

Égalité d'accès, inégalité de traitement et égalité de résultats Favoriser l'égalité des chances dans l'enseignement postsecondaire⁷

Pierre Doray

Département de sociologie, Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie (CIRST)

Université du Québec à Montréal

Le thème de ce colloque et de la table ronde appelle à s'interroger sur ce qu'est une école juste ou, à tout le moins, une école plus juste. À cet égard, une première voie s'offre à nous : la réduction des effets des inégalités sociales sur les cheminements et les parcours des étudiantes et des étudiants dans le système éducatif. Cela ne veut évidemment pas dire quand tous les élèves deviendront des étudiants et des doctorants, ce qui est souvent la conception implicite de nombreuses perspectives sur les inégalités scolaires selon laquelle l'égalité des chances rime uniquement avec la poursuite des études. Or, notre conception de l'égalité doit aussi intégrer d'autres dimensions qui tiennent à la nature des savoirs ou de la culture diffusés par l'école, à l'organisation des services dispensés par les établissements scolaires et au traitement des diverses catégories d'élèves et d'étudiants.

⁷ La réalisation de ce texte n'aurait pas été rendue possible sans l'appui de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Je désire remercier Frédéric Dufresne qui m'a mis sur la piste du titre.

Ceci nous permet d'introduire une seconde voie d'action : une école plus juste doit aussi être en mesure d'intervenir auprès des élèves et des étudiants qui ne sont pas en mesure de poursuivre leurs études ou qui ont plus de difficulté à suivre. Si nous pouvons penser que ces interventions concernent d'abord l'enseignement obligatoire, il ne faut pas croire qu'il en a l'exclusivité. Par exemple, le décrochage – quoique sa signification soit différente du décrochage au secondaire (Charlot, 1997) – existe aussi dans l'enseignement postsecondaire et, de ce fait, doit interpeller les acteurs des milieux éducatifs collégial et universitaire.

Notre deuxième remarque introductive complète la première et nous permet de rappeler que la définition même des inégalités scolaires a connu un élargissement conceptuel au cours des années. À cet égard, nous sommes passés d'une vision insistant sur les inégalités d'accès aux ressources éducatives, à une autre qui met l'accent sur les inégalités de résultats. Dans ce cadre, ce sont les conditions d'études et les facteurs influençant la persévérance et la poursuite des études qui sont interrogés. En un sens, il s'agit d'examiner autant les inégalités dans l'enseignement postsecondaire que celles qui prévalent dans le système social.

Notre troisième remarque introductive tient à la démarche de travail adoptée. Il aurait été possible d'orienter cette présentation vers une certaine *facilité* en disant que si nous améliorons l'égalité des chances dans les ordres d'enseignement précédents (primaire et secondaire), nous allons par le fait même l'améliorer au niveau postsecondaire. Cette vision des choses, malheureusement trop souvent présente dans les cégeps et les universités, repose sur l'idée, largement juste, que les processus produisant les inégalités scolaires se déroulent en amont de l'entrée dans l'enseignement postsecondaire et qu'il n'y serait pas possible d'avoir une action tangible. Cette démarche de travail consisterait donc à *s'en laver les mains ou à jeter l'éponge*. Toutefois, s'il est vrai que l'égalité des chances dans l'enseignement postsecondaire dépend de ce qui se passe en amont, nous devons agir au sein des cégeps et des universités pour assurer une plus grande égalité des chances de l'ensemble des étudiants accueillis. Autrement dit, il s'agit de promouvoir une politique d'égalité d'accès et d'inégalité de traitement afin d'atteindre une égalité de résultats.

Je présenterai ce qui me semble constituer les quatre objectifs de l'action éducative et politique pour les prochaines années, qui permettraient de favoriser l'émergence d'une école plus juste :

- Assurer la démocratisation en amont ;
- Assurer l'égalité de traitement des étudiants ;
- Penser l'action sous l'angle de la formation tout au long de la vie ;
- Réfléchir au sens de la formation postsecondaire.

A) Assurer une plus grande égalité scolaire en amont afin de démocratiser l'accès

Le développement de l'enseignement postsecondaire est présidé par des logiques différentes, voire opposées. La logique de mobilisation scolaire des institutions et des individus a présidé à la réforme de l'éducation des années 1960 et à la création du système éducatif actuel. Elle s'exprime d'abord à travers un ensemble de mots d'ordre qui allaient tous dans le même sens : plus d'éducation. Ces mots sont la démocratisation et le développement économique dans les années 1960 et 1970, le soutien à l'insertion sociale et professionnelle couplé aux changements techniques et organisationnels dans le travail dans les années 1970 et 1980, et la transition vers une société et une économie du savoir dans les années 1990 et 2000. Une autre manifestation, plus tangible, est l'augmentation de la présence croissante des étudiants dans l'enseignement postsecondaire. En 1975-1976, le taux d'accès au collégial à l'enseignement ordinaire était de 39,1 %. En 2006-2007, il était de 61 % (tableau 1). Le taux d'accès aux programmes d'études menant à un grade universitaire est passé de 30 % en 1984-1985 à 42 % en 2006-2007 (tableau 2).

Tableau 1

**Taux d'accès au collégial à l'enseignement ordinaire,
à temps plein ou à temps partiel, réseaux publics
et privés, selon le sexe et le type de formation
(en pourcentage)**

	1975- 1976	1980- 1981	1985- 1986	1990- 1991	1995- 1996	1996- 1997	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007
Sexe masculin	38,7	40,4	51,7	53,0	55,4	55,2	49,8	50,5	51,3
Formation préuniversitaire	25,3	25,8	34,0	36,9	31,2	29,7	28,7	29,0	29,6
Formation technique	13,4	14,8	17,8	18,1	18,3	18,7	13,7	13,8	13,1
Accueil et intégration					5,9	6,8	7,4	7,6	8,5
Sexe féminin	39,5	46,0	64,7	69,6	70,6	71,6	69,2	69,5	71,1
Formation préuniversitaire	22,4	26,7	40,8	46,7	44,4	44,3	42,2	42,5	43,2
Formation technique	17,1	19,3	23,8	22,9	20,1	20,9	19,4	19,3	19,4
Accueil et intégration					6,0	6,4	7,6	7,7	8,6
Ensemble	39,1	43,2	58,0	61,2	62,8	63,2	59,3	59,8	61,0
Formation préuniversitaire	23,9	26,1	37,3	41,7	37,6	36,8	35,3	35,6	36,3
Formation technique	15,2	17,0	20,7	19,5	19,2	19,8	16,5	16,5	16,2
Accueil et intégration					6,0	6,6	7,5	7,7	8,5

Sources : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (1998). *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

Tableau 2
Taux d'accès aux programmes d'études
conduisant à un grade universitaire selon
le sexe (en pourcentage)

	1984- 1985	1989- 1990	1992- 1993	1994- 1995	1995- 1996	1996- 1997	1997- 1998	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008
Sexe masculin										
Baccalauréat	28,7	31,8	34,6	30,4	30,6	29,5	28,9	34,4	34,8	34,9
Maîtrise	7,4	7,0	8,4	8,2	8,1	8,8	8,4	11,1	10,9	10,9
Doctorat	1,4	1,8	2,2	2,2	2,1	2,1	1,9	2,9	3,0	3,1
Sexe féminin										
Baccalauréat	31,1	39,7	44,6	40,8	40,3	38,8	39,1	49,3	49,4	49,7
Maîtrise	6,0	6,6	8,2	8,8	8,8	9,2	8,9	11,6	11,8	12,0
Doctorat	0,8	1,1	1,4	1,6	1,6	1,6	1,8	2,4	2,5	2,6
Ensemble										
Baccalauréat	29,9	35,6	39,5	35,5	35,3	34,0	33,9	41,7	42,0	42,1
Maîtrise	6,7	6,8	8,3	8,5	8,4	9,0	8,7	11,3	11,3	11,4
Doctorat	1,1	1,5	1,8	1,9	1,9	1,8	1,9	2,7	2,8	2,9

Sources : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (1998). *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ces informations sous-estiment par contre le poids des adultes dans l'enseignement postsecondaire, c'est-à-dire des personnes qui occupent un emploi (rémunéré ou non) et qui retournent aux études après avoir connu une interruption plus ou moins longue. Or, en 2006, on estimait que les personnes de 25 ans et plus constituaient 48 % des étudiants universitaires (tableau 3).

Cette mobilisation se manifeste de manière inégale selon les catégories sociales. Elle est particulièrement présente chez les filles.

Tableau 3
Évolution des inscriptions dans les universités
québécoises selon l'âge

	73-74	88-89	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97
24 ans et -	55 166	96 530	108 368	110 732	114 159	115 115	114 287	113 406	112 962
25 ans et +	51 287	128 246	134 774	136 082	140 069	135 970	128 052	122 014	115 572
25-29			46 714	46 811	47 354	45 569	42 978	40 972	39 317
30-34			30 403	30 655	31 202	30 273	28 170	26 718	24 610
35-39			24 089	23 967	24 998	24 243	22 192	20 950	19 489
40-44			17 614	17 776	18 338	17 636	16 806	15 811	15 124
45-49			9 663	10 266	11 215	11 141	10 832	10 534	9 943
50 ans et +			6 291	6 607	6 962	7 108	7 074	7 029	7 043
Total	106 453	224 776	243 142	246 814	254 228	251 085	242 339	235 420	228 534
% des personnes de 25 ans et +	48,2	57,1	55,4	55,1	55,1	54,2	52,8	51,8	50,6

	97-98	98-99	99-00	2001	2002	2003	2004	2005	2006
24 ans et -	112 800	115 438	119 528	125 013	130 255	134 374	135 437	136 389	136 499
25 ans et +	111 792	108 814	109 974	111 713	116 545	121 479	123 609	125 077	125 638
25-29	38 217	37 794	38 987						
30-34	23 327	22 017	21 489						
35-39	18 750	18 012	18 049						
40-44	14 944	14 792	14 483						
45-49	9 587	9 376	9 682						
50 ans et +	6 998	6 921	7 298						
Total	224 592	224 252	229 502						
% des personnes de 25 ans et +	49,8	48,5	47,9	47	47	47	48	48	48

Elle doit être associée à la mobilisation féministe. Les filles ont aujourd'hui des taux d'accès supérieurs à ceux des hommes. Ainsi, en 1974-1975, les taux d'accès (tableaux 1 et 2) aux études collégiales étaient très proches (39,7 % pour les femmes et 38,9 % pour les

hommes). Trente ans plus tard, vingt points séparent les deux sexes : 51 % pour les hommes et 71 % pour les femmes. À l'université, un phénomène analogue se fait aussi sentir avec une amplitude moindre. Le taux d'accès aux programmes conduisant à un grade était de 31 % et 29 % respectivement pour les femmes et les hommes en 1984-1985. Vingt-trois ans plus tard, 15 points séparaient les hommes (35 %) des femmes (50 %).

Une autre catégorie a aussi bénéficié de cette mobilisation scolaire : les adultes. Les personnes de 25 ans et plus constituaient, en 1973-1974, 48 % des effectifs des universités québécoises (tableau 3). Cette proportion a atteint 57 % en 1988-1989 et elle a diminué à 48 % aujourd'hui. Leur présence est cependant inégale selon les institutions. Ils ont, pour ainsi dire, disparu des formations menant au diplôme d'études collégiales (DEC) (Bélanger et Robitaille, 2008) dans les cégeps alors qu'ils sont fort nombreux dans les universités, où la création des programmes de certificat a été un levier important de leur présence aux études.

La logique de reproduction sociale qui a traditionnellement gouverné le développement de l'enseignement postsecondaire se fait toujours sentir. Cette logique conduit à perpétuer les inégalités entre de nombreux groupes. Même parmi les groupes qui ont bénéficié de la mobilisation scolaire par une poursuite plus longue des études, des inégalités sont perpétuées, ne serait-ce que par un accès plus faible aux études postsecondaires. Par exemple, des données soulignent l'existence de plusieurs facteurs qui modulent l'accès, c'est-à-dire qui facilitent l'accès ou, au contraire, le réduisent (tableau 4)⁸. À cet égard, les facteurs relatifs aux dispositions culturelles acquises de la famille, aux condi-

⁸ Ces résultats proviennent de l'étude longitudinale de Statistique Canada, Enquête auprès des jeunes en transition (EJET). Cette enquête a débuté en 2000 auprès de deux panels de jeunes canadiens. Un premier regroupe des jeunes qui avaient 15 ans en janvier 2000 et le second, des jeunes de 18 à 20 ans au même moment. Le tableau 4 présente les résultats de régression logistique permettant de dégager les facteurs qui augmentent la probabilité d'accéder aux études postuniversitaires et ceux qui la réduisent. L'accès aux études postsecondaires est défini comme la présence entre 2000 et 2006 dans un cégep ou une université. Le tableau présente des coefficients qui permettent de mesurer l'effet spécifique d'un facteur sur l'accès aux études postsecondaires, c'est-à-dire quand les effets des autres facteurs inclus dans le modèle sont contrôlés. Quand le rapport de cote est plus élevé que 1, le facteur augmente la probabilité d'accéder et quand le rapport est inférieur à 1, il diminue la probabilité.

Tableau 4

Facteurs qui influencent l'accès à l'enseignement postsecondaire et à l'université au Québec

**Enquête sur les jeunes en transition,
Statistique Canada**

Cohorte A (jeunes de 15 ans)

	Accès aux études post-secondaires		Accès aux études universitaires	
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
Ancrages sociaux et culturels				
<i>Sexe</i>				
Homme	0,49***	0,55***	0,30***	0,35***
Femme	Référence	Référence	Référence	Référence
<i>Étudiants de première génération</i>				
Oui	Référence	Référence	Référence	Référence
Non EPG collégial	1,91***	1,11***	2,24***	1,99***
Non EPG universitaire	3,59***	2,24***	6,84***	4,28***
<i>Niveau socioéconomique</i>				
Gestionnaire	1,47***	1,24***	1,57***	1,39***
Propriétaire	1,36***	1,48***	1,60***	1,83***
Professionnel	2,52***	1,01*	2,04***	0,83
Professionnel libéral	1,11*	1,02	1,30***	1,24***
Col blanc autonome	0,91	0,60***	0,74***	0,44***
Col bleu	0,89**	1,05	0,65***	0,80
Artisan	0,74	0,72***	0,55***	0,47***
Chômeur	1,45***	0,68**	1,17	0,41***
Col blanc salarié	Référence	Référence	Référence	Référence
<i>Revenu annuel des parents</i>				
Moins de 25 000 \$	Référence	Référence	Référence	Référence
25 000 – 65 000 \$	0,99	0,84***	0,97	0,83***
65 000 – 100 000 \$	1,44***	0,11*	1,95***	1,59***
100 000 \$ ou plus	2,05***	1,72***	3,33***	2,81***

Chapitre 2

	Accès aux études post-secondaires		Accès aux études universitaires	
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
<i>Statut d'immigrant</i>				
Né à l'étranger	0,54***	0,61***	0,32***	0,44***
Né au Canada	Référence	Référence	Référence	Référence
<i>Groupe d'appartenance linguistique</i>				
Francophone	0,42***	0,57***	0,35***	0,48***
Allophone	1,21**	1,02	1,48***	1,13
Anglophone	Référence	Référence	Référence	Référence
<i>Appartient à un groupe de minorité visible</i>				
Oui	2,87***	3,59***	5,44***	7,04***
Non	Référence	Référence	Référence	Référence
<i>Milieu de résidence</i>				
Région rurale	0,95*	0,70***	1,00*	0,71***
Région urbaine	Référence	Référence	Référence	Référence
Résultats PISA lecture				
1 ^{er} quartile	63,99***	12,79***	226,82***	25,08***
2 ^e quartile	14,48***	3,97***	42,26***	7,52***
3 ^e quartile	3,68***	1,62***	6,39***	2,38***
4 ^e quartile	Référence	Référence	Référence	Référence
Antécédents scolaires				
<i>Moyenne en langues</i>				
90 – 100 %		5,67***		11,93***
80 – 89 %		4,77***		8,48***
70 – 79 %		2,83***		4,11***
60 – 69 %		1,91***		1,84***
Moins de 60 %		Référence		Référence
<i>Moyenne en mathématique</i>				
90 – 100 %		3,01***		10,35***
80 – 89 %		3,37***		9,19***
70 – 79 %		1,61***		3,42***
60 – 69 %		1,55***		2,88***
Moins de 60 %		Référence		Référence
<i>Moyenne en sciences</i>				
90 – 100 %		2,75***		4,35***
80 – 89 %		2,08***		2,24***
70 – 79 %		1,42***		1,20***
60 – 69 %		1,19***		0,96
Moins de 60 %		Référence		Référence

Chapitre 2

	Accès aux études post-secondaires		Accès aux études universitaires	
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
<i>Temps consacré aux devoirs</i>		Référence		Référence
Moins de 1 heure				
1 – 3 heures		1,87***		2,31***
4 – 7 heures		2,31***		3,44***
8 heures ou plus		9,94***		23,81***
<i>A connu un décrochage scolaire</i>				
Oui		0,18***		0,14***
Non		Référence		Référence
<i>A suivi des cours de rattrapage</i>				
Oui		0,89		0,89**
Non		Référence		Référence
<i>A du retard scolaire</i>				
Oui		0,41		0,15***
Non		Référence		Référence
<i>A connu des troubles de scolarité</i>				
Oui		0,47		0,30***
Non		Référence		Référence
<i>Type d'école</i>				
Privée		3,70***		5,20***
Publique		Référence		Référence
Pseudo-R2	0,30	0,44	0,24	0,35

tions de vie et à la nature de la scolarité au secondaire facilitent ou freinent l'accès aux études postsecondaires ou aux études universitaires.

Nous retrouvons les traces des deux logiques de développement précédentes. La logique de la reproduction se manifeste par l'effet de la scolarité des parents, du revenu familial, de l'origine sociale (position socioprofessionnelle). La logique de mobilisation se perçoit chez les femmes, les allophones et les personnes qui appartiennent à une minorité visible. Le tableau permet aussi de souligner le rôle de la scolarité au secondaire. Les compétences cognitives (mesurées par le test PISA), comme les moyennes scolaires, ont un effet croissant : plus le

score ou la note est élevé plus la probabilité d'accéder à l'enseignement postsecondaire et à l'université est forte. Le fait d'avoir fréquenté l'école privée augmente aussi la probabilité d'entrée au cégep et à l'université. Par contre, le décrochage scolaire, le fait d'avoir du retard et d'avoir eu une scolarité difficile (problèmes de discipline par exemple) ont l'effet contraire.

Il est aussi possible de constater des effets spécifiques de la scolarité selon les fractions de classe. Ainsi, l'accès aux études collégiales et universitaires chez les étudiants provenant de famille de professionnels salariés ou de cols blancs à leur compte tient à la qualité de la scolarité au secondaire, alors que l'effet de l'appartenance à la fraction sociale des professionnels libéraux est associé à d'autres dimensions que l'investissement éducatif. Pour certaines fractions plus défavorisées, la scolarité au secondaire fait aussi la différence. Ainsi, une bonne scolarité favorisera l'accès aux études postsecondaires pour les enfants d'ouvriers.

La contribution de l'organisation scolaire n'est pas univoque : elle participe à la mobilité sociale de plusieurs catégories sociales et elle contribue aussi à leur reproduction sociale. Bourdieu et Passeron (1970) ont déjà souligné qu'elle y contribue par le rapport à la culture. Ainsi, les différentes catégories sociales ont un rapport inégal à la culture en général et à la culture scolaire en particulier, ce qui conduit à une inégalité de situation. Le système scolaire y participe par le fait qu'il agit comme une gare de triage avec des *recrutements* socialement différenciés selon les multiples voies et filières du système.

À cet égard, la comparaison internationale est révélatrice en permettant de dégager des contre-exemples. En Allemagne, la sélection entre les établissements de formation professionnelle et les établissements menant à l'université se fait très précocement dans le cheminement scolaire, ce qui conduit à un renforcement des inégalités. En France, de nouvelles filières ont été créées afin d'atteindre l'objectif de la politique volontariste d'augmentation de la scolarisation (80 % d'une classe d'âge doit obtenir le baccalauréat). Or, on constate que les nouvelles filières accueillent les nouvelles clientèles, mais que les filières élitistes antérieures continuent à accueillir les enfants de l'élite (Beaud, 2008).

La diversification des filières ne s'accompagne pas nécessairement d'une démocratisation de chacune d'entre elles.

B) Favoriser l'inégalité de traitement dans le sens d'une amélioration du soutien éducatif et pédagogique

La démocratisation de l'accès aux études postsecondaires signifie que tous les étudiantes et les étudiants qui entrent dans l'enseignement postsecondaire n'ont pas le même bagage culturel et scolaire à leur entrée dans les cégeps et les universités. Ils n'auront probablement pas tous lu *À la recherche du temps perdu*, plusieurs d'entre eux cherchant plutôt à concilier le temps de travail et le temps d'études quand ce n'est pas le temps de travail, le temps à consacrer à la famille et le temps d'études. Ces étudiants seront davantage diversifiés par leur origine sociale, leur scolarité antérieure et leur expérience sociale en dehors des études. À cet égard, il faut donc planifier des actions différenciées – en d'autres mots, introduire une inégalité de traitement – si l'on tient à produire une égalité de résultats. Par exemple, la problématique des clientèles dites émergentes dans le réseau de l'enseignement collégial est révélatrice de la diversification des étudiants.

Les recherches sur les conditions favorables à la persévérance et à l'obtention du diplôme soulignent la diversité des facteurs qui interviennent. À cet égard, le capital culturel et les conditions économiques de son milieu familial, le lieu de résidence (région rurale ou urbaine) et le sexe figurent parmi les facteurs de modulation de l'expérience scolaire en cours. Il faut aussi ajouter des facteurs éducatifs. À cet égard, la qualité des apprentissages antérieurs est la variable qui prédit le mieux la réussite scolaire dans l'enseignement postsecondaire. Les facteurs psychosociaux, tels que la motivation et l'engagement scolaires, peuvent fluctuer selon l'origine sociale et l'expérience scolaire. Finalement, des éléments comme la nature des choix en matière d'orientation et le degré d'intégration dans les institutions postsecondaires sont aussi des facteurs à tenir en compte.

Le recours à l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)

peut fournir des informations plus précises. Le tableau 5 présente l'effet des différents facteurs des jeunes répondants qui sont toujours aux études en décembre 2005, soit près de six ans après le début de l'enquête. Sont exclus les jeunes qui ont déjà terminé leurs études et qui ont quitté le système éducatif avec un diplôme. Les jeunes qui n'ont pas amorcé les études collégiales ou qui en sont sortis sans diplôme nous servent

Tableau 5

**Facteurs qui influencent la persévérance
dans l'enseignement postsecondaire**

**Enquête sur les jeunes en transition,
Statistique Canada**

Cohorte A (jeunes de 15 ans)

(Catégorie de référence : étudiants
ayant quitté sans diplôme)

		Étudiants toujours aux études en 2005
Ancrages sociaux et culturels		
<i>Sexe</i>		
	Homme	0,54***
	Femme	Référence
<i>Étudiants de première génération</i>		
	Oui	Référence
	Non EPG collégial	1,31***
	Non EPG universitaire	3,18***
<i>Niveau socioéconomique</i>		
	Gestionnaire	1,11*
	Propriétaire	0,74***
	Professionnel	2,43***
	Professionnel libéral	1,31***
	Col blanc autonome	0,92
	Col bleu	1,60***
	Artisan	0,57***
	Chômeur	0,80*
	Col blanc salarié	Référence

Chapitre 2

<i>Revenu annuel des parents</i>	
Moins de 25 000 \$	Référence
25 000 – 65 000 \$	0,96
65 000 – 100 000 \$	1,33***
100 000 \$ ou plus	1,50***
<i>Statut d'immigrant</i>	
Né à l'étranger	0,48***
Né au Canada	Référence
<i>Groupe d'appartenance linguistique</i>	
Francophone	1,11
Allophone	2,08***
Anglophone	Référence
<i>Appartient à un groupe de minorité visible</i>	
Oui	1,67***
Non	Référence
<i>Milieu de résidence</i>	
Région rurale	1,36***
Région urbaine	Référence
Résultats PISA lecture	
1 ^{er} quartile	1,33***
2 ^e quartile	1,07
3 ^e quartile	0,79***
4 ^e quartile	Référence
Antécédents scolaires	
<i>Moyenne en langues</i>	
90 – 100 %	1,40**
80 – 89 %	1,15
70 – 79 %	0,67***
60 – 69 %	0,74***
Moins de 60 %	Référence
<i>Moyenne en mathématique</i>	
90 – 100 %	3,66***
80 – 89 %	3,12***
70 – 79 %	2,26***
60 – 69 %	1,63***
Moins de 60 %	Référence

Chapitre 2

<i>Moyenne en sciences</i>	
90 – 100 %	1,88***
80 – 89 %	0,88
70 – 79 %	0,68***
60 – 69 %	0,64***
Moins de 60 %	Référence
<i>Temps consacré aux devoirs</i>	
Moins de 1 heure	Référence
1 - 3 heures	1,36***
4 - 7 heures	1,42***
8 heures ou plus	4,00***
<i>A connu un décrochage scolaire</i>	
Oui	0,24***
Non	Référence
<i>A suivi des cours de rattrapage</i>	
Oui	0,99
Non	Référence
<i>A du retard scolaire</i>	
Oui	1,42***
Non	Référence
<i>A connu des troubles de scolarité</i>	
Oui	0,81***
Non	Référence
<i>Type d'école</i>	
Privée	1,48***
Publique	Référence
Pseudo-R2	0,12

de base de comparaison. En d'autres mots, nous examinons la situation d'une fraction des jeunes de la cohorte étudiée, celle qui a entrepris des études longues et, pour l'essentiel, universitaires.

Ainsi, nous constatons que le fait d'être un homme, provenir de certaines catégories socioprofessionnelles, être né à l'étranger, avoir des résultats scolaires faibles ou moyens, avoir connu une période de décrochage ou une scolarité secondaire trouble (indisciplinée ou avec de nombreux changements d'école) ont l'effet de réduire la probabilité

d'être toujours aux études. Par contre, plusieurs aspects ont l'effet contraire : avoir des parents ayant connu des études postsecondaires, provenir de certaines catégories professionnelles, avoir une famille dont le revenu est relativement élevé, provenir d'une famille allophone, appartenir à une minorité visible, venir d'un milieu rural, avoir obtenu de très hautes notes au secondaire, avoir étudié à l'école privée et avoir eu un retard scolaire.

Certains de ces résultats, surtout ceux concernant les résultats scolaires, peuvent apparaître surprenants, voire contre-intuitifs. Il s'agit de l'effet des différents facteurs sur la poursuite des études d'une sous-population qui est toujours dans le système scolaire et qui poursuit les études les plus longues. Ainsi, seules les notes les plus élevées et les scores PISA les plus élevés les distinguent des étudiants qui sont sortis du système. Par ailleurs, le fait d'être en retard sur le plan scolaire et donc d'avoir amorcé ses études postsecondaires après les autres permet de facilement comprendre que l'on est toujours aux études.

La diversification des étudiants se manifeste et se manifestera de différentes manières, et en particulier par la diversité des parcours scolaires. Ainsi, uniquement dans l'enseignement technique, nous avons repéré 13 manières de vivre leur expérience scolaire au cours des 3 à 5 ans que dure la scolarisation pour ceux et celles qui ont obtenu leur diplôme (Doray et autres, 2009). Les départs du programme permettent de mettre en évidence les facteurs de fragilisation des parcours. Ainsi, les changements de programme sont souvent motivés par un désenchantement professionnel. Les abandons proviennent des désenchantements, mais aussi des échecs scolaires, un indicateur autant de la préparation scolaire que de la capacité des individus à modifier leur métier d'élève à celui d'étudiant. Finalement, la modification des conditions de vie au cours des études influence leur déroulement. À cet égard, le temps apparaît aussi important que l'argent.

La diversité étudiante appelle à une modulation des interventions afin de faire persévérer et diplômé le plus grand nombre. À ce point de vue, les établissements scolaires et les acteurs du milieu éducatif mènent de multiples actions pour une plus grande persévérance des étudiants. La présence croissante des services de soutien, l'existence

du programme d'accueil et d'intégration ainsi que la création de cours visant à combler les lacunes scolaires des nouveaux étudiants sont certainement des indicateurs de l'existence effective d'un traitement inégal en vue d'un résultat égal.

Cette multiplication des actions s'inscrit aussi dans une tendance récente du développement de l'enseignement postsecondaire : l'institutionnalisation de l'évaluation dans les différents établissements et l'usage de la persévérance et de la réussite comme critère d'évaluation. Malgré les difficultés et les limites actuelles de ces exercices, cela participe d'un travail réflexif, qui doit être continu, sur les relations pédagogiques et les pratiques de soutien à la persévérance. Je ne fais ici que reprendre une recommandation du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2008) selon laquelle il convient d'ajuster l'organisation scolaire et pédagogique pour favoriser la persévérance et la réussite, et réduire les obstacles systémiques.

Cette évaluation devrait permettre de mieux repérer les conditions favorables à la mise en œuvre des stratégies de soutien et d'aide à la persévérance, comme avoir une vision claire de la problématique de la persévérance, définir les responsabilités des différents acteurs individuels et collectifs, et assurer un cadre de gestion qui garantit la coordination des actions pédagogiques comme péripédagogiques.

En même temps, ces évaluations devraient aussi viser à mieux comprendre le paradoxe suivant : malgré la multitude d'activités de soutien et d'aide proposées par les établissements scolaires, il est difficile de sentir une amélioration notable de la situation (Chenard et Doray, 2005). Par exemple, entre 1995 et 2006, le taux d'obtention du DEC est passé de 38,2 % à 39,6 %. Le taux de diplomation au collégial est plus élevé, mais sa progression tient plutôt aux programmes courts. À l'université, le taux d'obtention du diplôme au baccalauréat est passé de 29,3 % en 1996 à 31,4 % en 2006 (MELS, 2008). Cette *stabilité* des résultats ouvre sur trois questions :

- Les mesures mises en œuvre rejoignent-elles la clientèle visée et celle qui en bénéficierait le plus ?

- Les mesures sont-elles efficaces ?
- Les mesures sont efficaces, mais les changements de clientèles, et spécialement un accroissement des clientèles plus fragiles, dans les établissements contrecarrent-ils l'effet positif des mesures ?

C) La continuité d'études et de formation tout au long de la vie

La crise actuelle, avec son cortège de mises à pied et de nécessaires reconversions professionnelles, souligne l'importance d'assurer un accès continu tout au long de la vie aux ressources éducatives. En ce sens, une plus grande accessibilité à l'enseignement supérieur rime avec le développement de services éducatifs planifiés pour toutes les étapes de la vie.

Au Canada, on estime que la cohorte des 18-24 ans, considérée par plusieurs comme le groupe cible de l'enseignement postsecondaire, deviendra de moins en moins importante dans la population à partir de 2013. Deux scénarios sont alors possibles : nous assisterons à une décroissance des effectifs des établissements scolaires ou nous verrons plutôt une transformation de la population estudiantine. Rappelons qu'une baisse du nombre d'étudiants a déjà été annoncée pour les années 1990, mais qu'elle ne s'est pas produite, un changement de composition du collectif étudiant a conduit à une relative stabilité quantitative. Cette modification de la composition pourrait tout à fait se poursuivre en parallèle à une croissance des études de 2^e et 3^e cycle. Ainsi, les étudiants seront davantage des adultes de retour aux études et en perfectionnement. Ce n'est plus 48 % de la population étudiante qui aurait 25 ans et plus, mais bien davantage.

Ces changements devraient conduire aussi à une diversification de l'offre de formation en ce qui a trait aux programmes, aux filières, aux formats pédagogiques, aux horaires de cours, etc. Encore une fois, une action éducative différenciée devra permettre une inégalité de traitement.

À cet égard, le positionnement des établissements est variable. Les universités ont développé, depuis les années 1970, un nombre considérable de certificats offerts sur leur campus ou de manière décentralisée dans des centres affiliés ou hors campus. Elles ont aussi développé à un degré variable le secteur de la formation non créditée. Par contre, l'éducation des adultes dans les cégeps est nettement moins importante et elle est essentiellement centrée sur la formation technique dans le cadre des attestations d'études collégiales (AEC). Selon Bélanger et Robitaille (2008), il y a actuellement autant d'adultes dans tout le réseau collégial que dans un seul collège de l'Ontario. Aux États-Unis et en Grande-Bretagne, le nombre d'adultes augmente dans les établissements équivalents alors qu'il stagne dans les collèges québécois.

Plusieurs innovations vont dans le sens d'une continuité des études et d'une préoccupation pour les situations de retour aux études. Au cours des dernières années, plusieurs institutions ont modifié, du moins théoriquement, les voies d'accès à différentes filières. Bien que j'en oublie certainement, nous pouvons en identifier quelques-unes. Une première a été créée il y a maintenant plusieurs années. Il s'agit des certificats qui sont une formule créée pour l'éducation des adultes qui a permis à des milliers d'entre eux d'avoir accès aux études universitaires. Une autre, plus récente, est constituée par la revitalisation de la formation professionnelle. Dans ce cadre, on a, par exemple, créé des passerelles DEP-DEC. Une troisième est la création d'une nouvelle porte d'entrée dans les cégeps, le programme d'accueil et d'intégration ainsi que les changements dans le régime pédagogique des cégeps qui permet, avec plus de facilité, d'accéder aux préalables de l'enseignement collégial. Une quatrième consiste en de nouvelles voies d'accès, les passerelles DEC-BAC, que celles-ci soient des passerelles privées (entre une université et des collèges) ou publiques (comme en sciences infirmières). Une autre est le développement des services de formation aux entreprises qui ouvrent les ressources éducatives et intellectuelles aux entreprises et à leurs employés.

Les enjeux relatifs aux transitions (et que les passerelles ont souvent mis en évidence) entre le secondaire et le postsecondaire ou entre le collégial et l'université montrent bien l'importance des articulations plus étroites entre les ordres d'enseignement. Il reste que de nouvelles articulations devront aussi être envisagées entre les différents types d'apprentissage et en fonction des lieux où ces apprentissages se sont déroulés. À cet égard, il n'est pas certain que la concurrence qui existe actuellement entre les établissements soit favorable à l'optimisation des conditions de réalisation de parcours individuel de formation. Le développement pour le moins lent de la reconnaissance des acquis, dispositif fondateur de la création de ces nouvelles articulations, est révélateur de la situation actuelle.

Afin de favoriser la poursuite des études et de faciliter l'élaboration de parcours diversifiés de formation, il convient aussi de s'interroger sur les pratiques actuelles de sélection des établissements et des programmes, qui apparaissent bien souvent comme des formes camouflées de sélection sociale.

Un dernier point à considérer est celui des conditions de vie qui favoriseront la mise en œuvre d'une réelle politique de la formation tout au long de la vie. À ce sujet, les conditions pratiques, comme l'accès aux ressources éducatives de soir et de fin de semaine, et les conditions économiques sont incontournables. Il faut aussi réfléchir sur les formes de conciliation entre le travail, la famille et les études. La question des modes de financement des études et des modes d'accès aux ressources est immédiatement ouverte.

On comprendra rapidement que l'application d'une telle orientation doit commencer par la mise en œuvre d'une réelle régulation conjointe entre les départements (ou unités d'enseignement) et les responsables de l'éducation des adultes. Trop souvent, les établissements d'enseignement fonctionnent sur la base d'un double circuit : l'enseignement régulier d'un côté et l'enseignement aux adultes de l'autre. Il faut casser ce fonctionnement à deux vitesses afin d'assurer une prestation éducative adaptée aux étudiants de tous âges.

Intervenir de manière inégale auprès d'une clientèle diversifiée et s'orienter vers l'apprentissage tout au long de la vie exigeront des ressources pour les individus en formation comme les établissements. En ce sens, il faut augmenter les fonds dédiés à l'enseignement post-secondaire. Mais il faut aussi changer de nombreuses règles institutionnelles qui sont autant de freins au développement élargi de l'éducation tout au long de la vie. Il suffit de penser au mode de financement de l'éducation des adultes des cégeps par *enveloppe fermée* qui a contribué à réduire l'offre de formation.

D) Réfléchir sur le sens des études postsecondaires

Le discours sur le développement de l'enseignement postsecondaire tient pour acquis que la croissance de sa fréquentation est en soi une bonne chose puisqu'elle permet une articulation plus étroite entre éducation et économie, laquelle, exige de plus en plus d'emplois très qualifiés ou hautement qualifiés. Il nous faut, me semble-t-il, nous interroger sur une question connexe qui ne tient pas pour acquise cette croissance des emplois hautement qualifiés, soit l'inflation de l'éducation, c'est-à-dire la croissance dans le temps des exigences scolaires requises pour les mêmes postes. Ce produit des effets de « suréducation », pour traduire littéralement l'expression anglaise d'*overeducation*, et de « sous-utilisation des qualifications » (*underqualification*).

Cette question n'est pas indépendante d'une réflexion sur les inégalités scolaires et des formes de reconnaissance des qualifications et des compétences acquises sur le marché du travail. En effet, pourquoi permettre d'accéder à plus d'écoles si de toute façon c'est pour se retrouver à des postes peu qualifiés ou à des emplois équivalant à celui de ses parents ? Que donne la mobilité scolaire si elle s'accompagne d'une stagnation professionnelle et sociale ? En fait, réfléchir sur une école plus juste, c'est aussi réfléchir sur l'usage des acquis scolaires dans la perspective plus large des inégalités sociales.

La réflexion doit aussi permettre une mise à jour des différentes hiérarchies internes à la structure scolaire des programmes, des filières et des modes de recrutement social des étudiants afin de mieux

comprendre comment elles participent à la production des inégalités scolaires. L'accès à la formation professionnelle est toujours considéré comme un échec individuel, familial ou parental. La formation universitaire est davantage valorisée que la formation technique même si cette dernière est de moins en moins terminale et que, de toute façon, elle mène à des emplois et à des carrières intéressants. En somme, les rapports inégaux à la culture produisent une hiérarchie des filières qui est toujours présente et qui imprime dans les imaginaires individuels des dispositions par rapport à l'école. Cela contribue aussi à rendre plus difficile la mise en œuvre de stratégies de traitement inégal.

Il faut également nous interroger sur le sens de la réussite scolaire et de la réussite éducative. L'indicateur le plus souvent utilisé de la réussite est l'obtention du diplôme. Mais il faut aussi rappeler que l'action des acteurs du milieu de l'éducation dépasse le diplôme pour être plus globale. Un étudiant au doctorat qui ne finit pas sa thèse parce qu'il a trouvé un emploi dans son domaine n'est pas vraiment un décrocheur, ce que les statistiques sur la diplomation laisseraient entendre. En fait, il faut penser la persévérance dans une logique de parcours éducatif et scolaire. À cet égard, il est encore difficile de penser l'accès et la persévérance avec des informations qui permettent de saisir les parcours.

Conclusion

Penser une école juste, ou à tout le moins plus juste, ne demande pas une révolution scolaire ou éducative. De nombreuses initiatives existent et se développent bien que les ressources économiques soient souvent insuffisantes. Il s'agit d'en faire le sens des politiques de l'enseignement secondaire et postsecondaire. Cela consisterait à développer des dispositifs d'accueil qui tiennent compte de la diversité des situations et des actions éducatives ainsi que des étudiants qui désirent poursuivre leurs études au cégep et à l'université. Ces actions éducatives doivent être élargies et pensées en termes de trajectoire d'apprentissage tout au long de la vie.

Le travail de mise en œuvre concrète de ces quatre orientations doit se faire à différents niveaux, que ce soit sur le plan macrosocial quand il s'agit de penser les politiques et les dispositifs qui assurent la gestion du système, sur le plan mésosocial quand il s'agit d'inscrire l'action éducative dans la communauté ou au plan microsocial quand il s'agit de penser l'action des établissements. Ce travail engage au premier chef les acteurs du milieu éducatif, mais aussi l'ensemble de la société.

Bibliographie

BEAUD, Stéphane (2008). « Enseignement supérieur : la démocratisation scolaire en panne », *Formation-Emploi*, n° 101, p. 149-165.

BÉLANGER, P. et M. ROBITAILLE (2008). « Vers un nouveau mode de régulation de la formation continue des cégeps québécois : une transition ambiguë », *Sociologie et Sociétés*, vol. XL, n° 1, p. 227-245.

CHARLOT, B. (1997). *Le rapport au savoir*, Paris, éditions Anthropos.

CHENARD, P. et P. DORAY (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 276 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2008). *Au collégial – l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, Québec, Gouvernement du Québec.

DUBET, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Éditions du Seuil, collection La république des idées, 96 p.

DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Éditions du Seuil, collection La république des idées, 106 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (1998). *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.