (2) $p(y = 1)$: parcours linéaire vers le Cégep ; (3) $p(y = 2)$: parcours non linéaire. Le but de l'analyse est d'estimer l'influence de l'origine sociale sur la probabilité de l'étudiant.e à s'inscrire dans l'un ou l'autre des parcours sous l'effet des facteurs $X_1, X_2, \dots, X_k$. La modélisation par la fonction *logit* permet ainsi de comparer la probabilité associée à chacun de ces parcours à celle de l'inverse (c'est-à-dire, ne pas accéder au Cégep ou $p(y = 0)$), à partir des trois équations suivantes :

$$\text{logit}[p(y = 1|X_1, X_2, \dots, X_k)] = \log \frac{p(y=1|X_1, X_2, \dots, X_k)}{p(y=0|X_1, X_2, \dots, X_k)} = \beta_{11}^{(0)} + \beta_{12}^{(0)} X_1 + \beta_{13}^{(0)} X_2 + \dots + \beta_{1k}^{(0)} X_k \quad (1),$$

$$\text{logit}[p(y = 2|X_1, X_2, \dots, X_k)] = \log \frac{p(y=2|X_1, X_2, \dots, X_k)}{p(y=0|X_1, X_2, \dots, X_k)} = \beta_{21}^{(0)} + \beta_{22}^{(0)} X_1 + \beta_{23}^{(0)} X_2 + \dots + \beta_{2k}^{(0)} X_k \quad (2),$$

$$\text{logit}[p(y = 3|X_1, X_2, \dots, X_k)] = \log \frac{p(y=3|X_1, X_2, \dots, X_k)}{p(y=0|X_1, X_2, \dots, X_k)} = \beta_{31}^{(0)} + \beta_{32}^{(0)} X_1 + \beta_{33}^{(0)} X_2 + \dots + \beta_{3k}^{(0)} X_k \quad (3),$$

- 27 où α_1 , α_2 et α_3 représentent l'ordonnée à l'origine ou la constante respectivement pour les équations (1), (2) et (3), tandis que β_1 , β_2 ... β_3 représentent les coefficients de régression respectivement associés aux facteurs X_1 , X_2 ... X_k pour les mêmes équations.

L'apport des parcours non linéaires à la démocratisation des études supérieures

- 28 Selon les données utilisées dans le cadre de cet article, presque deux tiers (65.4 %) des élèves entrés au secondaire en 2002-2003 avaient, dix ans après, fréquenté, à un moment ou à un autre, un Cégep (tableau 2). Toutefois, ils avaient emprunté des cheminements différents : 53.52 % avaient suivi un parcours linéaire et 11.88 % un parcours non linéaire. En d'autres mots, presque deux étudiant.e.s sur cinq (18.16 %) poursuivant les études au Cégep empruntent cette dernière voie. Par ailleurs, comme on devait s'y attendre, la proportion de ceux.elles qui s'engagent dans ces parcours est nettement plus élevée chez les diplômé.e.s de formation professionnelle qui avaient acquis un diplôme supplémentaire en formation générale (48.18 %) ou poursuivi des cours de mise à niveau (26.14 %).
- 29 L'analyse multinomiale (tableau 3) qui suit vise à examiner si et dans quelle mesure les parcours non linéaires contribuent à réduire les inégalités d'accès au Cégep selon le milieu socio-économique d'origine de l'élève. Dans un premier temps (modèle 1), des analyses bivariées séparées (« effets bruts ») ont été effectuées pour estimer l'influence respective du pourcentage des adultes diplômé.e.s d'université et du pourcentage des ménages ayant un revenu annuel supérieur à la médiane de la région habitée par les parents de l'élève. Les coefficients rapportés sous ce modèle indiquent l'effet brut de chacune des deux variables indépendantes sur la variable dépendante. Les résultats révèlent que ces deux variables exercent une influence statistiquement significative sur l'accès au Cégep. Globalement, la probabilité d'accès aux études collégiales est relativement moins élevée chez les élèves faisant partie des premier et deuxième quintiles, comparativement à leurs pairs du troisième quintile (catégorie de référence). À l'inverse, cette probabilité tend à être plus élevée chez ceux des quatrième et cinquième quintiles. Notons, toutefois, que les étudiant.e.s dont les parents résident dans des quartiers à haut revenu annuel sont moins susceptibles de s'inscrire dans les parcours non linéaires.

TABLEAU 2. Répartition des étudiants selon le type de parcours scolaire au Cégep et le type de programme suivi au secondaire (%)

	Non-accès au Cégep	Parcours linéaire	Parcours non linéaire	N
Éducation des adultes	91.46	2.59	5.95	4 907
Diplôme d'études secondaires générales	8.37	86.4	5.59	13 608
Diplôme d'études professionnelles	73.86	0	26.14	1 205

Double diplôme d'études secondaires générales et professionnelles	45.98	5.84	48.18	2 688
Tous	34.60	53.52	11.88	22 408

TABLE 2. Distribution of students by type of educational pathway and secondary school programme (%)

- 30 Au-delà de cette tendance générale, deux constats importants méritent d'être soulignés. Premièrement, l'influence du pourcentage des diplômé.e.s d'université est plus élevée que celle du pourcentage des ménages ayant un revenu annuel supérieur à la médiane régionale, ce qui appuie l'hypothèse que la production des inégalités scolaires est davantage associée au capital culturel qu'au capital économique (Fan, 2014). Deuxièmement, l'influence des deux variables est moins accentuée auprès des élèves inscrits dans les parcours non linéaires, par rapport à leurs pairs inscrits dans les parcours linéaires. En d'autres termes, les parcours non linéaires contribueraient non seulement à élargir l'accès à l'enseignement supérieur, mais également à réduire les inégalités scolaires, du moins en comparaison avec les parcours linéaires qui sont nettement plus associés au milieu socio-économique d'origine de l'élève.

TABLEAU 3. Coefficients de régression multinomiale selon le type de parcours

	Modèle 1 : effets bruts		Modèle 2 : effets nets		Modèle 3 : effets nets	
	Linéaire	Non linéaire	Linéaire	Non linéaire	Linéaire	Non linéaire
Variables indépendantes						
% des diplômé.e.s d'université						
1 ^{er} quintile	-.833***	-.462***	-.624***	-.391***	-.490***	-.361***
2 ^e quintile	-.377***	-.111	-.309***	-.081	-.186***	-.043
3 ^e quintile (référence)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
4 ^e quintile	.130*	.034	.135*	-.039	.057	.001
5 ^e quintile	.384***	-.255**	.558***	-.208*	.575***	-.150
% des ménages à revenu élevé						
1 ^{er} quintile	-.292***	-.279***	-.428***	-.129	-.308***	-.068
2 ^e quintile	-.225**	-.174*	-.171**	-.118	-.195***	-.112
3 ^e quintile (référence)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
4 ^e quintile	.139*	-.060	.004	-.022	-.077	-.041

5 ^e quintile	.436***	.021	.069	.021	-.041	-.038
Variables de contrôle						
Code de difficulté (oui)	-	-	-	-	-1.201***	-.517***
Âge d'entrée au secondaire	-	-	-	-	-1.225***	-.619***
Type d'établissement						
Public régulier (référence)	-	-	-	-	.000	.000
Public enrichi					1.181***	.462***
Privé	-	-	-	-	1.403***	.551***
Genre (homme)	-	-	-	-	-.991***	-.456***
Pseudo-R ²			.025			.1249
χ^2_{RV}			789.88***			4036.52***
D.L.			20			30
N			18 334			18 334

31 Note : * significatif au seuil de .05 ; ** significatif au seuil de .01 ; *** significatif au seuil de .001 ; D.L. : degré de liberté ; RV : rapport de vraisemblance ; ns : non significatif au seuil de .05 ; Réf : catégorie de référence.

TABLE 3. Multinomial regression coefficients by type of educational pathway

- 32 Dans un deuxième temps, une analyse multivariée (modèle 2) a été effectuée afin d'estimer l'influence relative (« effets nets ») des deux variables étudiées. Les résultats montrent que leurs influences respectives sur l'accès au Cégep se modifient. Plus précisément, l'influence significative du pourcentage des diplômé.e.s d'université sur les deux parcours (linéaires et non linéaires) se maintient, alors que celle du pourcentage des ménages à revenu annuel supérieur diminue légèrement en ce qui a trait aux parcours linéaires et disparaît pour les parcours non linéaires. Cette variation pourrait s'expliquer par le fait qu'il existe une forte corrélation entre le revenu et la scolarité des adultes.
- 33 Dans un troisième temps (modèle 3), les quatre variables de contrôle mentionnées précédemment ont été introduites dans l'analyse : le code de difficulté scolaire, l'âge d'entrée au secondaire, le type d'établissement secondaire fréquenté et le genre. Les résultats indiquent que la probabilité d'accès au Cégep aussi bien par la voie des parcours linéaires que des parcours non linéaires est nettement moins élevée chez les garçons, les élèves ayant connu des difficultés scolaires au secondaire, ceux qui sont entrés au secondaire avec un retard (à 13 ans et plus), ainsi que ceux qui ont fréquenté un établissement public, comparativement à un établissement privé. La prise en compte

de ces variables modifie l'influence du milieu socio-économique, qui diminue sensiblement en ce qui a trait aux parcours linéaires et tend à disparaître pour les parcours non linéaires, sauf pour les élèves dont les parents résident dans des zones à faible taux de diplômé.e.s d'universités.

- 34 Enfin, une analyse bivariable a été effectuée pour examiner dans quelle mesure la probabilité d'obtenir un diplôme d'études supérieures (collégiales et universitaires) se compare entre les étudiant.e.s poursuivant les parcours non linéaires et leurs pairs inscrits dans les parcours linéaires. Les résultats (tableau 4) révèlent que, dix ans après l'entrée en première année du secondaire, les premier.ère.s avaient obtenu un diplôme ou un certificat d'études supérieures dans une forte proportion de 70.56 %, et ce, dans l'ordre suivant : 15.9 % un certificat d'études collégiales en formation technique, 49.9 % un diplôme d'études collégiales techniques ou préuniversitaires et 4.66 % un diplôme ou un certificat d'études universitaires. Cela témoigne d'une contribution indéniable de ces parcours à la démocratisation des études supérieures qui, en définitive, doit combiner égalité d'accès et de réussite aux études.
- 35 Cette démocratisation est cependant relative, car l'analyse révèle des écarts importants entre les étudiant.e.s inscrit.e.s dans les parcours non linéaires et leurs pairs ayant suivi un parcours linéaire. En effet, la totalité de ces dernier.ère.s, du moins selon notre échantillon, obtient au moins un certificat ou une attestation d'études collégiales à l'issue de la période d'observation. De plus, la proportion de ceux.elles qui obtiennent un diplôme ou un certificat d'études universitaires est nettement plus élevée : 4.66 % contre 58.26 %, soit presque 13 fois supérieure. Cela dit, on peut présumer que cet écart diminue avec le temps, car 49.9 % détiennent un diplôme d'études préuniversitaires ou techniques, qui donne accès à l'université, tout comme l'inverse peut être aussi vrai, car 39.33 % de ceux.elles qui ont suivi un parcours linéaire et ayant le même diplôme sont également admissibles aux études universitaires. La base de données ne nous renseigne malheureusement pas sur les aspirations des uns et des autres pour appuyer l'hypothèse de la diminution des écarts entre les deux groupes ou celle de leur augmentation dans le temps.
- 36 En résumé, les résultats des analyses précédentes permettent de dégager deux principaux constats au regard des questions de recherche. D'abord, les étudiant.e.s québécois.es accèdent aux études collégiales par la voie des parcours non linéaires dans une proportion relativement importante : presque 12 % de la cohorte étudiée, soit 18 % de ceux.elles qui, à un moment ou à un autre de la période d'observation, ont entrepris les études supérieures dans un collège. Ensuite, ces parcours sont nettement moins associés à l'origine socio-économique de l'élève et tendent à être plus égalisateurs que les parcours linéaires. Troisièmement, les étudiant.e.s qui s'y inscrivent obtiennent le diplôme d'études collégiales dans une proportion relativement élevée, quoique inférieure à leurs pairs empruntant les parcours linéaires. Au total, on peut affirmer que les parcours non linéaires contribuent à la démocratisation de l'enseignement supérieur aussi bien en ce qui concerne l'accès que la réussite aux études.

TABLEAU 4. Répartition des étudiant.e.s selon le parcours au Cégep et le plus haut diplôme obtenu

	Parcours linéaire	Parcours non linéaire

	%	%
Attestation / certificat d'études collégiales	2.41	15.90
Diplôme d'études collégiales préuniversitaires / techniques	39.33	49.90
Attestation ou certificat d'études universitaires	3.94	1.76
Baccalauréat ou plus	54.32	2.90
Aucun diplôme postsecondaire	0	29.44
Total	100	100
N	11 992	2 663

TABLE 4. *Distribution of students by educational pathway and type program*

Individualisation et différenciation des parcours : vers quelle démocratisation des études supérieures ?

- 37 Cet article avait pour objectif d'examiner dans quelle mesure l'individualisation et la différenciation des parcours menant aux études supérieures contribuent ou non à améliorer leur démocratisation au Québec. Plus spécifiquement, l'étude s'est intéressée à l'importance relative des parcours non linéaires au Cégep pour examiner dans quelle mesure ils contribuent à réduire ou à augmenter les inégalités scolaires au plan de l'accès et de la réussite aux études. Les résultats montrent qu'une proportion relativement importante des jeunes (12 %), soit presque un élève sur cinq inscrit aux études collégiales, emprunte les parcours non linéaires, au sens où ils ont été définis dans cette étude, combinant les formations professionnelle et générale au niveau secondaire. Ces parcours contribuent non seulement à élargir l'accès aux études collégiales, mais également à réduire les inégalités scolaires et à démocratiser davantage l'enseignement supérieur. Premièrement, ces parcours sont nettement moins associés aux caractéristiques socio-économiques du milieu de résidence des parents de l'élève, comparativement aux parcours linéaires. Deuxièmement, le taux d'obtention du diplôme y est élevé, bien qu'inférieur à celui observé dans les parcours linéaires.
- 38 Ces constats doivent toutefois être nuancés. Bien que, sur le plan quantitatif, la contribution des parcours non linéaires à la démocratisation des études supérieures est indéniable, celle-ci reste relative sur le plan qualitatif, selon la perspective analytique de Prost (1992). Cet auteur distingue la démocratisation quantitative, qui renvoie à la hausse du taux de scolarisation de la population, et la démocratisation qualitative qui est liée à la diminution des inégalités sociales dans les parcours scolaires. Bien que les parcours non linéaires soient peu associés à l'origine socio-économique, l'analyse a montré qu'ils demeurent relativement moins accessibles aux élèves issus des milieux à faible capital culturel (premier quintile du pourcentage des diplômé.e.s d'université), appuyant l'hypothèse qu'ils profitent davantage aux élèves issus des classes moyennes. En outre, même si la majorité de ceux qui s'y inscrivent obtient un diplôme ou un

certificat d'études collégiales dans une proportion élevée (70.56 %), à peine 4.66 % obtiennent un peu plus tard un diplôme d'études universitaires, soit une proportion 13 fois moins élevée par rapport à leurs pairs inscrits dans les parcours linéaires (58.26 %). En somme, l'individualisation, et la différenciation des parcours scolaires au Québec, constitue une piste de démocratisation certaine des études supérieures, que l'on peut cependant, au plan qualitatif, qualifier de ségrégative à la suite des écrits de Merle (2000).

- 39 Au final, malgré l'assouplissement et la flexibilité des parcours conduisant à l'enseignement supérieur au Québec, il existe toujours un lien significatif entre l'origine sociale et les parcours scolaires conduisant aux études supérieures. Dans la perspective des théories sociologiques classiques, ce lien peut s'interpréter comme une addition des effets de reproduction sociale attribuables au capital culturel (Bourdieu 1966 ; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) et de l'autosélection des jeunes et de leurs familles (Duru-Bellat, 1996, 2003).
- 40 Cette étude a ainsi montré qu'il existe, malgré des dispositions successives concourant à la flexibilité des structures scolaires, une forme de ségrégation qui continuerait de peser sur les individus malgré une volonté politique affichée de favoriser la réversibilité des trajectoires. Celle-ci viendrait corroborer l'approche conflictualiste selon laquelle la sélection scolaire façonne une population étudiante mise en présence de valeurs dominantes portées par les élites, face à une population appelée à se conformer aux valeurs définies par ces mêmes élites (Collins, 1971) ou groupes dominants (Tomlinson, 1987). Dès lors, il serait logique de soutenir que la « transaction entre l'individu et l'institution scolaire » ne limite pas le parcours scolaire aux décisions individuelles, mais que ce parcours reste influencé par une série de dispositions institutionnelles et sociales sous-jacentes qui orientent les choix scolaires et professionnels (Doray, Picard, & Trottier, 2009 ; Picard, Trottier, & Doray, 2011).
- 41 Au terme de cet article, il convient de reconnaître certaines limites relatives à l'analyse effectuée et imposées par les contraintes de la base de données utilisée. Plus précisément, il s'agit des limites liées à la mesure de la variable indépendante au cœur de l'étude : l'origine sociale des étudiant.e.s. Celle-ci a été mesurée par des indicateurs indirects, à savoir le pourcentage des diplômé.e.s d'université dans la localité où habitent les parents de l'élève ou de l'étudiant.e et le pourcentage des ménages ayant un revenu annuel supérieur à la médiane régionale. Ces mesures portent un biais, car il s'agit d'une mesure indirecte et approximative. Même si on peut observer une tendance à l'homogénéisation sociodémographique, celle-ci demeure théoriquement partielle, car des familles ayant un diplôme universitaire ou un revenu élevé résident dans les quartiers défavorisés sur les plans de la scolarité et du revenu et *vice versa*. Par ailleurs, l'analyse s'est limitée à deux indicateurs caractérisant l'environnement socio-économique, alors que les parcours scolaires sont influencés par une multitude de facteurs inhérents à la famille, dont notamment les aspirations scolaires et professionnelles des élèves et des parents, ainsi que les ressources culturelles disponibles en famille, pour ne citer que les plus évoqués par les recherches (Croll & Attwood, 2013 ; Khattab, 2015). Malheureusement, la base de données utilisée ne contient pas d'information sur ces variables.
- 42 Toutefois, dans les faits, ces deux indicateurs sont pertinents dans la mesure où, par le biais de l'effet des pairs et de la communauté en général, l'environnement socio-économique de résidence constitue un facteur indéniablement important de

socialisation collective à la valeur de l'éducation et de la réussite scolaire (Ainsworth, 2002). Il permet en outre de prédire les différences de climat scolaire dans lequel évoluent les élèves (Milam, Furr-Holden, & Leaf, 2010). Or, des études soulignent que ce climat influe sur la structuration du capital social que les élèves développent entre eux (Woolley et al., 2008). Les écoles situées en milieux favorisés se distinguent par la discipline qui favorise à la fois des relations de compétition et de collaboration entre les élèves. Ces relations constituent une forme de capital social qui permet de maintenir un niveau élevé d'aspirations scolaires et professionnelles. À l'inverse, les établissements situés en milieux défavorisés sont plutôt exposés à un climat de violence et de comportements anti-école, faisant obstacle à la réussite scolaire (Milam et al., 2010). Toutes choses étant égales par ailleurs, grandir dans un milieu socio-économiquement « pauvre » réduit les chances de réussite et de performances scolaires (Woolley et al., 2008).

- 43 Loin d'atténuer ces disparités de capital social, le droit des parents à choisir l'école en dehors de leur milieu de résidence tend plutôt à les exacerber. Si les parents de classe moyenne sont mieux éclairés et font souvent usage de ce droit pour placer leurs enfants dans les « bonnes » écoles situées en milieux favorisés, tel est de loin moins le cas pour les parents de statut socio-économique modeste, comme l'observent entre autres certaines études françaises (François & Poupeau, 2004 ; Poupeau & François, 2008 ; Van Zanten, 2009) et allemandes (Dustmann, 2004). Au Québec, le droit des parents à choisir l'école tend à renforcer le lien entre la qualité des établissements et l'organisation sociale de l'habitat qui favorise le regroupement des élèves socialement homogènes dans les mêmes écoles, la différenciation des apprentissages et la multiplication des cours enrichis à options (Kamanzi & Maroy, 2017 ; Kamanzi & Pilote, 2016 ; Lessard & Levaseur, 2007).
- 44 C'est pourquoi nous avons introduit dans l'analyse trois variables statistiquement et socialement associées au statut socio-économique des parents et qui servent généralement de médiation entre celle-ci et la production des inégalités scolaires : le type d'établissements fréquenté, le code de difficulté scolaire et l'âge d'entrée en première année du secondaire qui mesure le retard scolaire.
- 45 En dépit de ces limites, l'étude a abouti à des résultats intéressants au plan scientifique et social. Elle met en relief la portée et les limites des politiques d'assouplissement et de flexibilité des parcours sur la démocratisation des études supérieures. Dès lors, il y a lieu de rappeler que le rôle central de l'action publique ne se limite ni à garantir l'égalité des chances par les droits et les ressources ni à élargir les opportunités des choix, mais encore et surtout à traduire cette égalité par la liberté réelle des individus à saisir ces opportunités et à choisir une option dans un espace des possibles (Sen, 1992).

BIBLIOGRAPHIE

Ainsworth, J. W. (2002). Why does it take a village? The mediation of neighborhood effects on educational achievement. *Social Forces*, 81(1), 117-152.

Allison, P. D. (2003). *Logistic Regression. Using the SAS System. Theory and Application*. Cary, NC: SAS Institute Inc.

Beblavy, M., Thum, A. E., & Veselkova, M. (2011). Education policy and welfare regimes in OECD countries: social stratification and equal opportunity in education (rapport pour le CEPS, n° 357).

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Boutinet, J.-P. (2007). L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36(1), 19-32.

Brennan, J., & Naidoo, R. (2008). The future of higher education and the future of higher education research. *Higher Education*, 5(3), 287-302.

Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Paris : La Documentation française (« Études & recherche »).

Charles, N. (2017). L'interprétation variable du principe méritocratique : massification et reproduction en Angleterre, en France et en Suède. In P. C. Kamanzi, G. Goastellec & F. Picard (dir.), *L'Envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale* (pp. 16-33). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002-1019.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Deuxième partie ou tome IV. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec : Gouvernement du Québec.

Croll, P., & Attwood, G. (2013) Participation in higher education: aspirations, attainment and social background. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 187-202.

Denzler, S. (2012). Disparités sociales dans le choix des études supérieures en Suisse. In M. Benninghoff, F. Fassa, G. Goastellec & J.-P. Leresche, *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (pp. 189-203). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Doray, P, Picard, F., & Trottier, C. (2009). Les parcours éducatifs et scolaires : quelques balises conceptuelles (rapport pour le Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie de l'Université du Québec à Montréal, n° 3).

Douglass, J. A. (2010). Creating a culture of aspiration: higher education, human capital and social change. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2, 6981-6995.

Dupriez, V. (2010). *Séparer pour mieux réussir ? Les modalités de regroupement des élèves*. Paris : Unesco, Institut international de planification de l'éducation.

Dupriez, V., & Dumay, X. (2005). L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire. *Revue française de pédagogie*, 150, 5-17.

Duru-Bellat, M. (1996). Social inequalities in French secondary schools: from figures to theories. *British Journal of Sociology of Education*, 17(3), 341-350.

Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : Unesco, Institut international de planification de l'éducation.

Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157.

Duru-Bellat, M., Kieffer, A., & Reimer, D. (2010). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : le rôle des filières et des spécialités. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France. *Économie et Statistique*, 433(1), 3-22.

Dustmann, C. (2004). Parental background, secondary school track choice, and wages. *Oxford Economic Papers*, 56, 209-230.

Ertul, S., Melchior, J.-P. & Warin, P. (2012). *Les Parcours sociaux à l'épreuve des politiques publiques*. Rennes : Presses universitaires.

Fan, J. B. (2014). The impact of economic capital, social capital and cultural capital: Chinese families' access to educational resources. *Sociology Mind*, 4, 272-281.

Felouzis, G. (2009). *Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale*. <http://sociologies.revues.org/2977> (page consultée le 20 octobre 2016).

François, J.-C., & Poupeau, F. (2004). L'évitement scolaire et les classes moyennes à Paris. *Éducation et Sociétés*, 14(2), 51-66.

Gamoran, A., & Mare, R. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology*, 94(5), 1146-1183.

Goastellec, G., (2008). Globalization and implementation of an equity norm in higher education. *Peabody Journal of Education*, 83(1), 71-85.

Groleau, A. (2015). *Entre reproduction et individualisation sociales : analyse des parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante dans l'enseignement supérieur québécois*. Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université du Québec à Montréal.

Hanushek, E. A., & Wöbmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63-C76.

Henripin, M. (1999). Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes : problématique, situation au Québec, défis pour notre système scolaire (Rapport du Conseil supérieur de l'éducation).

Hoelscher, M., Hayward, G., Ertl, H., & Dunbar-Goddet, H. (2008) The transition from vocational education and training to higher education: a successful pathway? *Research Papers in Education*, 23(2), 139-151.

Kamanzi, P. C., & Doray, P. (2015). La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada : la face cachée de la massification. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 52(1), 38-65.

Kamanzi, P. C., & Maroy, C. (2017). La stratification des établissements secondaires au Québec. Quels effets sur les chances d'accès à l'enseignement universitaire ? In P. C. Kamanzi, G. Goastellec & F. Picard (dir.), *L'Envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale* (pp. 61-83). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Kamanzi, P. C., & Pilote, A. (2016). Parcours scolaires et justice sociale au Québec. In J. Masdonati, M. Bangali & L. Cournoyer, *Arrêt sur image ! Perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes* (pp. 9-46). Québec : Presses de l'Université Laval.

Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731-748.

Laplanche, B., Doray, P., Street, M. C., & Kamanzi, P. C. (2012). Les retours aux études postsecondaires : une expression de l'éducation tout au long de la vie ? *Formation Emploi*, 120, 75-100.

Laplanche, B., Kamanzi, P. C., Doray, P., & Street, M. C. (2013). Les retours aux études : une empreinte de l'éducation tout au long de la vie ? In S. Ertul, J.-P. Melchior & E. Widmer (éd.), *Travail, santé, éducation. Individualisation des parcours sociaux et inégalités* (pp. 197-212). Paris : L'Harmattan.

Lessard, C., & Levasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée ? *McGill Journal of Education*, 42, 337-353.

Maclean, R., & Pavlova, M. (2013). Vocationalization of secondary and higher education: pathways to the world of work. In UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training (ed.), *Revisiting Global Trends in TVET: Reflections on Theory and Practice* (pp. 40-84), Bonn: Unesco-Unevoc.

Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population (french edition)*, 55(1), 15-50.

Milam, A., Furr-Holden, D., & Leaf, P. (2010). Perceived school and neighborhood safety, and neighborhood violence on academic performance. *Urban Review*, 42(5), 458-467.

Olssen, M., & Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.

Pechar, H., & Andres, L. (2011). Higher-education policies and welfare regimes: international comparative perspectives. *Higher Education Policy*, 24(1), 25-52.

Picard, F., Trottier, C., & Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(3), 1-19.

Poupeau, F., & François, J.-C. (2008). *Le Sens du placement : ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*. Paris : Raisons d'agir.

Prost, A. (1992). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : Presses Universitaires de France.

Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Oxford: Clarendon Press.

Tomlinson, S. (1987). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge.

Willemsse, 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*, 22(2), 105-117.

Woolley, M. E., Grogan-Kaylor, A., Gilster, M. E., Karb, R. A. Gant, L. M., Reischl, T. M., & Alaimo, K. (2008). Neighborhood social capital, poor physical conditions, and school achievement. *Children & Schools*, 30(3), 133-145.

Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : Presses universitaires de France.

NOTES

1. Les auteur.e.s remercient chaleureusement les évaluateurs pour leurs commentaires combien constructifs et leur contribution à la bonification de la qualité de cet article.

2. . Le système scolaire est composé d'un double réseau d'établissements : publics et privés. Dès la première année du secondaire, plusieurs établissements secondaires offrent aux élèves la possibilité de suivre des cours « avancés ou enrichis » dans différentes matières : mathématiques, sciences, langues, arts, sport et autres. Même s'ils n'ont aucun caractère obligatoire, il s'agit pourtant d'une pratique de plus en plus répandue que nombre d'établissements intègrent dans leurs projets éducatifs pour retenir et attirer davantage les « bons élèves » et faire face à la concurrence des écoles privées (Lessard & Levasseur, 2007). Les élèves faibles et moyens reçoivent un enseignement dit régulier, tandis que leurs pairs « forts, doués ou talentueux » bénéficient des cours « enrichis » lorsque leurs parents le souhaitent et ont la possibilité de couvrir certains coûts financiers supplémentaires qu'exigent ces programmes. L'enseignement secondaire est ainsi hiérarchisé en trois niveaux : le privé, le public enrichi et le public régulier.

RÉSUMÉS

Cet article examine dans quelle mesure les politiques d'assouplissement, de décloisonnement et d'individualisation des parcours scolaires au Québec favorisent la démocratisation de l'enseignement supérieur. Une analyse des données longitudinales tirées du fichier administratif du ministère de l'Éducation montre que l'institutionnalisation des parcours non linéaires contribue de façon significative à accroître la proportion des jeunes issus de milieux défavorisés accédant aux études supérieures et y obtenant un diplôme. Cette contribution demeure toutefois relativement limitée, car ces parcours sont davantage empruntés par leurs pairs issus des milieux de classes moyennes.

This article examines to what extent the policies of flexibility, decompartmentalisation and personalisation of school academic pathways in Quebec help achieve greater access to higher education. An analysis of longitudinal data from the Ministry of Education's administrative file shows that the institutionalisation of non-linear pathways contributes significantly to the increase in the proportion of young people from disadvantaged backgrounds who access higher education and go on to graduate. However, this contribution remains limited relatively, as the data shows their middle-class peers follow these paths more than they do.

INDEX

Keywords : Personalisation, differentiation, school pathways, greater access, higher education

Mots-clés : individualisation, différenciation, parcours scolaire, démocratisation, enseignement supérieur

AUTEURS

PIERRE CANISIUS KAMANZI

est Professeur agrégé, Université de Montréal, Canada. Thèmes de recherche : parcours scolaires, inégalités sociales et scolaires, enseignement supérieur. Contact : Faculté des sciences de l'éducation – UdeM, Pavillon Marie-Victorin, bureau A-511, C.P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal, Québec H3C 3J7. Courriel : pierre.canisius.kamanzi@umontreal.ca

ANNIE PILOTE

est Professeure titulaire, Université Laval, Québec, Canada. Thèmes de recherche : Sociologie de l'éducation, sociologie de la jeunesse et parcours éducatifs. Courriel : annie.pilote@fse.ulaval.ca

MORGANE UZENAT

est Doctorante en Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, Canada. Thème de recherche : analyse des politiques éducatives. Courriel : morgane.uzenat@umontreal.ca

SANDRINE GRIS

Est Doctorante en Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, Canada. Thèmes de recherche : analyse des politiques éducatives. Courriel : sandrine.gris@umontreal.ca