



REVUE D'ANALYSE COMPARÉE EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

www.telescope.enap.ca

Vol. 20, n° 2, 2014

ORGANISATION
DES SYSTÈMES
ÉDUCATIFS

« Démocratisation de l'enseignement supérieur et emprise des parcours : comparaison entre la France, la Suisse et le Canada »

Par *Pierre Canisius Kamanzi, Christine Guégnard, Christian Imdorf, Maarten Koomen et Jake Murdoch*

Pour citer cet article :

Kamanzi, Pierre Canisius et autres (2014).

« Démocratisation de l'enseignement supérieur et emprise des parcours : comparaison entre la France, la Suisse et le Canada », *Télescope*, vol. 20, n° 2, p. 170-188, www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_20_no_2/Telv20_no2_Kamanzi_Guegnard_Imdorf_Koomen_Murdoch.pdf

DÉPÔT LÉGAL

BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES NATIONALES DU QUÉBEC, 2014

BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES CANADA, 2014

ISSN 1929-3348 (en ligne)

Le choix des thèmes et des textes de *Télescope* fait l'objet d'une réflexion collégiale de la part des membres de L'Observatoire. Avant publication, tout article est soumis à un comité composé d'universitaires qui évalue son acceptabilité. En cas de controverse sur un article ou sur une partie d'un article, l'auteur est avisé. La révision linguistique est obligatoire. Elle est assurée par les services spécialisés de l'ENAP. La reproduction totale ou partielle de *Télescope* est autorisée avec mention obligatoire de la source. Les professeurs d'établissements d'enseignement ne sont pas tenus de demander une autorisation pour distribuer des photocopies.

Les numéros réguliers de la revue *Télescope* sont indexés dans EBSCO et Repère.

Télescope bénéficie du soutien financier de l'ENAP et du gouvernement du Québec.

INFORMATION ET ABONNEMENTS

eve.cloutier@enap.ca | 418 641-3000, poste 6574 | www.telescope.enap.ca

DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET EMPRISE DES PARCOURS : COMPARAISON ENTRE LA FRANCE, LA SUISSE ET LE CANADA¹

Par **Pierre Canisius Kamanzi**, Professeur, Université de Montréal

pierre.canisius.kamanzi@umontreal.ca

Christine Guégnard, Chercheure, Iredu/Céreq, Université de Bourgogne

christine.guegnard@u-bourgogne.fr

Christian Imdorf, Professeur, Université de Bâle

christian.imdorf@unibas.ch

Maarten Koomen, Chercheur, Université de Bâle

maarten.koomen@unibas.ch

Et **Jake Murdoch**, Maître de conférences, Université de Bourgogne

jake.murdoch@u-bourgogne.fr

RÉSUMÉ Le présent article examine dans quelle mesure l'organisation des trajectoires scolaires et les parcours conduisant à l'enseignement supérieur favorisent la mobilité sociale ou au contraire la reproduction des inégalités. Nous avons comparé trois pays : la France, la Suisse et le Canada. Les résultats obtenus à partir des données tirées des panels d'enquêtes menées dans ces trois pays permettent d'observer deux situations inversées. Plus l'enseignement supérieur est valorisé au détriment de la formation professionnelle, plus les inégalités ont tendance à s'exacerber. La concurrence y est telle que ce sont les jeunes issus d'un milieu favorisé qui tirent davantage profit de son expansion. En revanche, lorsque la formation professionnelle est mise en valeur, les inégalités dans l'enseignement supérieur auraient plutôt tendance à s'atténuer.

ABSTRACT This article looks at how the organization of the education system and the pathways leading to higher education enable social mobility or on the contrary the reproduction of inequalities. We thus compare three countries: France, Switzerland, and Canada. The results using panel data in these three countries show two different situations. The more higher education is valued rather than vocational training, the more inequalities tend to increase. The competition is such that it is the youth with a privileged social background who benefit more from its expansion. On the other hand, when the vocational education and training is more valued, inequalities in higher education could tend to be more moderate.

¹ Les auteurs remercient les évaluateurs pour leurs critiques très utiles à l'amélioration de la qualité du texte.

La fin du XX^e siècle a été caractérisée par un développement sans précédent des systèmes scolaires dans le monde entier. Dans les pays industrialisés, cette expansion se traduit par la massification de l'enseignement à tous les niveaux, y compris l'enseignement supérieur (Dubet, 1994). Ainsi, comme l'indique l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2012), le taux de participation à l'enseignement supérieur en 2010 est en moyenne de l'ordre de 54 % chez les hommes et de 68 % chez les femmes dans les pays membres, tout en variant d'un pays à l'autre.

Si cette massification est manifeste dans l'ensemble des pays industrialisés, jusqu'à quel point implique-t-elle une démocratisation? Sur cette question, les avis sont plutôt partagés en fonction du sens donné à ce concept. Déjà dans la *Reproduction*, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970) mettaient en garde contre la tendance à considérer l'accroissement des effectifs dans l'enseignement supérieur comme un synonyme de la démocratisation des universités. En effet, depuis que l'enseignement secondaire est obligatoire et gratuit, les inégalités sociales ont fortement diminué, mais elles se sont déplacées et recomposées dans l'enseignement supérieur pour le cas français (Duru-Bellat, 2003; Duru-Bellat et Kieffer, 2008). Selon Antoine Prost (1992) et Samuel R. Lucas (2001), il importe de faire la distinction entre la démocratisation *quantitative* et la démocratisation *qualitative*. L'augmentation du nombre de jeunes est certes un indicateur de démocratisation, mais il peut masquer des formes d'exclusion à l'égard de certaines catégories sociales (minorités ethniques, jeunes issus de familles défavorisées ou de milieux ruraux, etc.). Cette situation est loin d'être particulière à la France comme l'illustrent les récentes études menées dans plusieurs pays : par exemple en Australie (Chesters et Watson, 2013), aux États-Unis (Alon, 2009), au Royaume-Uni (Boliver, 2011; Winterton et Irwin, 2012) ou en Belgique (Maroy et Van Campenhoudt, 2010).

Plusieurs interprétations empruntées à la sociologie de l'éducation sont avancées pour expliquer la persistance des inégalités sociales, et ce, malgré les politiques éducatives et l'ouverture de l'école. La première s'inspire de la théorie de la reproduction soutenue par les sociologues de l'école marxiste dont Bourdieu et Passeron ont été les pionniers (1964 et 1970). Ces auteurs insistent sur le fait que le système scolaire a une fonction de reproduction du système social et donc de ses inégalités. L'école selon Bourdieu va avoir comme rôle central de légitimer ces disparités sociales, et le positionnement scolaire des élèves est la traduction de leur origine sociale, médiatisé par les dispositions socialement déterminées ou l'*habitus* de l'individu. Ainsi, les enfants de la classe dominante disposent d'un capital culturel qui leur permet de s'adapter plus facilement aux exigences scolaires et, par conséquent, de mieux réussir dans leurs études.

La seconde explication repose sur la théorie du choix rationnel développée par Raymond Boudon (1974). Les cursus scolaires sont constitués d'une série d'étapes où l'individu effectue un choix, s'engage dans une stratégie d'investissement à partir de l'analyse qu'il fait des bénéfices escomptés et des coûts anticipés. L'auteur décompose l'effet de l'origine sociale : tout d'abord, l'influence indirecte s'exerce par l'intermédiaire des performances scolaires surtout au niveau élémentaire et secondaire; ensuite, l'influence directe s'exprime par les divergences de choix scolaires aux différentes étapes du parcours scolaire, notamment le choix de l'orientation à chaque niveau de scolarité supplémentaire. La situation sociale des familles des élèves fait en sorte qu'ils apprécient différemment le risque, les coûts et les avantages de l'investissement scolaire. De fait, comme le note Marie Duru-Bellat (2003), l'influence de l'origine sociale sur la participation aux études supérieures varie en fonction des performances scolaires de l'élève au secondaire. À performances supérieures compara-

bles, il n'existe pas de disparités entre les jeunes d'origine sociale favorisée et ceux d'origine modeste. Par contre, à performances scolaires moyennes ou faibles comparables, la proportion des jeunes d'origine sociale favorisée poursuivant les études postsecondaires est nettement supérieure à celle de leurs pairs d'origine modeste. Les recherches empiriques révèlent que, dans un contexte démocratique, les choix individuels l'emportent sur les écarts de performances (Jackson et autres, 2007; Schindler et Lörz, 2011; Schindler et Reimer, 2011), tout en étant étroitement liés à l'origine sociale.

Dans la mesure où, malgré les politiques d'égalité des chances, les inégalités sociales persistent, doit-on encore les remettre en question ou en conclure que leur contribution à la réduction du lien spécifique entre l'origine sociale et la scolarité a plafonné? Les travaux menés sur les comparaisons internationales penchent plutôt pour la première proposition. Comme le souligne Duru-Bellat (2003), les politiques éducatives constituent d'abord un cadre d'offre dont l'effet sur la démocratisation scolaire est conditionné par les règles instituées pour accéder aux niveaux supérieurs. Quel que soit le volume de cette offre, la démocratisation de l'enseignement supérieur dépend d'abord de l'organisation du système éducatif dont l'influence repose sur deux paramètres principaux : l'ampleur de la sélectivité et de la différenciation des itinéraires scolaires (Andres et Pechar, 2013). Plus la sélection est forte et plus les itinéraires sont différenciés, plus les cheminements menant à l'enseignement supérieur ou à la formation professionnelle sont cloisonnés et sont segmentés en fonction de l'origine socioéconomique. Les élèves d'origine sociale modeste se retrouvent davantage dans des filières de formation professionnelle de courte durée avec des possibilités de réorientation très limitées. À l'inverse, l'organisation du système scolaire peut laisser plus de place à des filières scolaires indifférenciées en minimisant les pratiques de sélection précoce, mais aussi en favorisant les bifurcations (Bidart, 2006) d'une filière à l'autre. De tels systèmes sont susceptibles d'être socialement plus équitables et d'atténuer les barrières entre le secondaire et le supérieur (Dupriez et Dumay, 2005). Certes, l'absence de sélection précoce ou l'allongement du tronc commun peut réduire les inégalités sociales, mais ne permet pas de les supprimer.

Quelles que soient les réformes instaurées, l'organisation des systèmes scolaires s'inscrit toujours dans les régimes de politiques publiques (Chauvel, 2008; Verdier, 2008; Beblavý, Thum et Veselkova, 2011; Willemse et De Beer, 2013). Comme le note Duru-Bellat (2002), la part de la variance des inégalités scolaires expliquée par l'origine sociale dans un même pays est plus ou moins constante dans le temps. Les inégalités tiennent, d'une part, à l'orientation idéologique de chaque pays en matière de conception et d'organisation des politiques sociales et, d'autre part, à la relation traditionnelle établie entre le secteur économique et chaque niveau d'enseignement (Pechar et Andres, 2011; Andres et Pechar, 2013).

À la lecture de ces différentes approches, le présent article vise ainsi à revisiter les théories de la reproduction et du choix rationnel pour analyser les politiques éducatives quant à leur influence sur les inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur. Plus précisément, nous cherchons à montrer, à partir de trois cas (France, Suisse et Canada), qu'il existe un lien entre l'origine sociale et les parcours scolaires conduisant aux études supérieures, et que ce lien peut varier selon l'organisation des systèmes éducatifs et la configuration des cheminements scolaires. Dans cette perspective, nous tenterons de répondre aux deux interrogations suivantes :

- Dans quelle mesure l'organisation des trajectoires scolaires et les parcours (professionnel ou général) menant à l'enseignement supérieur favorisent-ils la mobilité sociale ou au contraire la reproduction des inégalités?
- Dans quelle mesure la comparaison est-elle possible entre la France, la Suisse, et le Canada?

Avant de nous exprimer sur ces questions à partir de données empiriques, nous décrivons brièvement les trois systèmes scolaires pour en dégager les différences. Ces pays ont été choisis en raison des disparités qui les caractérisent sur le plan de l'organisation de leurs systèmes éducatifs.

■ L'ORGANISATION DES CURSUS SCOLAIRES EN FRANCE, EN SUISSE ET AU CANADA

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

La scolarité obligatoire commence à 6 ans et prend fin à 16 ans. Au terme du collège unique, à 14-15 ans, les élèves peuvent aller au lycée pour préparer un baccalauréat général ou technologique (trois ans), ou en formation professionnelle (au lycée professionnel ou par apprentissage) pour préparer en deux ans un CAP et, par la suite, un baccalauréat professionnel en deux ans². Cependant, un certain nombre de jeunes quittant l'école sans diplôme ou sans qualification témoigne des échecs rencontrés dans le système éducatif et d'un décrochage scolaire pour certains (12 %). La terminale (dernière année des études secondaires) au lycée marque un autre moment clé, lorsque l'élève à l'âge de 18 ans va choisir ses études postsecondaires et lorsque les établissements supérieurs vont sélectionner les bacheliers, à l'exception de l'université. Selon les données de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP, 2013a), la part des bacheliers dans une génération est actuellement de 68 %, variant de 85 % pour les enfants de cadres à 57 % pour les enfants d'ouvriers et employés. Si l'accès à l'enseignement supérieur s'est démocratisé à la fin du XX^e siècle en France, les disparités liées à l'origine sociale perdurent au fil du temps. Plus de la moitié des finissants du secondaire en 1995 accèdent aux études supérieures, mais cela concerne 83 % des enfants de cadres supérieurs et seulement 31 % des enfants d'ouvriers et d'employés en fonction du type de baccalauréat (DEPP, 2013b).

La réforme de la filière professionnelle engagée depuis de nombreuses années, dont la création du baccalauréat professionnel, avait pour objectif de conduire le plus grand nombre de jeunes au baccalauréat et de faciliter la poursuite des études aux niveaux postsecondaires. Ces politiques éducatives ont entraîné une augmentation des bacheliers et offert

² Aujourd'hui, l'orientation vers le baccalauréat professionnel se fait directement après le collège au lycée professionnel sur trois ans, à l'instar des baccalauréats généraux et technologiques.

des opportunités nouvelles aux élèves issus de milieux populaires. Néanmoins, l'indéniable démocratisation du baccalauréat se traduit par une démocratisation plus limitée de l'accès au supérieur (Duru-Bellat et Kieffer, 2008), car les débouchés ne dépendent pas du diplôme, mais du type de filière suivie et du baccalauréat obtenu. Certes, la démocratisation a permis à de nombreux jeunes de milieux défavorisés d'obtenir le baccalauréat et, avec ce sésame, d'atteindre l'enseignement supérieur. Cependant, n'ayant pas toujours le choix aux différents paliers d'orientation au secondaire puis au supérieur, étant donné leur milieu peu favorisé et leur scolarité antérieure, ils se dirigent davantage vers les filières professionnelles. Ce décalage a des répercussions sur l'obtention du diplôme et, par la suite, sur leur insertion professionnelle. Ainsi, un enfant de cadre a quatre fois plus de chances qu'un enfant d'ouvrier de devenir lui-même cadre au bout de trois ans de vie active, et deux fois moins de risque d'être au chômage (Céreq, 2012).

Contrairement à la France, la Suisse est un État fédéré et il n'existe pas de système scolaire unique. L'éducation relève de la juridiction cantonale et, bien que certaines similitudes existent au sein de la fédération, chaque canton organise son système éducatif à sa manière. Jusqu'à tout récemment (en 2010), la durée de la scolarité obligatoire était de neuf ans, soit jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans dans l'ensemble de la Suisse. Elle varie depuis entre les cantons : 15 d'entre eux ayant approuvé le *Concordat HarmoS* (accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire³) et 11 l'ayant rejeté. Sur le plan de l'organisation des trajectoires scolaires, la Suisse se distingue largement de la France. La formation professionnelle y est socialement plus valorisée. De plus, le système éducatif suisse se caractérise par une sélection précoce des élèves, vers l'âge de 12 ans, au sein de différentes filières hiérarchisées selon les résultats scolaires individuels. Ainsi, cette première orientation définit dans une large mesure les opportunités de formation postobligatoire. La plupart des jeunes Suisses qui terminent leur enseignement obligatoire à l'âge de 15 ou 16 ans s'inscrivent à divers programmes de formation professionnelle qui durent généralement de deux à quatre ans (Cortesi et Imdorf, 2013).

L'accès à l'université en Suisse est très sélectif. Un étudiant sur 5 reçoit « la maturité gymnasiale », le diplôme qui lui permet de s'inscrire directement à l'université (SKBF, 2011). Pour faciliter la transition entre les établissements de formation professionnelle et le supérieur, un diplôme de double qualification a été instauré en 1994 pour mener à bien les objectifs de l'eupéanisation de la politique de l'enseignement supérieur suisse (Gonon, 2013). Ce diplôme, intitulé « maturité professionnelle » (baccalauréat professionnel), prépare les étudiants aux universités des sciences appliquées et exige l'achèvement d'un programme de formation professionnelle par alternance ou dans un établissement scolaire. En 2008, la proportion totale des élèves ayant décroché un diplôme de baccalauréat ou de baccalauréat professionnel fédéral (maturité professionnelle) s'élevait à environ 31 % (SKBF 2011). La mobilité sociale des jeunes d'origine modeste reste faible, d'autant plus que peu d'entre eux accèdent aux études supérieures, y compris par la voie du baccalauréat professionnel. À cet égard, Falter (2012) montre que les chances d'obtenir le diplôme de maturité professionnelle demeurent fortement associées au niveau de scolarité des parents.

Le Canada ressemble aux deux autres pays et présente également des différences à plusieurs titres. Contrairement à la France et à l'instar de la Suisse, il n'existe pas de système scolaire unique au Canada. À l'exception des collèges militaires, l'éducation est de juridiction provinciale et chaque province ou territoire a son propre système scolaire qu'il organi-

³ Celui-ci fixait la scolarité obligatoire à onze années d'études.

se à sa manière (Cameron, 1997). En particulier, le Québec se distingue par une organisation des trajectoires scolaires particulière. Par rapport aux autres provinces et territoires, la durée des études secondaires est de cinq ans au lieu de six. Comme ailleurs au Canada, les diplômés peuvent décider d'arrêter leurs études pour entrer dans la vie active, ou encore de poursuivre des études supérieures. Toutefois, le Québec se singularise encore une fois par l'articulation entre le collège et l'université. Si au Canada, les enseignements collégial (formation professionnelle) et universitaire sont parallèles, au Québec les deux ordres d'enseignement sont plutôt successifs. En d'autres mots, les diplômés du secondaire résidant dans le reste du Canada peuvent s'inscrire directement soit aux études collégiales (*community college*) soit aux études universitaires. Au Québec, l'accès à l'université est conditionnel à l'obtention d'un diplôme de formation collégiale préuniversitaire (cégep) de deux ans après la fin des études secondaires. Néanmoins, le candidat peut également opter pour une formation collégiale technique de trois ans, qui conduit aussi bien au marché du travail qu'à l'université.

Dans l'ensemble des provinces et territoires, la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans. À la fin des études secondaires, que les jeunes terminent à l'âge de 17 ans au Québec et 18 ans dans le reste du Canada, la plupart des finissants poursuivent des études supérieures, soit 56 % des garçons et 69 % des filles, dont une forte majorité s'inscrit à l'université : 31 % chez les garçons et 45 % chez les filles (Finnie et Mueller, 2008). Il n'existe pas de sélection avant la fin du secondaire, mais après la 3^e année l'élève peut choisir entre la formation générale et la formation technique. La majorité opte pour la formation générale, mais les diplômés des deux types de formation sont admissibles au supérieur après examen de la qualité du dossier scolaire. De plus, il existe des cours préparatoires pour les études universitaires et collégiales⁴, auxquels la majorité des élèves s'inscrivent pour maximiser leurs chances d'admission aux études supérieures.

Le développement de l'enseignement supérieur au Canada s'est fait de manière éclatée et alignée à l'évolution sociohistorique de chaque province (Skolnik, 1997). Il n'existe donc pas de modèle unique d'enseignement supérieur entre les provinces, tout comme les établissements supérieurs dans une même province sont organisés différemment selon leur contexte sociohistorique. Certains ont été fondés par les communautés religieuses et ont conservé

⁴ Ce terme est utilisé ici pour désigner le type de cours suivi à la fin des études secondaires pour préparer la formation ultérieure que le candidat envisage de suivre. La réussite de ces cours constitue souvent une condition préalable à l'admission à des programmes de formation postsecondaire sélectifs. Ces cours portent généralement sur les matières de base, à savoir les langues, les sciences et les mathématiques. En tenant compte des informations contenues dans la base de données utilisée, il est possible de les regrouper en trois catégories : 1) les cours préparatoires à l'université; 2) les cours préparatoires au collège; 3) les cours préparatoires à l'apprentissage des métiers ou au marché du travail. Les cours préparatoires à l'université sont suivis par les étudiants qui envisagent de s'inscrire dans un programme d'études universitaires ou préuniversitaires (dans le cas du Québec). Ces cours se distinguent par un niveau plus élevé que les autres cours. Leur nomenclature varie d'une province à l'autre (cours avancé, enrichi, général, théorique, préuniversitaire, etc.), mais ils sont comparables. Les cours préparatoires au collège sont destinés aux candidats qui entendent suivre la formation professionnelle dans un collège communautaire (*community college*) ou dans un programme collégial technique (Québec). La terminologie varie également selon les provinces : filière précollégiale, cours appliqué, etc. Enfin, les cours préparatoires à l'emploi sont conçus pour les jeunes qui veulent accéder directement au marché du travail après leurs études secondaires. Deux nuances importantes méritent cependant d'être apportées ici. Premièrement, les trois catégories de cours précitées ne sont pas exclusives : l'étudiant peut faire certaines combinaisons en fonction de ses intérêts et de ses compétences. Deuxièmement, elles n'ont aucun caractère définitif ou restrictif quant à la formation postsecondaire : un élève qui a terminé les cours préparatoires à l'université peut faire une demande d'admission aux études collégiales, tout comme celui qui a suivi des cours préparatoires au collège peut demander l'admission à l'université.

leur statut privé, alors que d'autres ont été fondés par l'État et ont un statut public. Toutefois, comme le note Michael L. Skolnik (1997), il existe de nombreuses ressemblances entre les systèmes provinciaux, notamment en ce qui a trait à l'articulation entre les ordres d'enseignement. Ainsi retrouve-t-on dans chaque province et territoire des établissements de niveau collégial à vocation professionnelle et des universités. D'une durée variable selon le type de diplôme visé (un certificat ou un programme type long), les études collégiales (*community college* et cégep technique pour le Québec) sont généralement destinées à la formation professionnelle à l'issue de laquelle le candidat peut entrer sur le marché du travail ou entreprendre des études universitaires. Rappelons toutefois qu'au Québec, une formation collégiale (préuniversitaire ou technique) est obligatoire pour être admis à l'université.

Les systèmes éducatifs français, suisse et canadien sont donc différents. En France, le parcours des élèves est le résultat d'un processus d'orientation et de moments clés avec des choix, des opportunités et des contraintes dans un cadre institutionnel précis qui met en place les grands mécanismes de régulation des flux d'élèves basés sur les performances scolaires. La France dispose d'un système éducatif centralisé et unitaire pour l'ensemble du territoire, mais dans lequel la formation professionnelle est peu ou pas valorisée. Dans un système scolaire fortement hiérarchisé, où la formation générale est au sommet de cette hiérarchie et représente un idéal d'études, les jeunes sont orientés souvent par défaut ou renoncement vers les filières professionnelles et techniques moins considérées. Cela contraste avec la place de la formation professionnelle initiale en Suisse qui reste une voie prépondérante diversifiée et conserve son attrait : plus des deux tiers des jeunes sont inscrits dans une variété de programmes de formation professionnelle, pour la plupart dans les métiers techniques. L'organisation de la formation, ainsi que la répartition des jeunes dans ces programmes varie d'un canton à l'autre. Ainsi, la formation à plein temps dans les établissements scolaires est plus courante dans les cantons latins, alors que la formation par alternance est plus répandue en Suisse alémanique (Cortesi et Imdorf, 2013). Au Canada, l'enseignement supérieur est très valorisé comme en France, mais contrairement à cette dernière, il n'y a pas de différence entre les divers établissements supérieurs. L'enseignement professionnel y est moins valorisé, ce qui pousse la majorité des élèves à suivre des études universitaires. Le système éducatif est décentralisé à l'instar de la Suisse, chaque province ayant son propre système, mais il n'existe pas de sélection avant 16 ans. Les parcours de formation sont par conséquent plus flexibles que dans les deux autres pays. Toutefois, une sélection s'opère au début des études supérieures, particulièrement à l'université. Si, d'une manière générale, l'admission à l'université exige un bon dossier scolaire, nombre de domaines d'étude prestigieux (par exemple, la médecine, les sciences appliquées ou le droit) sont contingentés et très sélectifs.

En raison de l'organisation spécifique du système scolaire, l'accès à l'enseignement supérieur peut se faire différemment pour divers groupes sociaux d'élèves dans chacun des pays. Dans la suite du texte, nous allons utiliser la notion de « parcours scolaire » pour analyser les cursus scolaires et établir une comparaison entre les trois pays. Nous sommes surtout intéressés par le renforcement éventuel des inégalités scolaires découlant de politiques destinées à accroître l'inscription des jeunes dans l'enseignement supérieur. Ont-ils les mêmes chances d'accéder à l'enseignement supérieur dans les trois pays, quelles que soient leurs origines sociale, culturelle et économique? Nous nous focalisons sur les élèves issus de milieux socialement défavorisés, en référence au statut socioéconomique des parents, et nous examinons dans quelle mesure le lien entre celui-ci et les parcours conduisant aux études supérieures peut être renforcé ou atténué par l'organisation du système scolaire.

■ DONNÉES ET MÉTHODOLOGIE

Sources des données

Les données utilisées dans cet article sont tirées de trois enquêtes longitudinales menées respectivement dans les trois pays : panels DEPP pour la France, TREE (Transitions de l'école à l'emploi) pour la Suisse et EJET (Enquête auprès des jeunes en transition) pour le Canada. Sont exclus de l'analyse les élèves qui n'ont pas terminé le secondaire dans le cas du Canada⁵ et ceux qui n'ont pas obtenu de diplôme dans le cas de la France et de la Suisse. Il en résulte que la proportion des sujets auxquels s'intéresse notre étude – les jeunes issus de milieux défavorisés – est réduite, car ils sont plus susceptibles d'abandonner les études secondaires avant l'obtention du diplôme.

Les trois enquêtes contiennent des données sur les cheminements scolaires des élèves depuis le secondaire jusqu'au supérieur ainsi que des informations sur les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des répondants. En France, le ministère de l'Éducation nationale a suivi une cohorte de 17 830 élèves, entrés au collège en septembre 1995, jusqu'en 2011 au fur et à mesure de leurs cursus, ainsi que leurs résultats aux différents examens et aux épreuves nationales d'évaluation. Ces élèves ont été interrogés sur leurs projets d'avenir en mai 2002, soit sept ans après l'entrée au collège. Lors de la dernière vague d'observation, 15 826 élèves étaient toujours présents (soit 89 % de l'échantillon de départ), dont la moitié d'origine populaire (enfants d'ouvriers et employés).

Pour la Suisse, l'enquête TREE a été menée auprès d'un échantillon d'élèves (N = 6 343) ayant passé les tests PISA en 2000 en dernière année du collège. Les répondants ont été interrogés chaque année jusqu'en 2007, puis en 2010, soit au total une période de dix ans. Lors de la dernière observation, le nombre de répondants était de 3 979, soit à peu près 63 % de l'échantillon initial.

Pour le Canada, l'EJET a été menée conjointement par Statistique Canada et Ressources humaines et développement des compétences Canada (RHDC) et s'inscrit, comme l'enquête TREE, dans le prolongement de l'enquête PISA menée auprès des jeunes Canadiens âgés de 15 ans en 1999 et inscrits en 3^e année du secondaire. L'échantillon initial était composé au départ de 18 843 répondants inscrits aux études en 2000. Ces derniers ont été interrogés tous les deux ans. Dans le cadre de cet article, nous utilisons les données disponibles recueillies au cycle 5 en 2008, soit 14 055 répondants (représentant 74 % de l'échantillon initial), dont le tiers vient de familles défavorisées.

Mesure des variables

- *La variable dépendante.* Rappelons que notre intérêt dans cet article porte sur les parcours scolaires des élèves dont le cheminement conduit aux études supérieures. Quatre trajectoires ont été construites de manière à les rendre plus ou moins comparables dans les trois pays, en tenant compte des particularités de chaque système éducatif et des diplômes obtenus dans les divers cursus :

⁵ Au Canada, l'admission aux études supérieures est possible sur la base de la reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle, particulièrement dans un programme collégial professionnel.

1. Le *parcours 1 général* concerne les jeunes qui continuent des études au supérieur à l'issue d'une formation conduisant à l'université : titulaires d'un baccalauréat général (France), d'une maturité gymnasiale y compris les « diplômés des écoles de degré diplôme » (Suisse), diplômés du secondaire ayant suivi un ou plusieurs des cours préparatoires (langue, mathématique ou sciences) pour l'université (Canada);
 2. Le *parcours 2 professionnel* regroupe les jeunes qui accèdent à l'enseignement supérieur avec un baccalauréat technologique ou professionnel (France), une maturité professionnelle (Suisse), ou à l'issue des cours préparatoires à la formation collégiale professionnelle (Canada);
 3. Le *parcours 3* comprend les jeunes qui ne s'inscrivent pas dans un établissement supérieur malgré l'obtention d'un diplôme qui leur permet d'accéder aux études postsecondaires;
 4. Le *parcours 4* regroupe quant à lui les autres diplômés professionnels du secondaire dont le diplôme ne donne pas un accès direct à l'enseignement supérieur⁶.
- La *variable indépendante* « origine sociale » est mesurée par le statut socioéconomique des parents.

Pour la France, afin d'extrapoler le statut socioéconomique, nous avons utilisé la nomenclature nationale de la profession et de la catégorie socioprofessionnelle à défaut d'une table de passage avec *International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI)* existant dans les enquêtes PISA. Après avoir catégorisé les professions du père et de la mère de l'élève et avoir choisi, parmi les deux, la profession ayant le statut le plus élevé, nous avons procédé à un recodage en deux catégories : défavorisé (ouvriers et/ou employés), et favorisé (autres postes intermédiaires et cadres). Pour la Suisse, la variable « origine sociale de l'élève » est construite à partir de l'indice socioéconomique du père et de la mère (*Higher Value of Father's and Mother's International Socio-Economic Status – ISEI*) dont l'étendue varie de 1 à 99. Les sujets ont été répartis en terciles de cette variable, puis divisés en deux catégories : milieu social défavorisé, et milieu social favorisé. La première catégorie est constituée des sujets qui s'inscrivent dans le dernier tercile, alors que la seconde comprend les autres (premier et deuxième terciles). Enfin, pour le Canada, nous avons suivi à peu près la même démarche que pour la Suisse. Cette variable a été créée à partir de l'indice socioéconomique établi par le PISA 2000, incluant l'occupation de la mère ou du père (*International Socio-Economic Index of Occupational Status*), le niveau d'éducation le plus élevé de la mère et des indicateurs relatifs aux conditions de vie familiale (lave-vaisselle, ordinateur, une chambre par personne, télévision, automobile, accès à Internet, téléphone cellulaire). Nous avons ensuite réparti les élèves en déciles, puis nous les avons catégorisés en fonction de l'étendue de ce même indice comme suit : 1) les élèves faisant partie du troisième tercile (trois derniers déciles) ont été considérés comme appartenant à la catégorie « socioéconomique défavorisée (classe inférieure) »; 2) tous les autres (les deux premiers terciles) ont été considérés comme faisant partie de la catégorie « socioéconomique favorisée (classe moyenne ou supérieure) ».

⁶ Pour le Canada, ce parcours ne sera pas pris en compte en raison du faible nombre de sujets. En effet, très peu de répondants ont déclaré ne pas avoir suivi de cours préparatoires aux études supérieures (collégiales ou universitaires).

- *Les variables témoins.* En plus de la variable indépendante principale que nous venons de décrire, nous tiendrons compte de trois facteurs qui jouent un rôle déterminant quant à l'accès aux études supérieures et à la construction des trajectoires scolaires soulignées dans la littérature de la sociologie de l'éducation : les caractéristiques de la scolarité secondaire, le capital culturel, ainsi que le choix rationnel des élèves et de leurs parents. En examinant les données disponibles, les variables suivantes ont été sélectionnées de manière à comparer les résultats entre ces pays. Pour la qualité de la scolarité au secondaire, nous avons retenu les scores des évaluations en français et en mathématiques au début du secondaire, et le fait d'être arrivé au secondaire avec du retard dans le cas de la France, les scores du PISA, le niveau scolaire et les notes en 9^e dans le cas de la Suisse, ainsi que les scores du PISA 2000 en lecture et la moyenne générale dans le cas du Canada. Le capital culturel a été mesuré par le niveau d'éducation des parents⁷, tandis que pour le choix rationnel, nous avons considéré les aspirations scolaires (pour la Suisse : les aspirations professionnelles) de l'élève lui-même et de sa famille. Enfin, l'analyse tient compte de la variable genre.

■ PRÉSENTATION DES RÉSULTATS : ACCÈS AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES ET PRÉGNANCE DES PARCOURS

Analyse descriptive

Malgré les différences d'organisation des systèmes scolaires dans les trois pays, le lien entre l'origine socioéconomique des parents et les parcours scolaires conduisant aux études supérieures est similaire.

Pour la France, 4 jeunes sur 10 issus d'un milieu défavorisé (42 %) accèdent aux études postsecondaires pour près de 70 % des autres élèves (parcours 1 et 2). Le parcours 1 général différencie nettement la population étudiante et concerne seulement 20 % des jeunes d'origine défavorisée (tableau 1). Les jeunes de milieu peu favorisé participent au mouvement de démocratisation de l'accès au baccalauréat mais, du fait de leur orientation antérieure, obtiennent moins souvent un baccalauréat général. Le parcours 2 professionnel concerne près de 20 % des jeunes, quelle que soit l'origine socioculturelle. À peu près le même nombre d'élèves suivent le parcours 3 qui regroupe des bacheliers n'accédant pas aux études supérieures. Le dernier cursus, le parcours 4, marque une seconde différenciation : un peu plus du tiers des jeunes de milieu défavorisé et seulement 12 % de milieu favorisé sont titulaires d'un diplôme professionnel sans perspective d'études supérieures.

Pour la Suisse, la situation est similaire à celle de la France, tout en étant distincte sous certains aspects. Environ 52 % des jeunes de milieu favorisé et 29 % de milieu défavorisé accèdent aux études supérieures (parcours 1 et 2, tableau 1). Le parcours général distingue nettement les jeunes selon leur origine : accèdent aux études postsecondaires 4 jeunes sur 10 de milieu favorisé pour seulement 2 jeunes sur 10 de milieu défavorisé. Il n'existe pratiquement pas de différence entre les étudiants qui y accèdent après l'obtention d'un baccalauréat professionnel (11 % contre 13 %, parcours 2). De même, une proportion égale d'élèves (16 % contre 18 %) suit le parcours 3 : ils ne poursuivent pas d'études supérieures,

⁷ Il faut souligner que, dans les trois pays, le niveau d'éducation et le statut socioéconomique sont fortement corrélés. Toutefois, les analyses supplémentaires montrent une corrélation plus élevée chez les natifs que chez les immigrants. À niveau de scolarité comparable, les premiers sont plus susceptibles d'accéder à un statut socioéconomique moyen ou supérieur que les seconds.

bien qu'ils possèdent le diplôme exigé (maturité gymnasiale ou professionnelle). La situation est inversée pour le parcours 4 : sont diplômés de l'enseignement professionnel secondaire 55 % des élèves d'origine défavorisée et 30 % de ceux d'origine plus favorisée, diplôme ne leur permettant pas d'accéder aux études supérieures.

Pour le Canada, quelque 56 % des élèves de milieu défavorisé et 85 % de milieu favorisé s'inscrivent aux études tertiaires (parcours 1 et 2). Si l'accès aux études supérieures est plus élevé que dans les deux autres pays pour les deux catégories d'élèves, force est de constater que les écarts sont comparables et se produisent seulement au parcours 1. En effet, comme pour la France et la Suisse, c'est dans le parcours 1 que les écarts se creusent davantage : 73 % des jeunes de milieu favorisé et 46 % de milieu défavorisé s'inscrivent dans un établissement supérieur après avoir suivi et achevé les cours préparatoires pour l'université. La situation s'inverse pour le parcours 3 : 42 % des jeunes de milieu défavorisé et 14 % de milieu favorisé n'accèdent à aucun établissement supérieur, bien qu'ils aient suivi des cours préparatoires pour les études collégiales ou universitaires. En revanche, il n'existe presque pas de différence pour le parcours 2 : quel que soit le statut socioéconomique des parents, seul 1 élève sur 10 s'inscrit dans ce parcours.

Globalement, l'analyse descriptive révèle qu'en dépit des différences d'organisation des systèmes scolaires des trois pays, il existe un lien similaire entre l'origine sociale et les parcours conduisant aux études supérieures. Les jeunes de milieu favorisé sont proportionnellement plus nombreux non seulement à poursuivre des études supérieures, mais encore et surtout, à emprunter le parcours général qui est la voie traditionnelle pour y accéder. Le parcours 2 constitue un cadre propice de démocratisation scolaire dans les trois pays, mais son caractère égalisateur est limité, car seul 1 élève sur 5 en France et 1 élève sur 10 en Suisse et au Canada peut être admis au supérieur en suivant cette voie.

TABLEAU 1 : RÉPARTITION DES RÉPONDANTS SELON L'ORIGINE SOCIALE ET LE PARCOURS SCOLAIRE AU SUPÉRIEUR EN FRANCE, EN SUISSE ET AU CANADA (EN % PAR COLONNE, CHIFFRES PONDÉRÉS POUR LA SUISSE ET LE CANADA)

	France		Suisse		Canada	
	Milieu défavorisé	Milieu favorisé	Milieu défavorisé	Milieu favorisé	Milieu défavorisé	Milieu favorisé
Parcours 1	20	50	18	39	46	73
Parcours 2	22	19	11	13	10	12
Parcours 3	23	19	16	18	42	14
Parcours 4	35	12	55	30	2	1
Total %	100	100	100	100	100	100
N	8 558	7 268	844	2 532	4 302	9 568

Sources : Panels DEPP (France), TREE (Suisse) et EJET (Canada).

Analyse multinomiale

Afin d'estimer l'influence relative de l'origine sociale sur la différenciation des parcours scolaires, nous avons effectué des analyses de régression multinomiale en comparant les élèves de milieu défavorisé et leurs pairs de milieu favorisé, ces derniers étant la catégorie de référence. Nous avons calculé les effets marginaux associés à l'origine sociale de manière à rendre les résultats entre les trois pays davantage comparables. Comme prédicteur du parcours scolaire, l'origine sociale constitue un facteur parmi d'autres. Ce parcours est aussi influencé par les caractéristiques de la scolarité au secondaire, le capital culturel familial, le choix de l'élève et des parents, ainsi que le genre. Pour tenir compte de ces variables, l'analyse a été organisée en trois modèles incluant successivement l'origine sociale de l'élève (modèle 1), les variables liées à la scolarité (modèle 2), puis le capital culturel, le choix rationnel de l'élève (ses aspirations) et le genre (modèle 3). Chacun des trois modèles vise à estimer la probabilité qu'a l'élève de s'inscrire dans l'un des quatre parcours définis précédemment (voir la section « Données et méthodologie »). Pour chaque parcours analysé, un coefficient dont la valeur est égale ou proche de 0 indique que les jeunes de milieu défavorisé et ceux de milieu favorisé ont une probabilité comparable d'emprunter ce même parcours. Un coefficient dont la valeur est supérieure à 0 révèle que les premiers sont davantage susceptibles de s'inscrire dans ce même parcours que les seconds, alors qu'un coefficient dont la valeur est inférieure à 0 indique le mouvement inverse.

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à la probabilité d'accéder aux études supérieures en suivant le parcours 1. Les résultats (figures 1, 2 et 3, voir les histogrammes de la première colonne à partir de la gauche) montrent que les élèves de milieu défavorisé ont significativement moins de chances de suivre ce parcours que ceux de milieu favorisé. La différence de probabilité est de 30 % en France, de 21 % en Suisse et de 29 % au Canada (modèle 1). Lorsque l'on tient compte des variables relatives à la scolarité (modèle 2), cette différence diminue tout en demeurant statistiquement significative dans les trois pays. Cette baisse des effets marginaux reste relativement plus élevée en France et au Canada (proche de 10 points de pourcentage) qu'en Suisse (3 points de pourcentage), appuyant ainsi l'hypothèse que le lien entre les parcours scolaires et l'origine sociale se réalise en partie sous le sceau des différences de performances scolaires. Il est intéressant de souligner que lorsque l'on prend en compte les performances scolaires, l'écart résiduel avoisine 20 % dans les trois pays.

Lorsque l'on ajoute les variables associées au capital culturel et le genre (modèle 3), on observe encore une fois une tendance similaire entre les trois pays. L'écart entre les deux catégories d'élèves diminue à 12 % en France, à 14 % en Suisse et à 7 % au Canada. Des trois pays, c'est donc en Suisse que l'effet marginal de l'origine socioéconomique demeure le plus élevé même quand on tient compte du capital culturel, et c'est au Canada qu'il diminue davantage. La réduction des effets marginaux attribuables à ces variables est ainsi de 4 % en Suisse, de 8 % en France et de 13 % au Canada.

Les analyses portant sur les élèves du parcours 2 montrent qu'il existe une différence significative selon l'origine sociale (figures 1, 2 et 3, voir les histogrammes de la deuxième colonne à partir de la gauche). Cette différence est cependant relativement faible et varie légèrement entre les trois pays. En France, ce sont les élèves de milieu défavorisé qui sont davantage susceptibles de s'inscrire dans ce type de parcours avec une légère différence de probabilité de 3 % qui demeure relativement constante même lorsque l'on tient compte

des variables scolaires (modèle 2), ainsi que des variables relatives au capital culturel et au genre (modèle 3). Pour la Suisse et le Canada, la situation s'inverse : les élèves défavorisés sont plutôt sous-représentés dans ce type de parcours. L'écart entre élèves favorisés et défavorisés est seulement de 2 points de pourcentage au détriment des jeunes de milieu défavorisé. Toutefois, cet écart disparaît pour la Suisse dès que l'on tient compte du capital culturel de la famille de l'élève (modèle 3), contrairement au Canada où il augmente légèrement à 5 %.

Pour ce qui est des élèves du parcours 3, les résultats obtenus aux différents modèles révèlent que la situation est aussi variable entre les trois pays (figures 1, 2 et 3, voir les histogrammes de la troisième colonne à partir de la gauche). Pour la France, ce parcours concerne davantage les enfants des familles défavorisées. La différence avec les autres est de 5 % (modèle 1) et demeure relativement constante lorsque l'on tient compte des variables de la scolarité secondaire et du capital culturel (4 %). Pour la Suisse, contrairement à la France, la différence selon l'origine sociale est mince et disparaît lorsque l'on tient compte des variables de la scolarité et du capital scolaire de la famille (modèle 3).

Contrairement à la France et à la Suisse, le parcours 3 est plus prégnant au Canada et concerne davantage les élèves de milieu défavorisé. La presque totalité des jeunes Canadiens s'inscrit à des cours préparatoires aux études universitaires ou collégiales, mais encore faut-il les réussir et avoir un bon dossier scolaire pour être admis aux études supérieures. Un élève de milieu défavorisé a 27 % moins de chances d'accéder aux études supérieures que celui de milieu favorisé. Cette différence diminue à 20 % et à 11 % lorsque l'on introduit les variables relatives à la scolarité secondaire (modèle 2), au capital culturel et au genre de l'élève (modèle 3). Malgré la flexibilité des systèmes scolaires au Canada, l'admission aux études supérieures, particulièrement à l'université, est fortement sélective.

Enfin, les résultats révèlent qu'en France et en Suisse, les jeunes des familles défavorisées sont nettement plus concernés par le parcours 4 (figures 1 et 2, voir les histogrammes de la quatrième colonne à partir de la droite). Leur probabilité d'être orientés vers des formations professionnelles secondaires avec l'impossibilité d'accéder aux études supérieures est plus élevée de 20 % en France et de 22 % en Suisse par rapport aux autres élèves. Cet écart diminue de 12 % à 5 % pour la France et de 21 % à 14 % pour la Suisse lorsque l'on tient compte des variables relatives à la scolarité secondaire (modèle 2) et au capital culturel (modèle 3), ce qui témoigne plutôt des effets de reproduction sociale à travers les pratiques de sélection et d'orientation scolaire.

FIGURE 1 : PRÉGNANCE DES PARCOURS SCOLAIRES ET ACCESSIBILITÉ AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES (ES) SELON L'ORIGINE SOCIALE EN FRANCE

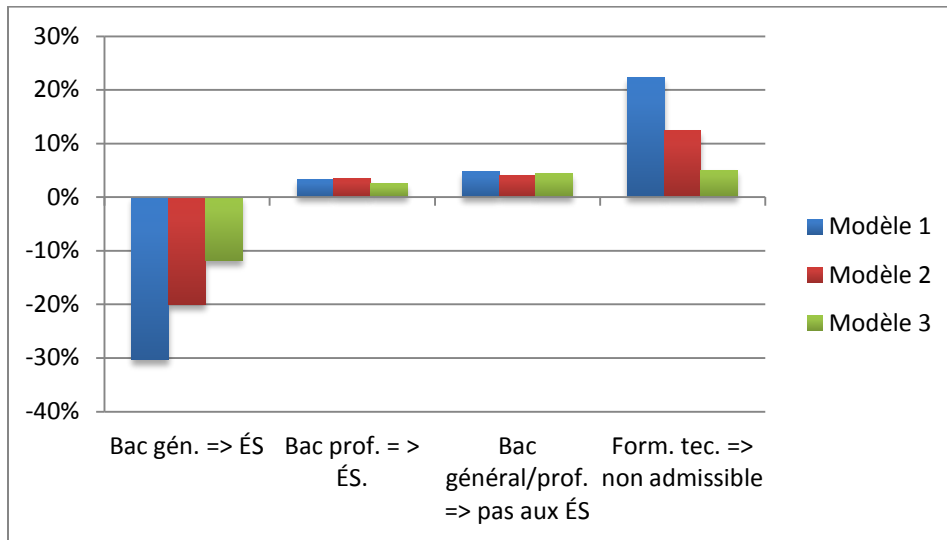


FIGURE 2 : PRÉGNANCE DES PARCOURS SCOLAIRES ET ACCESSIBILITÉ AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES (ES) SELON L'ORIGINE SOCIALE EN SUISSE

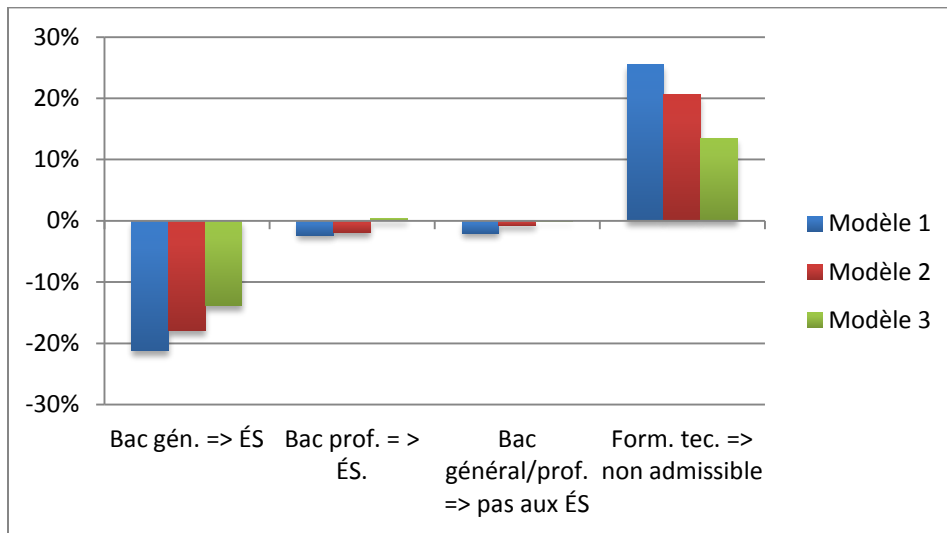
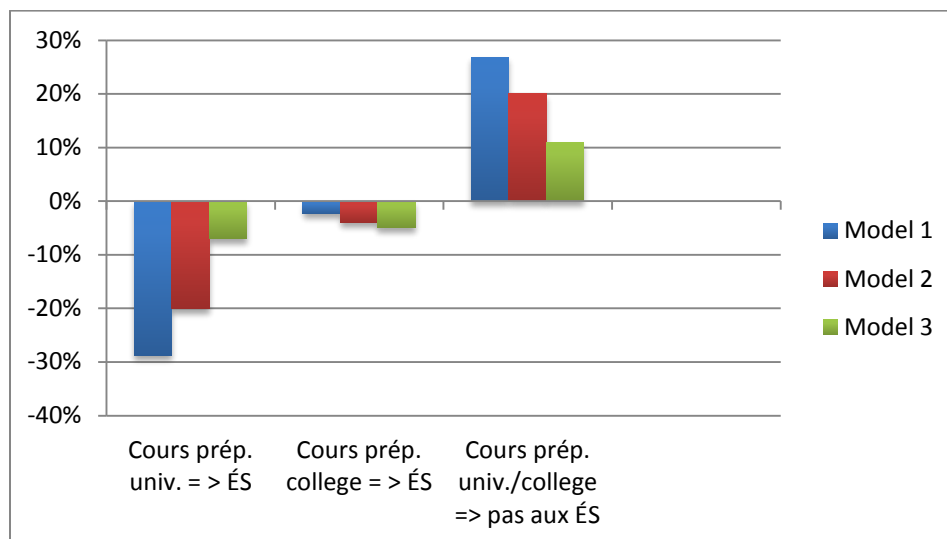


FIGURE 3 : PRÉGNANCE DES PARCOURS SCOLAIRES ET ACCESSIBILITÉ AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES (ES) SELON L'ORIGINE SOCIALE AU CANADA



■ DISCUSSION ET CONCLUSION

Le présent article avait pour objectif d'examiner le lien entre l'origine sociale et les parcours scolaires conduisant aux études supérieures et de déterminer dans quelle mesure ce lien est associé à l'organisation des systèmes scolaires. À cette fin, nous avons comparé la situation dans trois pays caractérisés par la massification de l'enseignement supérieur, mais dont l'organisation des trajectoires scolaires est différente : la France, la Suisse et le Canada.

Au final, malgré les politiques de démocratisation scolaire, il existe un lien significatif entre l'origine sociale et les parcours scolaires conduisant aux études supérieures. D'une manière générale, ce lien peut s'interpréter comme une addition des effets de reproduction sociale attribuables au capital culturel (Bourdieu, 1966; Bourdieu et Passeron, 1964 et 1970), d'une autosélection des jeunes et de leur famille (Duru-Bellat, 1996 et 2003) et des choix rationnels de l'élève (Boudon, 1974).

Ces pistes interprétatives méritent cependant d'être nuancées, car la similitude entre les trois pays est relative comme en témoignent nos résultats. La comparaison révèle que le lien entre le parcours 1 général et l'origine sociale est plus élevé en France et au Canada qu'en Suisse. De plus, lorsque l'on tient compte des performances scolaires et du capital culturel (aspirations et scolarité des parents, aspirations des élèves eux-mêmes), les écarts d'accessibilité de ce parcours diminuent à peu près de 60 % en France et au Canada, et de 30 % en Suisse. Il semble y avoir une influence similaire entre la France et le Canada, d'une part, des performances scolaires, d'autre part, du capital culturel et des aspirations, ce qui rejoint les approches théoriques de Bourdieu pour la reproduction sociale, celles de Duru-Bellat pour la méritocratie et de Boudon pour le choix rationnel. Il existe en Suisse un effet similaire des deux, mais moins marqué, ce qui laisse supposer que tout est déjà joué dans

la différenciation au début du secondaire. Autrement dit, le lien entre l'origine sociale et les parcours conduisant aux études supérieures est structuré différemment entre les trois pays et permet de soutenir l'hypothèse selon laquelle ces différences tiennent à l'organisation des systèmes éducatifs (Dupriez et Dumay, 2005; Felouzis, 2009) et des régimes de politiques publiques qui les fondent (Chauvel, 2008).

À partir du cas de la Suisse, on peut avancer l'hypothèse que plus la formation professionnelle est valorisée, moins le développement de l'enseignement supérieur se fait à son détriment, du fait d'une orientation inscrite tôt dans les différents niveaux de scolarité. Cet équilibre entre les deux réduit les effets de concurrence pour l'enseignement supérieur. Les inégalités selon l'origine sociale sont certes importantes, mais sont relativement modérées. À l'inverse, les situations française et canadienne suggèrent que plus l'enseignement supérieur est valorisé au détriment de la formation professionnelle, plus la proportion des jeunes qui accèdent aux études supérieures augmente, y compris ceux de milieu défavorisé. Toutefois, l'augmentation de la proportion de ces derniers dans les établissements n'implique pas nécessairement une égalisation des chances de mobilité sociale en éducation. En effet, la survalorisation de l'enseignement supérieur entraîne avec elle de nouveaux mécanismes de compétition et la mobilisation de ressources supplémentaires chez les plus nantis qui neutralisent ou réduisent tout effort d'égalisation des chances. Dans cette perspective, l'expansion de l'enseignement supérieur favorise une démocratisation quantitative, mais reste porteuse de ségrégation sociale sur le plan qualitatif (Prost, 1992), que Pierre Merle (2000) qualifie de démocratisation uniforme ou ségrégative selon qu'elle maintient ou accroît les inégalités. Si les deux modèles d'organisation scolaire (France et Canada) ont des résultats différents en ce qui a trait à la démocratisation de l'enseignement supérieur, rien n'indique que l'un est meilleur que l'autre sur le plan de l'équité sociale; tout dépend de l'importance accordée par les politiques publiques à la lutte contre les inégalités scolaires (Ambler et Neathery, 1999).

■ BIBLIOGRAPHIE

- Alon, S. (2009). « The Evolution of Class Inequality in Higher Education: Competition, Exclusion, and Adaptation », *American Sociological Review*, vol. 74, n° 5, p. 731-755.
- Ambler, J. S. et J. Nethery (1999). « Education Policy and Equality: Some Evidence from Europe », *Social Science Quarterly*, vol. 80, n° 3, p. 437-456.
- Andres, L. et H. Pechar (2013). « Participation Patterns in Higher Education: A Comparative Welfare and Production Regime Perspective », *European Journal of Education*, vol. 48, n° 2, p. 247-261.
- Beblavý, M., A.-E. Thum et M. Veselkova (2011). *Education Policy and Welfare Regimes in OECD Countries. Social stratification and equal opportunity in education*, Social welfare policies, CEPS Working Documents n° 357.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CXX, p. 29-57.
- Boliver, V. (2011). « Expansion, Differentiation, and the Persistence of Social Class Inequalities in British Higher Education », *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, vol. 6, n° 3, p. 229-242.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*, New York, Wiley.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1964). *Les héritiers*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1966). « La transmission de l'héritage culturel », dans Darras, *Le Partage des bénéfices, expansion et inégalités en France*, Paris, Éditions de Minuit, p. 383-420.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.
- Cameron, D. M. (1997). « The federal perspective », dans G. A. Jones (dir.), *Higher Education in Canada. Different Systems, Different Perspectives*, New York et Londres, Routledge, p. 9-29.
- Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) (2012). *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active d'une génération*, enquête 2010, <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Ouvrages/Quand-l-ecole-est-finie-Premiers-pas-dans-la-vie-active-d-une-generation-enquete-2010> (page consultée en septembre 2014).
- Chauvel, L. (2008). *Comparing Welfare Regime: Living Standards and Unequal Life Chances of Different Birth Cohorts*, Luxembourg Income Study, Working Paper n° 500.
- Chesters, J. et L. Watson (2013). « Understanding the Persistence of Inequality in Higher Education: Evidence from Australia », *Journal of Education Policy*, vol. 28, n° 2, p. 198-215.
- Cortesi, S. et C. Imdorf (2013). « Le certificat fédéral de capacité en Suisse – Quelles significations sociales pour un diplôme hétérogène? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors série n°4, p. 91-108.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (2013a). *L'état de l'école. 30 indicateurs sur le système éducatif français*, n° 23, ministère de l'Éducation nationale.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (2013b). *Repères et références statistiques. Édition 2013*, ministère de l'Éducation nationale.
- Dubet, F. (1994). « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, vol. 35, n° 4, p. 511-532.

- Dupriez, V. et X. Dumay (2005). « L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 5-17, http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF150_1.pdf (page consultée en septembre 2014).
- Duru-Bellat, M. (1996). « Social Inequality in French Secondary Schools », *British Journal of Education*, vol. 17, n° 3, p. 341-350.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Paris, Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Les inégalités sociales à l'école et les politiques éducatives*. Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Duru-Bellat, M. et A. Kieffer (2008). « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, vol. 68, n° 1, p. 123-158.
- Falter, J.-M. (2012). « Parental Background, Upper Secondary Transitions and Schooling Inequality in Switzerland », *Swiss Journal of Sociology*, vol. 38, n° 2, p. 201-222.
- Felouzis, G. (2009). « Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale », *SociologieS*, <http://sociologies.revues.org/2977>, (page consultée en février 2014).
- Finnie, R. et R. E. Mueller (2008). « The Backgrounds of Canadian Youth and Access to Post-Secondary Education: New Evidence from Youth in Transition Survey », dans R. Finnie et autres (dir.), *Who goes? Who Stays? What Matters? Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*, Kingston, Queen's University Press, p. 81-107.
- Gonon, P. (2013). « Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory? », dans M. Maurer, et P. Goron (dir.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz*, Bern, Hep-Verlag, p. 119-146.
- Jackson, M. et autres (2007). « Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment. The Transitions to A-Level Courses in England and Wales », *Acta Sociologica*, vol. 50, n° 3, p. 211-229.
- Lucas, S. R. (2001). « Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects », *American Journal of Sociology*, vol. 106, n° 6, p. 1642-1690.
- Maroy, C. et M. Van Campenhout (2010). « Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles », *Éducation et sociétés*, vol. 26, n° 2, p. 89-106.
- Merle, P. (2000). « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, vol. 55, n° 1, p. 15-50.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2012). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE.
- Pechar, H. et L. Andres (2011). « Higher-Education Policies and Welfare Regimes: International comparative Perspectives », *Higher Education Policy*, vol. 24, n° 1, p. 25-52.
- Prost, A. (1992). *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris, Presses universitaires de France.
- Schindler, S. et D. Reimer (2011). « Differentiation and Social Selectivity in German Higher Education », *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, vol. 61, n° 3, p. 261-275.

- Schindler, S. et M. Lörz (2011). « Mechanisms of Social Inequality Development: Primary and Secondary Effects in the Transition to Tertiary Education between 1976 and 2005 », *European Sociological Review*, vol. 28, n° 5, p. 647-661.
- SKBF-CSRE (2011). *Swiss Education Report 2010*, http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/Education_Report_2010.pdf (page consultée en septembre 2014).
- Skolnik, M. L. (1997). « Putting It all Together: Viewing Canadian Higher Education from Collection of Jurisdiction – Based Perspectives », dans G. A. Jones (dir.), *Higher Education in Canada: Different Systems, Different Perspectives*, New York et Londres, Routledge, p. 9-29.
- Verdier, É. (2008). « L'éducation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n° 1, p. 195-225.
- Willemse, N. et P. De Beer (2013). « Three Worlds of Educational Welfare States? A Comparative Study of Higher Education Systems across Welfare States », *Journal of European Social Policy*, vol. 22, n° 2, p. 105-117.
- Winterton, M. T. et S. Irwin (2012). « Teenage Expectations of Going to University: The EBB and Flow of Influences from 14 to 18 », *Journal of Youth Studies*, vol. 15, n° 7, p. 858-874.