

L'accès à l'enseignement postsecondaire : l'effet de la segmentation scolaire au Québec

**Benoît Laplante
Pierre Doray
Émilie Tremblay
Pierre Canisius Kamanzi
Annie Pilote
Olivier Lafontaine**



CHAIRE-RÉSEAU DE RECHERCHE
SUR LA JEUNESSE DU QUÉBEC

CIRST Centre interuniversitaire
de recherche sur la science
et la technologie

INRS
Institut national
de la recherche
scientifique

L'accès à l'enseignement postsecondaire : l'effet de la segmentation scolaire au Québec

**Benoît Laplante
Pierre Doray
Émilie Tremblay
Pierre Canisius Kamanzi
Annie Pilote
Olivier Lafontaine**



Auteurs

Benoît Laplante
Centre Urbanisation Culture Société
Institut national de la recherche scientifique

Pierre Doray
Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie
Université du Québec à Montréal

Émilie Tremblay
Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie
Université du Québec à Montréal

Pierre Canisius Kamanzi
Département d'administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal

Annie Pilote
Département des fondements et pratiques en éducation
Université Laval

Olivier Lafontaine
Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie
Université du Québec à Montréal

La réalisation de ce texte a été rendue possible grâce à des subventions de recherche du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

Pour citer ce texte : Laplante, B., Doray, P., Tremblay, É., Kamanzi, P. C., Pilote, A. et Lafontaine, O. (2020). *L'accès à l'enseignement postsecondaire : l'effet de la segmentation scolaire au Québec*. Québec : Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec.

L'accès à l'enseignement postsecondaire : l'effet de la segmentation scolaire au Québec

Par

Benoît Laplante

Centre Urbanisation Culture Société
Institut national de la recherche scientifique

Pierre Doray

Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie
Université du Québec à Montréal

Émilie Tremblay

Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie
Université du Québec à Montréal

Pierre Canisius Kamanzi

Département d'administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal

Annie Pilote

Département des fondements et pratiques en éducation
Université Laval

Olivier Lafontaine

Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie
Université du Québec à Montréal



L'accès à l'enseignement postsecondaire : l'effet de la segmentation scolaire au Québec

Résumé

Au Québec, l'enseignement secondaire se donne dans des écoles publiques et dans des écoles privées. Les deux types d'école sont en concurrence et ont développé des projets pédagogiques particuliers pour attirer les élèves. L'enseignement secondaire est ainsi segmenté en filières dont certaines attirent les élèves les plus favorisés et les autres accueillent ceux qui le sont moins. L'objectif de cette recherche est d'évaluer l'effet de la segmentation scolaire sur l'accès à l'enseignement postsecondaire. On utilise un échantillon tiré des données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Il est constitué du quart de tous les élèves de la cohorte des nouveaux inscrits au secondaire en 2002-2003, soit 22 426 cas. Les résultats montrent que la segmentation scolaire crée des inégalités d'accès à l'enseignement postsecondaire et que ces inégalités scolaires sont, au moins en partie, le reflet de la ségrégation liée à la différenciation des filières suivies.

Table des matières

Liste des figures	3
Liste des tableaux	3
Liste des sigles	4
1 Introduction	5
2 Accès aux études postsecondaires : repères théoriques	8
2.1 Les inégalités d'accès aux études postsecondaires : entre l'institution et les individus	8
2.2 L'effet de la segmentation scolaire sur l'accès à l'enseignement postsecondaire	9
3 La segmentation du système éducatif québécois : repères historiques et institutionnels	12
3.1 De la réforme des années 1960 à la fin des années 1980	12
3.2 Particularités du réseau privé au Québec des années 1990 à aujourd'hui	15
3.3 Croissance de l'enseignement privé : le cas des écoles secondaires	17
3.4 Les débats autour de l'enseignement privé	18
3.5 Une réponse du public au privé : les projets pédagogiques particuliers	21
3.6 Situation actuelle des projets pédagogiques particuliers	24
3.7 La double segmentation du système éducatif	26
4 Données et méthode	28
4.1 Les données	28
4.2 Méthodes	29
4.3 Hypothèses	31
4.4 Présentation des variables	33
4.5 Description de l'échantillon	35
5 Résultats	37
6 Discussion et conclusion	43
Bibliographie	46

Liste des figures

Figure 1	Évolution des effectifs de l'enseignement ordinaire préuniversitaire et de l'enseignement ordinaire technique conduisant au Diplôme d'enseignement collégial (DEC) des cégeps publics de 1967 à 2012.....	6
Figure 2	Taux d'accès, exprimé en pourcentage, aux études collégiales des élèves du secondaire selon la filière d'études (tableau 2), dix ans après l'entrée au secondaire. Cohorte des nouveaux inscrits au secondaire au cours de l'année scolaire 2002-2003.....	11
Figure 3	Part, exprimée en pourcentage, des élèves du secondaire qui fréquentaient l'école privée de l'année scolaire 2000-2001 à l'année scolaire 2013-2014.....	18
Figure 4	Système d'équations structurelles	29

Liste des tableaux

Tableau 1	Les formes de projets pédagogiques particuliers au Québec.....	24
Tableau 2	Les filières de l'enseignement secondaire au Québec	27
Tableau 3	Description de l'échantillon : 25 % de la cohorte des nouveaux inscrits au secondaire au cours de l'année scolaire 2002-2003. Données administratives...	36
Tableau 4	Effet du capital scolaire sur le capital économique (I). Effets du capital scolaire et du capital économique de la famille sur la probabilité d'avoir fréquenté chacune des filières au secondaire (II). Effets du capital scolaire, du capital économique et du fait d'avoir fréquenté une filière plutôt que les autres sur le risque d'entreprendre des études postsecondaires (III). Échantillon de 25 % de la cohorte des nouveaux inscrits au secondaire au cours de l'année scolaire 2002-2003. Système d'équations structurelles : régression linéaire (I), régression logistique multinomiale (II) et modèle de risque basé sur la régression de Poisson (III).....	39
Tableau 5	Effet d'avoir fréquenté le secteur privé plutôt que le secteur public au secondaire sur l'accès au postsecondaire. Effet estimé séparément pour l'enseignement ordinaire, les programmes enrichis et le programme d'éducation internationale. Estimation tenant compte de l'endogénéité du choix du secteur. Échantillon de 25 % de la cohorte des nouveaux inscrits au secondaire au cours de l'année scolaire 2002-2003. Modèle de risque basé sur la régression de Poisson.....	40

Liste des sigles

CÉ	Conseil d'établissement
CS	Commission scolaire
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
EHDA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
EJET	Enquête auprès des jeunes en transition
FEEP	Fédération des établissements d'enseignement privé
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
FCPQ	Fédération des comités de parents du Québec
FCSQ	Fédération des commissions scolaires du Québec
FGA	Formation générale des adultes
FGJ	Formation générale des jeunes
FP	Formation professionnelle
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
GDEU	Gestion des données sur l'effectif universitaire
IEDM	Institut économique de Montréal
IRIS	Institut de recherche et d'informations socioéconomiques
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OBI	Organisation du baccalauréat international
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PEI	Programme d'éducation internationale
PLQ	Parti libéral du Québec
PQ	Parti québécois
RMR	Région métropolitaine de recensement
SÉBIO	Société des écoles du monde du BI du Québec et de la francophonie

1 Introduction

La réforme de l'éducation des années 1960 et 1970 s'est largement réalisée au nom de la démocratisation des études et d'un accès élargi à l'éducation, en particulier à l'enseignement postsecondaire. De nombreux changements dans les cursus scolaires et dans l'organisation du système éducatif dans son ensemble – la création des collèges d'enseignement général et professionnel, mieux connu sous le nom de cégeps en est un exemple – ont vu le jour au nom d'une accessibilité élargie sur les plans social, culturel et géographique. Ces mesures ont enclenché une forte croissance des effectifs d'étudiants dans l'enseignement postsecondaire qui s'est accélérée jusqu'au milieu des années 1980. Les effectifs scolaires des cégeps en témoignent (figure 1). L'accès aux études universitaires a suivi une tendance similaire.

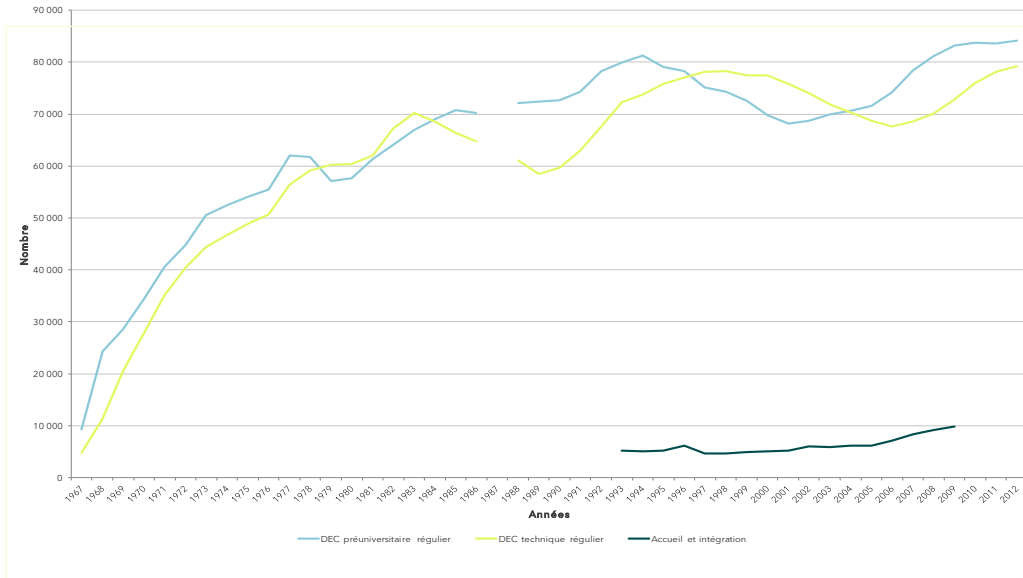
La démocratisation de l'accès aux études postsecondaires a vite conduit à un enseignement supérieur de masse. Les femmes, les francophones, les personnes provenant des milieux ouvriers et les personnes résidant dans des régions éloignées ont effectivement connu, à des degrés divers, un accès élargi aux études postsecondaires, que ce soit au cégep ou à l'université. Un rattrapage a été enregistré, même s'il faut reconnaître avec Dandurand, Fournier et Bernier (1980) qu'il s'est opéré avec des variations selon les catégories sociales. Ainsi, le réchauffement des aspirations scolaires n'a pas été égal selon l'origine sociale des étudiants et des étudiantes.

Depuis quelques années, l'accès élargi aux études postsecondaires est de plus en plus présenté comme une nécessité sociale et économique, car elle est associée à l'idée de société du savoir et à celle d'une économie où l'innovation est la source de la croissance économique. L'éducation, en particulier l'éducation postsecondaire, est considérée comme un facteur de production de nouvelles connaissances scientifiques qui contribue à la création d'innovation. C'est ainsi que plusieurs rhétoriques sociales plaident, à partir d'arguments différents, pour une croissance de l'enseignement supérieur et un accès élargi (Buckner, 2017). Il ne s'agit plus de rattraper d'autres sociétés sur les plans social, culturel et économique, mais d'assurer un positionnement social et économique favorable dans un contexte de concurrence mondialisée de plus en plus accrue. Mais surtout, ce propos renforce, du point de vue social, l'intérêt de saisir les processus d'accès aux études postsecondaires, qui sont structurés autour de trois dimensions : la structure du système scolaire, les différents ancrages sociaux des individus et leur expérience scolaire.

La présente étude vise à mieux comprendre, par une analyse longitudinale, l'effet possible de la segmentation du système d'enseignement secondaire sur l'accès aux études postsecondaires, en particulier aux études collégiales. Dans l'organisation scolaire du Québec, les études collégiales se situent à l'interface entre le secondaire et

Figure 1

Évolution des effectifs de l'enseignement ordinaire préuniversitaire et de l'enseignement ordinaire technique conduisant au Diplôme d'enseignement collégial (DEC) des cégeps publics de 1967 à 2012



Sources : Direction générale de l'enseignement collégial, Bulletin statistique : recherche et développement, vol. 7, n° 3, 1982; vol 7 n° 2; DGEC, Évolution de la clientèle régulière inscrite à temps plein dans les cégeps d'automne 1967 à celle de 1981; Clientèle étudiante de l'éducation des adultes inscrite à temps complet dans les cégeps, à la session 1975, vol. 3 n° 9, 10 et 11; vol. 4, n° 3 et 11; Direction des études économiques et démographiques, Principales statistiques de l'éducation, 1972-1973 à 1982-1983.

les études universitaires (formation préuniversitaire) ou à l'interface entre le secondaire et le marché du travail (formation technique). L'objectif de cette recherche est de déterminer s'il existe des inégalités d'accès aux études postsecondaires en fonction de la filière scolaire fréquentée par les élèves au secondaire. Le terme de filière scolaire renvoie à une combinaison des cursus scolaires en fonction du réseau d'enseignement (public ou privé) et du projet pédagogique particulier suivi, en opposant les classes ordinaires aux classes enrichies, comme l'ont fait Kamanzi et Maroy (2017), et Kamanzi (2019). L'originalité de notre démarche est cependant de distinguer les programmes d'éducation internationale (PEI), la forme la plus répandue de projets

pédagogiques particuliers, autant au privé qu'au public, des autres projets pédagogiques particuliers. Le choix des données donne aussi un nouvel éclairage. Alors que Kamanzi et Maroy (2017) utilisent les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) et se limitent à étudier l'effet global des matières enrichies, notre étude vise à aller plus loin en distinguant les programmes auxquels sont inscrits les élèves. À cet effet, nous disposons d'une cohorte de nouveaux inscrits au secondaire (2002-2003). Avec notre échantillon, les risques de sous-estimation du décrochage scolaire et d'attrition sont donc moins importants. Une autre distinction avec l'étude de Kamanzi et Maroy (2017) est que nous mesurons essentiellement l'accès au cégep plutôt que l'accès à

l'université. Dans un premier temps, nous rappelons quelles sont les dimensions significatives de modulation de l'accès aux études postsecondaires, dont fait

partie la segmentation scolaire. Dans un deuxième temps, nous examinons les pratiques de triage et les formes de segmentation qu'elles induisent.

2 Accès aux études postsecondaires : repères théoriques

L'image de la gare de triage est souvent utilisée pour rendre compte du fonctionnement des systèmes scolaires modernes qui possèdent différentes voies de formation parallèles et différents paliers ou ordre d'enseignement articulés les uns aux autres (Boudon, 1973). Cette image invite aussi à examiner les pratiques de tri (par choix ou par sélection) entre les différentes voies existantes. Ainsi, il convient, d'une part, de saisir les mécanismes d'élaboration et de mise en œuvre de différentes voies éducatives. D'autre part, il s'agit d'examiner les pratiques de triage parmi lesquelles nous retrouvons les mécanismes institutionnels de sélection et, d'autre part, les pratiques de choix (ou d'orientation) et d'auto-sélection des élèves et des étudiants.

2.1 Les inégalités d'accès aux études postsecondaires : entre l'institution et les individus

Les études postsecondaires sont de plus en plus accessibles au Canada comme en témoignent des études comparatives internationales (Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit, 2010; OCDE, 2009). Néanmoins, cet accès demeure influencé par différents facteurs tels que les dispositions culturelles héritées, l'origine socioéconomique ou encore la scolarité et les résultats scolaires.

Plusieurs études ont montré que les caractéristiques sociodémographiques telles que le sexe, l'origine sociale et ethnoculturelle et le milieu géographique

influencent sur l'accès aux études postsecondaires. Ainsi, certaines catégories d'acteurs accèdent moins aux études postsecondaires. On peut nommer notamment les étudiant(e)s issu(e)s de milieux défavorisés, les autochtones, les étudiant(e)s en situation de handicap ou encore les étudiant(e)s qui proviennent de régions rurales ou éloignées (Corak, Lipps et Zhao, 2005; Finnie, Laporte et Lascelles, 2004; Drolet, 2005; Finnie, Lascelles Sweetman, 2005; Frenette, 2003). Au Canada, nombre d'études ont démontré que les élèves issus de l'immigration comparativement aux autres élèves canadiens accèdent en proportion plus élevée aux études postsecondaires et qu'ils ont des taux de persévérance similaires à ceux des natifs (Childs, Finnie et Mueller, 2017; Kamanzi *et al.*, 2016; Kamanzi et Murdoch, 2011; Finnie et Mueller, 2010).

Selon les auteurs qui étudient la reproduction sociale, les inégalités scolaires sont la conséquence des inégalités sociales (Duru-Bellat et Van Zanten, 2002; Bourdieu et Passeron, 1970). L'accès à l'école et, dans le cas qui nous intéresse aux études postsecondaires, est ainsi lié aux dispositions culturelles incorporées dans les rapports sociaux de classe, de sexe et de culture qui se construisent principalement en dehors de l'école (Gauthier et Mercier, 1994; Dronker, 1994). L'expérience scolaire est donc le résultat de la mobilisation familiale ainsi que de la transmission de dispositions culturelles, d'habitudes et de compétences

en dehors de la sphère scolaire ou encore lors d'apprentissages scolaires antérieurs se manifestant sous la forme de schèmes de représentation et d'évaluation (Warburton, Bougarin et Nunez, 2001; Ball *et al.* 2001 et 2002; Rodriguez, 2003; Duggan, 2004; Swail, Cabrera et Lee, 2004).

Au Canada, plusieurs recherches ont montré que certaines caractéristiques familiales, notamment le statut socioéconomique des parents (le revenu, le niveau de scolarité et la profession), influencent l'accès des jeunes aux études postsecondaires (Kamanzi et Doray, 2015; Lennon *et al.*, 2011; Norrie et Zhao, 2011; Kamanzi *et al.* 2010; Frenette, 2008; Rahman, Situ et Jimmo, 2005; Drolet, 2005; Corak, Lipps et Zhao, 2003; Barr-Telford *et al.*, 2003). Les étudiant(e)s issus de familles dont les revenus sont plus élevés ou dont les parents ont un niveau de scolarité plus élevé accèdent davantage aux études postsecondaires et, en particulier, aux études universitaires. Certaines de ses études ont souligné que le niveau de scolarité des parents serait plus déterminant que le revenu pour prédire l'accès aux études postsecondaires et, plus spécifiquement, à l'université (Finnie, Wismer et Mueller, 2015; Finnie, Childs et Wismer, 2011; Finnie et Muller, 2008a; Lennon *et al.*, 2011; Drolet, 2005 et Frenette, 2005). Finnie et Mueller (2016) ont montré que l'effet du niveau d'éducation des parents sur l'accès aux études postsecondaires est le même dans tout le Canada alors que l'effet du revenu varie selon la province.

Certaines recherches ont montré que le revenu familial agissait de manière indirecte, par l'intermédiaire de facteurs comme les aspirations scolaires développées par les jeunes dès le début de leur

cheminement scolaire, la proximité de l'école, la structure familiale ainsi que les ressources éducatives et culturelles présentes dans le milieu familial (Drolet, 2005; Frenette, 2005; Finnie et Mueller, 2008b).

D'autres études se sont penchées sur l'effet des antécédents scolaires tels que les résultats obtenus au secondaire ainsi que le niveau d'engagement dans les études (Finnie *et al.*, 2010). La possibilité d'accéder aux études postsecondaires serait réduite pour les élèves ayant obtenu des notes de moyennes à faibles durant leur parcours secondaire et ayant été moins engagés dans leurs études (Finnie, Lascelles et Sweetman, 2005; Lambert *et al.*, 2004; Tomkowicz et Bushnik, 2003; Barr-Telford *et al.*, 2002; Butlin, 1999). Les inégalités d'accès à l'enseignement postsecondaire seraient fortement tributaires de la différenciation des parcours scolaires au secondaire qui s'effectuent, entre autres sous le prisme opéré par l'orientation scolaire et professionnelle, comme le soulignent plusieurs études menées à l'international (Landrier et Nakhili, 2010; Verdier, 2010). Au Québec, cette différenciation a pris la forme d'une stratification inter- et intra-établissement (Kamanzi et Maroy, 2017, Maroy et Kamanzi, 2017) qui a conduit à une segmentation scolaire des filières comme nous tentons de l'illustrer à partir de quelques études récentes.

2.2 L'effet de la segmentation scolaire sur l'accès à l'enseignement postsecondaire

On estime que plus de la moitié des écoles secondaires québécoises pratiqueraient une forme ou une autre de sélection des élèves (FCSQ, 2014). D'abord présente dans le réseau privé, cette pratique a

lentement gagné le réseau public à la suite des assouplissements au régime pédagogique, notamment l'apparition des projets pédagogiques particuliers dans les années 1980, comme nous le verrons plus loin.

Certaines études montrent que le regroupement des élèves en filières, surtout lorsqu'il se fait tôt, a un impact négatif à long terme sur les élèves des programmes courts, souvent qualifiés de filières « inférieures », sans pour autant améliorer la performance de l'ensemble des élèves (Jakubowski, 2010; Hattie, 2009; Hanushek et Woessmann, 2006). Les élèves en provenance de milieux défavorisés et ceux qui sont issus de l'immigration sont proportionnellement plus nombreux dans les filières « inférieures » (Duru-Bellat *et al.*, 2010; Nakhili, 2005) comme ils sont par ailleurs proportionnellement plus nombreux à redoubler (Monseur et Lafontaine, 2012; Archambault, 2006). Cette concentration contribue à augmenter les inégalités sociales à long terme. Le « tri » et surtout la sélection précoce des élèves en fonction de leurs résultats sont d'ailleurs une pratique remise en question par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2012a). Le choix scolaire devrait également être géré de manière à éviter la ségrégation et l'accroissement des inégalités (OCDE, 2012a).

Le Québec, comme la plupart des pays de l'OCDE, a assoupli sa méthode initiale de répartition géographique des élèves pour permettre une certaine flexibilité dans le choix de l'établissement. Le choix des parents demeure cependant soumis à différentes contraintes, dont les critères d'admission. Les études des choix scolaires montrent que la libéralisation des choix scolaires entraîne une augmentation de la

sélection des élèves et de leur ségrégation sur la base de leurs habiletés, de leurs revenus et de leur origine ethnique (Musset, 2012). Les écoles les plus sélectives ont tendance à choisir les élèves qui apprennent plus facilement et plus rapidement, laissant aux autres écoles les élèves qui ont des difficultés scolaires (Lubienski, 2006 ; Van Zanten, 2009). Les familles qui disposent de plus de ressources sont plus susceptibles de se prévaloir de la liberté de choix et ainsi de choisir, pour leurs enfants, une école en fonction de la réputation de l'établissement ou des classements (Van Zanten, 2010), une école où le nombre d'élèves en difficulté est réduit au minimum.

Jusqu'à présent, les rares travaux québécois portant sur l'effet de la segmentation scolaire comparaient les résultats des élèves du réseau privé aux élèves du réseau public. À l'étranger, les résultats des élèves des écoles privées ne se distinguent pas toujours nettement de ceux des élèves des écoles publiques (Cordero, Prior et Simancas, 2016; OCDE, 2014, 2012b, 2011a, 2011b; Mahuteau et Mavromaras, 2014; Ashley *et al.* 2014; Mcloughlin, 2013; Lubienski et Lubienski, 2013; Dronkers et Avram, 2010). Au Québec, les rapports annuels du ministère de l'Éducation montrent que les élèves de l'école privée réussissent mieux et obtiennent le diplôme d'études secondaires dans une proportion plus élevée que ceux des écoles publiques. En particulier, les recherches universitaires montrent que les premiers obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques (Lefebvre, Merrigan et Verstraete, 2011) et des scores plus élevés de littératie et de numératie que les seconds (Lefebvre, 2016).

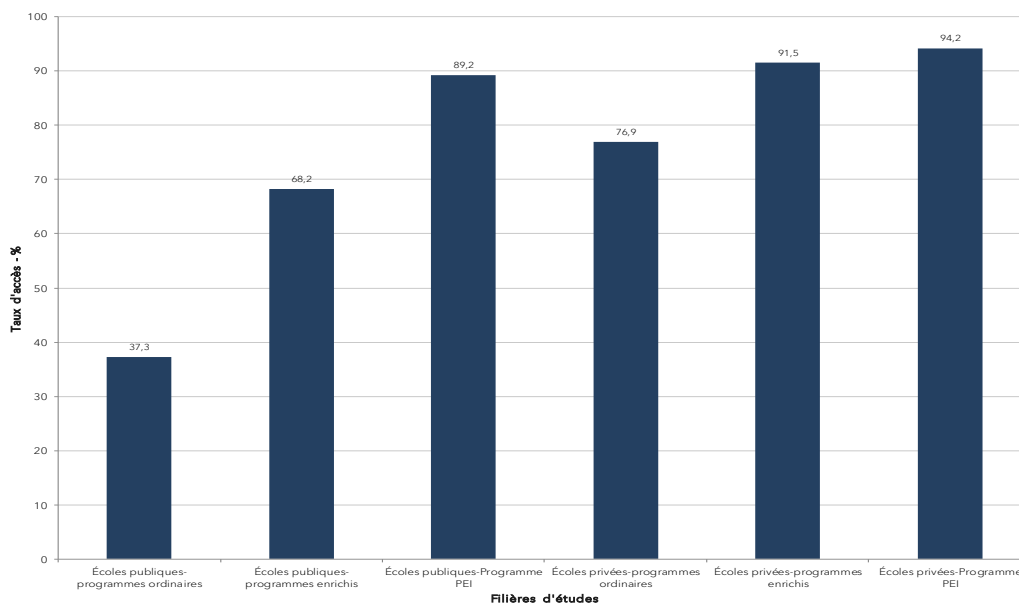
Peu d'études canadiennes ont porté sur les effets à long terme de la segmentation scolaire, c'est-à-dire sur ses effets sur l'accès aux études postsecondaires et l'obtention du diplôme. Frenette et Chan (2013) ont montré qu'à 23 ans, les élèves qui avaient fréquenté une école privée avaient atteint un niveau d'études plus élevé que les élèves qui n'avaient fréquenté que l'école publique et que la plus grande partie de cette différence était attribuable aux caractéristiques socioéconomiques de la famille des élèves, notamment au niveau de la scolarité de leurs parents, alors que les ressources et les pratiques des écoles faisaient peu de différence. Au Québec, Lapierre, Lefebvre et Merrigan (2016) ont obtenu les mêmes résultats, mais pour des âges légèrement différents. Toujours au Québec, Kamanzi et

Maroy (2017) ont montré que les élèves des écoles publiques ont moins de chance d'accéder à l'université que les élèves des écoles privées et que les élèves des programmes ordinaires ont moins de chance d'y accéder que ceux des programmes particuliers. Dans notre étude, les taux d'accès aux études collégiales des élèves du secondaire selon la filière fréquentée donnent à croire que les différences entre les filières ne sont pas négligeables (voir la figure 2).

Pour mieux saisir la situation actuelle, il importe de faire un retour en arrière et d'exposer quelques jalons de l'évolution de la segmentation du système éducatif au Québec et, particulièrement, le développement du secteur privé.

Figure 2

Taux d'accès, exprimé en pourcentage, aux études collégiales des élèves du secondaire selon la filière d'études (tableau 2), dix ans après l'entrée au secondaire. Cohorte des nouveaux inscrits au secondaire au cours de l'année scolaire 2002-2003



Source : Calculs des auteurs à partir de l'échantillon tiré des données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Pour plus de détails, voir la section sur les données utilisées dans les analyses.

3 La segmentation du système éducatif québécois : repères historiques et institutionnels

Avant la tenue de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, appelée la Commission Parent, l'État québécois était peu présent dans le champ de l'éducation secondaire qui relevait principalement du réseau privé, très largement contrôlé par l'Église catholique, et ce, depuis aussi loin que l'époque de la Nouvelle-France avec les premiers collèges classiques. Avec la création du ministère de l'Éducation du Québec en 1964 et la mise sur pied de commissions scolaires régionales, un réseau public d'écoles secondaires polyvalentes a été progressivement implanté (Corbo, 2002). Le réseau privé a connu une baisse significative de ses effectifs étudiants dans les années 1960, mais il est depuis en croissance.

3.1 De la réforme des années 1960 à la fin des années 1980

Au début des années 1960, le gouvernement du Parti libéral a lancé le Québec dans un vaste mouvement de changements qualifié de Révolution tranquille. Plusieurs acteurs individuels et collectifs ont considéré l'éducation comme le *fer de lance de cette révolution tranquille* et ont réclamé qu'elle soit profondément réformée. D'un côté, le besoin d'une main-d'œuvre qualifiée et scolarisée se faisait de plus en plus sentir, car le Québec achevait son industrialisation et on assistait notamment à la tertiarisation de son économie. D'un autre côté, en contexte de croissance économique, les conditions étaient plus que jamais favorables pour

investir en éducation et moderniser le système scolaire. À l'issue de cette réforme, le système scolaire est composé d'un réseau d'établissements publics, dirigé par un ministère de l'Éducation et d'un réseau d'établissements privés.

Dans son rapport émis en 1964, la Commission Parent (1964) recommandait surtout de démocratiser le système éducatif et insistait sur l'égalisation des chances d'accès aux études pour concilier développement économique et justice sociale (Rocher, 2004). Le projet de réforme proposé par la Commission Parent visait à améliorer la formation, mais il proposait surtout une restructuration profonde du système éducatif. À cet égard, l'enseignement secondaire a reçu une attention particulière parce qu'il était le premier palier où l'on pouvait obtenir un diplôme permettant d'accéder à un emploi qualifié ou aux études post-secondaires. Or l'enseignement secondaire était jusqu'alors offert dans des établissements privés et publics qui fonctionnaient indépendamment les uns des autres et offraient une variété de formations (cours classique, école des métiers, école commerciale, école supérieure, etc.). Les chances d'accès à l'enseignement supérieur étaient inégales suivant le type de formation suivi. Les collèges classiques – qui étaient majoritairement privés et qui ont été longtemps les seuls établissements à donner accès à l'enseignement universitaire – avaient la réputation d'être des instruments de reproduction sociale en faveur des familles nanties. S'appuyant sur le rapport

Parent, le gouvernement a réformé l'enseignement secondaire en abolissant les collèges classiques et en les remplaçant par un réseau d'établissements secondaires où la formation, en plus d'être obligatoire et gratuite, était semblable sur l'ensemble du territoire. Corbo résume ainsi la nouvelle conception de l'enseignement secondaire :

Il sera intégré parce que la Commission veut, en mettant en place une école secondaire polyvalente, que tous les jeunes passent par la même école. C'est la fin de l'éclatement et de l'éparpillement des filières, des programmes et des types d'établissements de formation secondaire qui désarticulent depuis trop longtemps l'éducation québécoise. C'est aussi la fin de la hiérarchisation des programmes secondaires par laquelle l'élite a droit au cours classique tandis que les autres s'égarèrent dans des programmes souvent sans débouchés comparables ou jugés franchement inférieurs. Mais l'enseignement secondaire, précisément en raison de sa polyvalence, offrira des cheminements académiques diversifiés en fonction des talents, des aptitudes et des intérêts (Corbo, 2002, p. 175).

Avant que sa mise en œuvre soit entérinée, le projet de réforme élaboré par la Commission Parent a été l'objet de divergences entre les membres. En effet, ceux-ci ne s'entendaient pas sur le sort à réserver aux écoles privées. Si certains souhaitaient qu'elles soient maintenues au nom du droit des parents à choisir l'école pour leurs enfants et en raison des services qu'elles avaient rendus à la société québécoise depuis sa fondation, d'autres souhaitaient qu'elles disparaissent à cause de leur rôle dans la reproduction des inégalités sociales (Tondreau et Robert, 2011). Les négociations entre les deux principaux interlocuteurs de l'époque – l'État et l'Église – ont abouti à un compromis qui a donné lieu à la Loi 60

(1964) dans laquelle le gouvernement a entériné la coexistence des établissements privés et publics au sein d'un même système éducatif dorénavant unifié. Cette coexistence passait par la conception du régime des institutions associées. Ce régime d'association prévoyait des ententes entre les écoles privées, c'est-à-dire les institutions associées, et les commissions scolaires. Les écoles privées devenaient alors des établissements associés aux commissions scolaires dans le cadre du régime d'association (Lemieux, 2018).

Le maintien des écoles privées était cependant soumis à deux conditions : qu'elles ne fassent plus concurrence à l'école publique par la sélection des élèves en donnant le même enseignement et en étant accessibles à tous les élèves; et qu'elles acceptent d'être soumises au contrôle de l'État (Simard, 1993). Les programmes tout comme les examens, les diplômes et les qualifications du personnel enseignant étaient donc appelés à s'uniformiser. En contrepartie, les établissements privés seraient financés à même les fonds publics, car « il s'agi[ssait] alors à la fois de veiller à augmenter la scolarisation tout en limitant les 'disparités' sociales et scolaires au sein du système » (Maroy et Kamanzi, 2017). Dès son adoption, le régime d'association a soulevé des inquiétudes dans le secteur privé, notamment en ce qui concerne la préservation de son autonomie et de ses spécificités (Simard, 1993).

L'enseignement public est alors devenu plus populaire que jamais et face à cette popularité, les établissements privés ont été confrontés à une baisse rapide de leurs effectifs qui est tombée à 4 % en 1968 (Simard, 1993). En conséquence, entre 1964 et 1968, plusieurs collèges et

établissements secondaires privés ont été contraints de fermer leurs portes, faute de clientèle. En 1968¹, le gouvernement a adopté une loi sur l'enseignement privé – la loi 56 – qui déclare celui-ci d'intérêt public et introduit deux importantes mesures devant favoriser la survie des écoles privées : l'une relative au financement et l'autre au recrutement des élèves. Il est décidé qu'un établissement privé sera financé par l'État jusqu'à concurrence de 80 % de son budget s'il est reconnu d'intérêt public par le ministère de l'Éducation et à 60 % s'il respecte un certain nombre de conditions minimales le rapprochant des établissements publics. Les établissements privés obtiennent ainsi le droit de concurrencer l'école publique en permettant la sélection des élèves. Les effets de ces deux mesures n'ont pas tardé à se faire voir (Gagnon, 1977). Elles ont permis aux établissements privés de stabiliser leurs effectifs dès les premières années de la mise en application de cette loi. De plus, les établissements privés ont vite saisi l'occasion qui leur était offerte de se démarquer de l'enseignement proposé par les écoles publiques. Cela dit, la mesure symbolique la plus importante en faveur de l'enseignement privé est probablement l'article 42 de la Charte des droits et libertés de la personne de 1975 qui reconnaît aux parents le droit de choisir un établissement privé pour leurs enfants.

En 1970-1971, la proportion d'élèves fréquentant une école secondaire privée est de 5,2 % (Simard, 1993). La popularité et les effectifs des écoles privées augmentent à partir de ce moment, même si le rythme de l'augmentation n'est pas toujours régulier. Entre 1970 et 1980, les effectifs d'élèves fréquentant l'école privée sont ainsi passés de 5,2 % des effectifs

scolaires à 11 % (Robert et Tondreau, 1997). La croissance se poursuit au cours des années 1980 malgré une diminution de la taille des nouvelles cohortes d'élèves. Entre 1976-1986, la croissance a ralenti après le décret d'un moratoire par le gouvernement du Parti québécois qui venait suspendre le développement de l'école privée. Ce moratoire venait suspendre l'émission des permis de création de nouveaux établissements privés et mettait fin au soutien de l'État aux projets de développement dans les établissements existants. Le moratoire n'a toutefois pas empêché la fraction des élèves qui fréquentent l'école privée d'augmenter. Cette dernière s'est d'ailleurs poursuivie au cours des dernières années.

Dans les années 1980, le gouvernement a également révisé le financement des établissements privés (la Loi 11 de 1981). Premièrement, le montant des subventions publiques n'était plus établi en fonction des budgets des établissements, mais du coût moyen des établissements publics. Il était dorénavant réduit à 52 % du coût moyen de l'établissement public équivalent. De plus, la même loi fixait un montant maximum que les établissements agréés aux fins de subvention pouvaient demander pour les services éducatifs, ce qui comprenait les frais d'admission ou d'inscription.

Les contraintes associées à ce moratoire n'ont toutefois pas permis au gouvernement de mettre fin à l'expansion de l'enseignement privé qui, s'il a ralenti, a plutôt connu un accroissement régulier. À la suite des États généraux sur la qualité de l'éducation en 1986, l'enseignement privé a un nouveau souffle. Durant ces États généraux, la nécessité de rehausser la

¹ La même année, la Commission consultative de l'enseignement privé a été créée.

qualité de l'éducation pour rendre le système québécois plus compétitif sur la scène internationale a été soulignée. Le gouvernement libéral s'affichait très favorable à un tel système et à son financement autant dans le réseau public que dans le réseau privé.

3.2 Particularités du réseau privé au Québec des années 1990 à aujourd'hui

La majorité des établissements d'enseignement privé québécois sont des organismes à but non lucratif. On retrouve notamment des écoles avec des approches pédagogiques ou des méthodes d'apprentissage spécifiques comme les écoles Montessori au primaire, des écoles avec des projets pédagogiques particuliers, des écoles pour enfants ayant des besoins particuliers, des écoles pour élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), des écoles unisexes et des pensionnats.

La Loi sur l'enseignement privé (Loi 141 de 1992 qui a remplacé la Loi 56 de 1968) régleme le secteur privé à l'exception des institutions universitaires et de quelques autres catégories d'établissements privés. Cette loi encadre le fonctionnement des établissements privés, définit leurs obligations – par exemple la nécessité d'obtenir un permis pour ouvrir une école ou d'avoir une autorisation d'enseigner délivrée par le MEES –, garantit leur financement public et établit les critères pour les demandes d'agrément aux fins de subventions (Caldas et Bernier,

2012 ; Proulx, 2009 ; Vermot-Desroches, 2007 ; Dion, 1992). Son adoption a entraîné des changements tels que l'obligation pour les établissements de détenir un permis. Les critères d'attribution des subventions ont également été revus. La loi permet désormais aux établissements d'éducation préscolaire et primaire d'avoir accès aux subventions gouvernementales.

La Loi sur l'instruction publique s'applique également au réseau privé lorsqu'elle y fait explicitement référence. Ainsi, tous les établissements, qu'ils soient subventionnés ou non, doivent respecter le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire² et le Programme de formation de l'école québécoise. Cependant, il est possible pour les établissements, comme c'est le cas dans le secteur public, d'obtenir une dérogation, notamment pour offrir des projets pédagogiques particuliers (article 30 de la Loi sur l'enseignement privé et article 457.2 et 459 de la Loi sur l'instruction publique)³. L'enseignement privé est donc fortement régulé (Caldas et Bernier, 2012). Néanmoins, les exigences légales et les dispositifs réglementaires, que ce soit au niveau administratif, politique ou pédagogique, sont moins nombreux par rapport au secteur privé. Ainsi, les écoles privées disposent de plus d'autonomie que les écoles publiques et elles sont soumises à moins d'obligations. Par exemple, elles ne sont tenues de scolariser que les élèves qu'elles admettent, alors que les commissions

² Cela comprend notamment les matières à enseigner, l'admission, l'inscription et la fréquentation scolaire, le calendrier scolaire et le temps prescrit, l'évaluation des apprentissages et la sanction des études, les diplômes, certificats et autres attestations officielles. Pour plus de détails, voir l'article 25 du chapitre III de la Loi sur l'enseignement privé.

³ Pour plus de détails, voir la Loi sur l'enseignement privé au <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-9.1> et le *Règlement concernant les dérogations à la liste des matières du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* de la Loi sur l'instruction publique au <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/l-13.3,%20r.%205>.

scolaires qui ont la responsabilité de scolariser tous les élèves de leur territoire (FCSQ, 2014). Elles peuvent aussi expulser des élèves en raison de leurs mauvais résultats scolaires ou de problèmes de comportement. De plus, les écoles privées ne sont pas obligées d'adapter leurs services éducatifs aux élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Par ailleurs, elles ne sont pas non plus tenues de se conformer à certaines exigences organisationnelles de la Loi sur l'instruction publique telles que l'obligation de définir un projet éducatif et un plan de réussite. Enfin, le processus de reddition de compte dans le réseau public impliquant l'école, le conseil d'établissement et la commission scolaire, est beaucoup plus contraignant que ce qui est demandé dans le réseau privé.

Deux types d'établissements scolaires coexistent dans le réseau privé, ceux qui sont subventionnés, c'est-à-dire qui ont fait une demande d'agrément aux fins de subventions, et ceux qui sont non subventionnés. Pour obtenir un agrément de subvention, les établissements privés doivent respecter les sept critères suivants⁴ :

1. La qualité de l'organisation pédagogique de l'établissement et ses critères de sélection du personnel enseignant et de direction;
2. L'importance du besoin exprimé auquel l'établissement désire répondre;
3. L'appui manifesté et la participation du milieu;
4. Les effets de l'agrément sur les ressources du milieu;

5. L'apport spécifique de l'établissement en termes d'enrichissement, de complémentarité ou de diversité;
6. La participation des parents à la vie de l'établissement;
7. La conformité des objectifs de l'établissement aux politiques du ministre ou du gouvernement.

Les établissements agréés doivent en plus respecter un certain nombre de règles auxquelles ne sont pas soumis les établissements non agréés telles que les lois linguistiques de la province en matière d'éducation (Charte de la langue française), la Loi sur le Vérificateur général ou encore la Loi sur le bâtiment.

Le financement annuel de l'enseignement privé est soumis aux règles budgétaires (article 84 de la Loi sur l'enseignement privé). La subvention qui est octroyée aux établissements d'enseignement privé est exprimée en proportion du montant de base qui est donné par élève dans le secteur public. La part du financement de l'enseignement privé défrayée directement par l'État a varié depuis la réforme des années 1960. Aujourd'hui, cette subvention par élève est fixée à environ 60 % du montant que l'État verse à l'école publique (Gouvernement du Québec, 2017; MEES, 2016b)⁵.

Les droits de scolarité versés à une école privée par les parents ou l'élève ne donnent pas droit à une déduction fiscale. Par contre, certaines écoles privées peuvent remettre des reçus officiels pour frais de scolarité pour les heures de cours d'enseignement religieux. Au niveau collégial, les étudiants et les étudiantes

⁴ Gouvernement du Québec, Loi sur l'enseignement privé, article 78.

⁵ On peut se référer ici à l'article 87 de la Loi sur l'enseignement privé. Voir : [\[etablissements_privés.pdf\]\(#\). Voir également le document sur les règles budgétaires : \[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/WEB-Etab_Prive_agrees_RB_2016-2017_Ed.pdf\]\(http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/WEB-Etab_Prive_agrees_RB_2016-2017_Ed.pdf\).](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/ens_privé/</p></div><div data-bbox=)

sont admissibles à un crédit d'impôt pour les droits de scolarité. Ces dépenses fiscales, qui rendent l'école privée plus abordable, font que la contribution réelle de l'État au financement de l'école privée dépasse le montant qu'il lui verse sous forme de subvention. Pour les établissements privés, outre l'allocation de base, il existe d'autres allocations comme celle tenant lieu de valeur locative et des allocations pour des programmes spéciaux ou des services éducatifs de même que des subventions pour le transport scolaire. Les principaux revenus des établissements privés proviennent des subventions du MEES et d'autres ministères ainsi que de la contribution des familles (droits de scolarité). Les droits de scolarité varient selon les écoles. Ils sont règlementés pour les écoles privées subventionnées et ne peuvent excéder le montant de la subvention gouvernementale, c'est-à-dire le montant de base alloué pour un élève en vertu des règles budgétaires des établissements d'enseignement privés agréés aux fins de subvention. Parmi les autres revenus des établissements privés, on peut mentionner les revenus spécifiques qui sont des contributions pour des services autres qu'éducatifs, les dons, les ententes de scolarisation et les autres revenus généraux, par exemple, les revenus de location.

Parmi les établissements d'enseignement privé, 65 % disposent de subventions du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Gouvernement du Québec, 2017). En 2013-2014, sur 267 organismes d'enseignement, 179 étaient subventionnés contre 88 qui ne l'étaient pas (MEES, 2016a). En ce qui concerne la formation générale des adultes et la formation professionnelle, le réseau privé reçoit peu de subventions (MEES, 2016a).

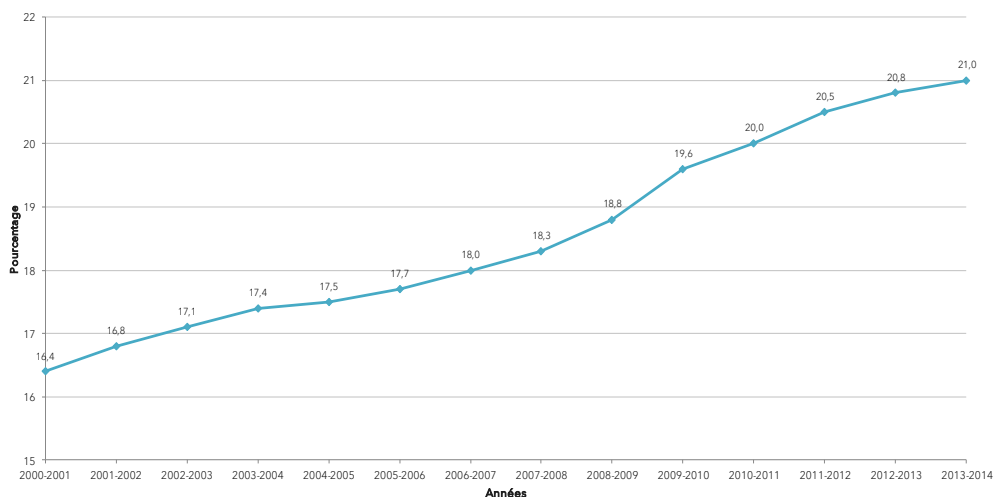
Les établissements spécialisés en adaptation scolaire, qui sont au nombre de 12 dans la province, sont entièrement financés.

3.3 Croissance de l'enseignement privé : le cas des écoles secondaires

Comme on peut le voir à la figure 3, la part des effectifs des écoles secondaires privées est passée de 16,4 % au cours de l'année scolaire 2000-2001 à 21,0 % au cours de l'année 2013-2014. Selon les données récentes, le secteur privé, tous cycles confondus, regroupe 125 000 élèves dans près de 270 établissements concentrés davantage dans les régions fortement urbanisées (Gouvernement du Québec, 2017). L'école privée offre l'enseignement primaire, secondaire et collégial, mais elle est particulièrement active dans l'enseignement secondaire. En effet, 70 % des élèves qui fréquentent l'école privée sont de ce niveau. De plus, l'enseignement privé est un phénomène urbain et surtout montréalais. Comme le montre Paradis (2015), 35 % des établissements d'enseignement de la région métropolitaine de recensement (découpage géographique propre à Statistique Canada) de Montréal sont des écoles privées alors que cette proportion est de 12 % à Québec et 6 % ailleurs au Québec. Ainsi, au cours de l'année scolaire 2013-2014, 84 898 élèves des 403 890, ou 21,0 % des élèves inscrits au « secteur jeune » du secondaire fréquentaient l'école privée (MEES, 2016a). Dans la région administrative de Montréal (découpage géographique et administratif provincial), plus de 30% des élèves du secondaire fréquentaient un établissement privé (MEES, 2016c).

Figure 3

Part, exprimée en pourcentage, des élèves du secondaire qui fréquentaient l'école privée de l'année scolaire 2000–2001 à l'année scolaire 2013–2014



Sources : MEES, Principales statistiques de l'éducation (2013 et 2014), Québec, Gouvernement du Québec; MEES, Indicateurs de l'éducation (2013), Québec, Gouvernement du Québec

L'expansion rapide du secteur privé au cours des dernières décennies, notamment au niveau secondaire, a provoqué des questionnements au regard de la justice scolaire et ne cesse d'alimenter des débats, surtout en ce qui concerne son financement à même les fonds publics. La sous-section suivante résume la situation.

3.4 Les débats autour de l'enseignement privé

Au Québec, la question de l'école privée suscite de nombreuses réactions. La dimension économique, c'est-à-dire le financement du secteur privé, est bien souvent au cœur des débats. Les gouvernements qui se sont succédé, depuis la réforme Parent, ont maintenu le principe de financement des écoles privées, mais avec des positions différentes. Par exemple, en 2012, après l'élection du Parti Québécois

(PQ), Marie Malavoy, alors ministre de l'Éducation, avançait la possibilité d'interdire la sélection des élèves dans les écoles privées subventionnées⁶. La question du niveau de financement et de l'accès aux écoles privées pour les élèves en difficulté est débattue depuis de nombreuses années au sein de ce parti. En 2014, la possibilité de réduire le financement de l'école privée de moitié a été étudiée, avant d'être abandonnée, par l'ancien ministre Yves Bolduc à la suite de la publication d'un rapport du Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires (2014), présidé par Pauline Champoux-Lesage (Chouinard, 2014). Dans ce rapport, on affirmait que les écoles privées étaient financées à hauteur de 75 % et non 60 %, des chiffres contestés par la Fédération des établissements d'enseignement privé (FEEP). En avril 2017,

⁶ Gervais L.-M. (2012), « Ultimatum de Québec aux écoles privées », *Le Devoir*, 12 octobre.

Québec Solidaire lançait à nouveau le débat sur le financement public du réseau des écoles privées en proposant de l'abolir⁷. Le Parti libéral du Québec (PLQ) a alors laissé entendre que la suppression du financement public aux écoles privées coûterait des centaines de millions au gouvernement.

Dans les dernières années, différents acteurs ont produit des rapports et des mémoires sur le financement de l'école privée comme la FEFP, *Le financement de l'école privée: des économies pour l'état et les contribuables* (2014), la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), *Le financement public de l'enseignement privé* (2014) et la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), *Le financement public des écoles privées : mettre fin aux mythes !* (Landry, 2009). La FEFP a aussi commandé un autre rapport, *Analyse de la contribution économique des établissements d'enseignement privés au Québec* (Paradis, 2015). Une section du rapport du Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires (2014) traite aussi du financement des écoles privées. La commission de révision des programmes du gouvernement québécois a aussi abordé la question du financement des écoles privées dans son rapport de 2015, *Rapport de la Commission de révision permanente des programmes. Cap sur la performance*. Des chercheurs se sont aussi penchés sur la question du financement (Larose et Grenon, 2013; Vermot-Desroches, 2007) et de l'effet de la concurrence du secteur privé sur le secteur public (Lefebvre, 2016; Caldas et Bernier, 2012; Desjardins, Lessard et Blais, 2009), etc.

Les positions dans le débat sur le financement public du réseau des écoles privées sont très polarisées. Certains acteurs plaident pour que l'État québécois réduise ou mette fin au financement gouvernemental dont bénéficient les établissements privés agréés aux fins de subventions. Plusieurs centrales syndicales telles que la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) et la FAE, impliquées de longue date dans les questions entourant l'école privée, recommandent l'abolition du financement public aux écoles privées (CSQ, 2016; Landry, 2009). L'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS) et le Mouvement L'école ensemble⁸ défendent une position similaire (Hurteau et Duclos, 2017). En 2012, la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) adoptait une résolution demandant la fin du financement du secteur public notamment pour favoriser la réussite de tous les enfants. En 2005, le Regroupement pour la défense et la promotion de l'école publique (regroupement de syndicats, de commissions scolaires, d'organisations de parents, d'enseignants, de cadres scolaires, de directions d'établissements, etc.) soutenait également cette position⁹. Un des arguments qui revient le plus souvent concerne les économies qui seraient dégagées par le gouvernement s'il mettait fin au financement public des écoles privées (FCSQ, 2014). La fin d'un système à deux vitesses pénalisant le réseau des écoles publiques qui se retrouvent avec un grand nombre d'élèves avec des besoins particuliers est un autre argument invoqué.

⁷ Voir notamment : <http://www.journaldequebec.com/2017/04/12/qs-veut-abolir-le-financement-de-lecole-privee>.

⁸ Pour plus de détails, voir <http://www.ecoleensemble.com/>.

⁹ Regroupement pour la défense et la promotion de l'école publique (2005), *Déclaration du Regroupement*

pour la défense et la promotion de l'école publique : Le gouvernement doit mettre fin au financement public des écoles privées, 7 p. En ligne. http://alliancesdesprof.s.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/pdf/Regroupement_prive-public_declaration.pdf.

De même, le principe de laïcité est invoqué pour défendre la fin du financement public des écoles privées confessionnelles. Les effets négatifs de la concurrence dans le secteur de l'éducation sont donc pointés du doigt et le principe de mixité sociale est défendu. On souhaite aussi mettre fin à l'exode des jeunes vers le privé. Dans ce débat, le Québec est souvent comparé avec l'Ontario pour montrer que malgré l'absence de subvention, le réseau ontarien des écoles privées se développe.

D'autres acteurs, comme la FEEP¹⁰, mettent plutôt en avant les économies que les écoles privées permettent au gouvernement de faire, notamment parce qu'elles ne reçoivent pas d'argent des taxes scolaires et qu'elles prennent en charge l'entretien de leurs bâtiments et de leurs installations. La FEEP demande un réinvestissement dans le réseau privé, soutenant qu'une hausse du financement entraînerait une baisse des coûts totaux de l'éducation au Québec (Paradis, 2015). Dans cette optique, un financement accru permettrait de rendre l'école privée plus accessible alors qu'au contraire une diminution du financement réduirait son accessibilité et le libre choix des parents d'élèves (Bowles, 2018). L'Institut économique de Montréal (IEDM) va dans le même sens et affirme que les écoles privées coûtent au gouvernement deux fois moins cher que les écoles publiques, ce qui justifierait le maintien du financement (Kelly-Gagnon, 2016, 2014). D'après eux, si le gouvernement réduisait ou abolissait le financement des écoles privées, les coûts liés au retour dans le réseau public d'enfants fréquentant le réseau privé seraient très importants. La

Commission de révision permanente des programmes du gouvernement québécois (2015) soutient également qu'une diminution du financement public au réseau des écoles privées n'occasionnerait pas d'économies pour le gouvernement à cause des charges encourues par le transfert de nouvelles clientèles. La FEEP affirme également que le réseau privé a des effets importants sur la réussite éducative des élèves (FEEP, 2014). Enfin, ces acteurs soutiennent que le secteur privé bénéficie à tous les élèves et que la concurrence amène les écoles publiques à mieux performer¹¹.

D'autres voix plaident davantage pour la fin de la sélection et la démocratisation de l'accès à l'école privée (Proulx, 2010, 2009b). La question de l'équité, de la mixité scolaire et de la justice sociale est également au cœur du débat. Le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Cap sur l'équité*, publié par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) en 2016 discute de ces questions. Dans ce rapport, le CSE recommande notamment que le financement des écoles privées soit lié « à une représentation équitable (selon leur région) des groupes qui composent la société (classes sociales, EHDAA, statut d'immigration, etc.) » (CSE, 2016, p. 66).

Un autre aspect du système éducatif qui touche autant au secteur public qu'au secteur privé concerne la mise sur pied des projets pédagogiques particuliers. La sous-section suivante montre comment ces projets se sont développés et comment ils contribuent aujourd'hui à la segmentation du système scolaire.

¹⁰ La FEEP regroupe 192 établissements privés fréquentés par 110 000 élèves (FEEP, 2017).

¹¹ Kelly-Gagnon (2016), « Les preuves s'accumulent : la présence d'écoles privées profite à tous », *HuffPost*, 2 février.

3.5 Une réponse du public au privé : les projets pédagogiques particuliers

L'école privée a utilisé le droit de sélectionner ses élèves et de concurrencer l'école publique de manière à se présenter comme une école de meilleure qualité que l'école publique. La baisse de la part des effectifs du secondaire qui fréquentent l'école publique et la mauvaise réputation que lui fait l'obligation d'accueillir tous les élèves, et notamment les élèves en difficulté, a placé l'école dans une situation difficile. Outre l'augmentation des effectifs scolaires dans le réseau privé, l'école publique vit une crise. On l'a qualifiée d'« école fourre-tout » et accusée de niveler vers le bas en offrant une formation et un encadrement de mauvaise qualité (Proulx, 2007; Brassard, 2006). Dès 1977, le livre vert *Enseignement primaire et secondaire au Québec* (MEQ, 1977) fait état de ces critiques de l'école publique et propose un ensemble de pistes pour « la rendre meilleure ». Il propose de rapprocher l'école publique de l'école privée, notamment par la décentralisation d'un certain nombre de pouvoirs vers les écoles pour une gestion plus directe et une autonomisation des établissements, et en permettant à chaque école de définir son projet éducatif. Celui-ci devait notamment favoriser le choix des parents en leur permettant « d'exprimer leurs attentes et de faire valoir leur point de vue au sujet du développement et des priorités de l'école de leurs enfants » (MEQ, 1977, p. 142). En 1986, la question de la qualité dans l'enseignement public est discutée aux États généraux sur la qualité de l'éducation, soulignant l'importance de cette question dans les débats scolaires.

Le modèle de l'école polyvalente est mis à mal. L'offre éducative de l'école secondaire publique est jugée trop homogène et celle de l'école privée plus diversifiée et de meilleure qualité. Différents acteurs, notamment les parents, réclament plus de choix dans les écoles publiques. En 1987, les premiers programmes de sports-études voient le jour dans les écoles publiques. L'un des tout premiers sera offert à l'école secondaire De Mortagne à Boucherville. Il en est de même pour le PEI qui est offert pour la première fois la même année à l'École d'éducation internationale située depuis 2003 à McMasterville (CSE, 2007).

C'est dans ce contexte qu'est adoptée, en 1988, une nouvelle loi sur l'instruction publique qui permet aux commissions scolaires d'autoriser des dérogations à une disposition du régime pédagogique pour permettre aux établissements publics de se doter des projets pédagogiques particuliers applicables à un groupe d'élèves (article 222 de la loi sur l'instruction publique), qu'on appelle à cette époque les « programmes d'études locaux ». Ces programmes, offerts chacun à un groupe d'élèves particuliers et dont le nom est choisi par l'établissement – « concentration », « option », « volet », voire « enrichissement », – sont généralement des programmes où l'on diminue le temps qui doit être consacré à certaines matières pour en bonifier d'autres, comme les sciences, le sport, les arts, les langues ou l'informatique. Certains de ces programmes sont polyvalents, comme « l'enrichissement multi-volets », d'autres très structurés comme le PEI. Certaines matières au programme (des matières obligatoires ou à option) reçoivent alors plus d'heures que ce qui est indiqué dans la grille-matières du régime pédagogique. Dans ce type de programmes, aucune

matière obligatoire n'est supprimée du programme d'études. Ces projets doivent être approuvés par la commission scolaire (pour le réseau public) ou par les établissements privés au lieu d'une approbation ministérielle depuis l'adoption du projet de Loi 73 en 2006. Auparavant, ils doivent être adoptés par le conseil d'établissement (CÉ) des écoles.

Les projets pédagogiques particuliers qui ont besoin en plus d'une autorisation du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) sont des programmes de cinq unités ou plus qui dérogent à la liste des matières prévues au régime pédagogique. Si un programme implique le retrait d'une matière, une autorisation ministérielle est également nécessaire. Dans cette catégorie, on place entre autres les programmes de sports-études et d'arts-études reconnus qui sont approuvés par le MEES et qui sont soumis à des cadres règlementaires spécifiques. Certains projets particuliers d'enrichissement en arts ou en sports sont également appelés dans le langage usuel des programmes de sports-études et d'arts-études sans en être officiellement. Il en va de même pour les programmes d'éducation internationale qui ne réfèrent pas tous à des programmes reconnus par l'Organisation du baccalauréat international (OBI) de Genève et la Société des écoles du monde du BI du Québec et de la francophonie (SÉBIOQ).

Dans la même foulée, on a vu apparaître des écoles publiques entièrement vouées à un projet éducatif particulier, appelées aussi des écoles à vocation particulière comme le permet l'article 240 de la loi sur l'instruction publique.

C'est le cas, par exemple, des écoles publiques alternatives et de celles qui offrent un projet d'enrichissement ou un programme particulier, comme de celui des « écoles internationales », à l'ensemble de leurs élèves. Elles comprennent également des écoles de rattrapage scolaire. Une autorisation ministérielle est nécessaire pour être reconnue comme école aux fins d'un projet particulier. Les projets pédagogiques particuliers sont beaucoup plus nombreux à l'échelle des classes que des écoles. Selon des données du mois de janvier 2017, 18 écoles secondaires avaient ce statut d'école aux fins d'un projet particulier par rapport à 16 pour l'année 2005-2006 (MEES, 2017; CSE, 2007)¹².

Les projets pédagogiques particuliers qui dans le langage courant portent différentes appellations réfèrent ainsi à une multitude de situations. Le caractère sélectif de ces projets est présent à des degrés variables, mais il est plus prononcé dans les milieux urbains. Ces pratiques de sélection s'effectuent au niveau des résultats à des tests d'admission, du dossier scolaire, du comportement, de la motivation, de l'intérêt ou des compétences de l'élève, mais aussi en fonction de la capacité de payer des parents puisque ces projets ont des coûts, entre autres pour l'inscription, mais aussi pour des équipements. Kamanzi et Pilote (2016) et Pilote, Joncas et Kamanzi (2018) ont justement montré que l'accès à des projets pédagogiques particuliers est corrélé au statut socio-économique des parents. Ces critères de sélection sont établis par le conseil d'établissement (CÉ) de chaque école ou encore par les commissions scolaires, notamment dans le cas des écoles aux fins

¹² Les écoles primaires sont plus nombreuses à avoir ce statut. Pour plus de détails : [\[ion.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/16-203_Diffusion.pdf\]\(http://ion.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/16-203_Diffusion.pdf\).](http://www.educat</p></div><div data-bbox=)

d'un projet particulier. Le développement de ce qu'on nomme aujourd'hui projets pédagogiques particuliers et les pratiques de sélection qui les accompagnent ont créé une nouvelle forme de différenciation des programmes qui opère un tri dès l'entrée au secondaire (Marcotte-Fournier, 2015).

En 1997, près de 10 ans après la mise en place de mesures permettant la création des projets pédagogiques particuliers, la loi 180 est adoptée. Cette dernière venait modifier la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives dans le dessein de donner plus de responsabilités aux écoles pour leur permettre de mieux adapter l'enseignement et l'organisation scolaire aux besoins et aux caractéristiques des élèves. De nouveaux pouvoirs sont dès lors confiés aux conseils d'établissements des écoles, notamment celui d'adopter, de réaliser et d'évaluer le projet éducatif de l'école (article 74), et d'approuver l'orientation de l'enrichissement ou de l'adaptation des programmes d'études du ministère en vue d'élaborer des programmes d'études locaux répondant aux besoins particuliers des élèves (article 85). La mise sur pied des projets pédagogiques particuliers est dès lors facilitée. Si le détail des règles qui encadrent les projets pédagogiques particuliers a été modifié en 1997, le fond est demeuré le même. La loi rendait aussi plus flexibles les règles relatives au choix de l'école par les parents (article 4 et article 239).

Certains acteurs soutiennent que les projets pédagogiques particuliers visaient à répondre à différentes demandes : une demande pour dynamiser l'école publique, pour diversifier et enrichir un curriculum jugé trop homogène, pour s'adapter aux besoins particuliers des élèves dans un climat politique général en faveur du

rapprochement entre l'école et les communautés ainsi que pour concurrencer le secteur privé (CSE, 2007). Cette dernière hypothèse domine dans la documentation. En effet, plusieurs acteurs soutiennent que les projets pédagogiques particuliers ont été utilisés comme stratégie pour faire face à l'exode des jeunes vers le secteur privé, comme le notent Tondreau et Robert (2010), Kamanzi et Maroy (2017), Larose (2016) ainsi que Lessard et Levasseur (2007). On peut s'accorder avec les mêmes auteurs sur le fait que le développement et l'expansion des projets pédagogiques particuliers au sein des écoles du réseau public sont une réaction de celles-ci au climat de concurrence que leur livrent les écoles privées et à la demande sociale des parents.

Les projets pédagogiques particuliers sont soutenus par les commissions scolaires qui ont vu dans l'autonomie limitée que leur a accordée le Ministère l'occasion de défendre les écoles publiques contre les écoles privées en empruntant à celles-ci les pratiques de différenciation et de sélection à la base de leur succès (Lessard et Levasseur, 2007). Ces projets sont variés, aussi bien dans leur contenu que dans leur nature administrative (voir le tableau 1 pour avoir un aperçu de cette diversité). En souhaitant améliorer la qualité de l'enseignement et prêter attention aux besoins des élèves, les acteurs du secteur éducatif cautionnent la différenciation horizontale et verticale entre les établissements scolaires, les classes et les élèves eux-mêmes. Ainsi, à partir des années 1980, des « interdépendances compétitives » (Maroy et Van Zanten, 2007) se tissent entre les établissements des secteurs public et privé et entre les écoles du même secteur. Ces « interdépendances compétitives » créent et maintiennent une structure stratifiée qui oppose les classes ordinaires des écoles

publiques aux classes ordinaires des écoles privées, et les classes ou écoles ordinaires aux classes avec des projets pédagogiques particuliers ou aux écoles à vocation particulière au sein de chacun des deux secteurs (Maroy et Van Zanten, 2007).

3.6 Situation actuelle des projets pédagogiques particuliers

Si les effectifs scolaires des écoles privées sont connus, avec 21 % des élèves du

secondaire fréquentant un tel établissement en 2013-2014 (MEES, 2016, p. 37), les effectifs des projets pédagogiques particuliers le sont moins. En 2004-2005, le CSE (2007) estimait que 16 % des élèves québécois étaient inscrits dans un projet pédagogique particulier au secondaire. Les auteurs ajoutaient du même souffle que les données étaient imprécises et que leur validation était impossible. Le nombre pourrait donc être sous-estimé. En 2013-2014, selon les statistiques officielles (MEES, 2016, p. 46), 17,4 % des élèves

Tableau 1
Les formes de projets pédagogiques particuliers au Québec^a

	Programme	Concentration ou enrichissement	École aux fins d'un projet pédagogique particulier
Dérogation au régime pédagogique	Oui. Programmes de cinq unités ou plus dérogeant à la liste des matières prévues par le Régime pédagogique et parfois à d'autres dispositions du Régime pédagogique.	Non. Programmes d'études locaux de quatre unités ou moins.	Variable
Autorisation requise	Le Ministère	La commission scolaire pour une école publique L'école elle-même si elle est privée	Le Ministère
Élèves visés	Certains élèves	Certains élèves	Tous les élèves de l'école
Exemples	<ul style="list-style-type: none"> • Sports-études reconnus par le Ministère • Arts-études reconnus par le Ministère • Programmes d'enrichissement (science, etc.) • Programme d'éducation internationale 	<ul style="list-style-type: none"> • Sports, Arts, Langues, Science Informatique 	<ul style="list-style-type: none"> • Écoles alternatives • Écoles avec un curriculum particulier (ex. Programme d'éducation internationale, sports-études) • Écoles de rattrapage scolaire • Écoles réservées aux garçons ou aux filles

^a. Selon le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire et la Loi sur l'instruction publique, chaque matière obligatoire et à option se voit allouer un nombre d'unités. Une unité correspond à 25 heures d'activités d'apprentissage durant une année. Pour plus de détails, voir l'article 463 de la Loi sur l'instruction publique et l'article 25 du Régime pédagogique.

Source : MEES, 2017; Larose, 2016; FSE, 2011 ; CSE, 2007.

étaient inscrits dans un projet pédagogique particulier. Le ministère précise toutefois que ces données ne sont pas exhaustives, car elles ne représentent qu'une partie des programmes réellement offerts et des élèves qui y sont inscrits (MEES, 2016, p. 46). Dans ces statistiques, le type de projets (sport, arts, sciences, etc.) est indiqué, mais ni l'intensité de la dérogation (concentration ou programme) ni la population visée (classes ou écoles) ne sont disponibles. Un survol de l'effectif scolaire en 2012-2013 montre que le programme d'éducation internationale, qui compte 30 308 élèves, soit 43 % de tous les élèves inscrits dans un projet pédagogique particulier, est, de loin, le programme le plus populaire auprès des élèves du secondaire.

Larose (2016) a réalisé divers calculs pour analyser la répartition de la fréquentation d'un établissement du réseau privé dans les commissions scolaires. Ainsi, selon ses calculs, 60,3 % des élèves des commissions scolaires francophones vivaient dans un milieu (le territoire de la commission scolaire) où la proportion d'élèves dépasse 20 %, soit environ la moyenne à l'échelle nationale. Dans les commissions scolaires plus peuplées, situées dans les grands centres urbains, les élèves seraient donc plus susceptibles de fréquenter une école privée. En revanche, certaines régions rurales, comme l'Abitibi-Témiscamingue, le Nord-du-Québec et la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, n'ont aucun établissement d'enseignement privé subventionné (FCSQ, 2014).

La répartition des projets pédagogiques particuliers est plus difficile à estimer. Selon la FSE (2011), 25 % des écoles en offraient un 2009-2010. La FCSQ (2014) précise que ce ne sont pas toutes les commissions scolaires qui en proposent

aux élèves. Alors qu'aucun établissement n'en offrait dans cinq commissions scolaires francophones, 50 % des établissements en offraient dans six autres. Les auteurs ne précisent cependant pas les régions ou les CS dont il est question.

Cette concentration des écoles privées doit-elle nous amener à conclure que la concurrence du privé favorise le développement de projets pédagogiques particuliers dans les écoles publiques environnantes? Blais, Desjardins et Lessard (2010) croient que oui. Ils notent « qu'une présence plus importante d'écoles privées tend à stimuler une diversification des programmes d'enseignement et des projets particuliers (sport-études, douance, etc.) dans les écoles environnantes » (p. 44). Selon ces auteurs, environ 20 % de la variance de la proportion de projets pédagogiques particuliers dans une commission scolaire est expliquée par le pourcentage d'élèves du privé en 2011. Il s'agissait d'ailleurs de la seule variable qui expliquait, au moins en partie, le développement des projets pédagogiques particuliers. Cette étude, la seule disponible, comporte cependant plusieurs limites. Elle est d'abord exposée au problème de l'erreur écologique et du choix d'échelle. Conclure sur les stratégies des établissements à partir des données des commissions scolaires est en effet risqué. De la même manière, des données agrégées ne permettent pas de saisir la stratégie des acteurs au cœur du choix scolaire, les élèves et leur famille, d'autant plus que le choix scolaire peut également devenir un choix résidentiel. Les variables disponibles étaient aussi limitées et souvent imprécises.

Dans les dernières années, la question des projets pédagogiques particuliers a été

d'ailleurs au centre du débat¹³. Certains proposent de les éliminer. D'autres suggèrent de revoir les critères de sélection en priorisant, par exemple, les intérêts et les besoins des élèves plutôt que les notes, d'interdire la sélection¹⁴ ou encore de les offrir à tous les élèves. En 2017, l'ancien ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Sébastien Proulx, discutait de la possibilité de réduire la sélection dans le réseau public¹⁵. En 2007, le CSE publiait un avis intitulé *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*. Dans cet avis, le CSE reconnaît des retombées positives des projets particuliers, notamment en ce qui concerne la motivation et la réussite des élèves, mais aussi des dérives, entre autres eu égard à la mission d'intégration sociale de l'école. Pour le CSE, il importe de rendre accessibles les projets pédagogiques particuliers à tous les d'élèves pour favoriser l'hétérogénéité des classes et repenser les critères de sélection. Plus récemment, c'est la question des frais demandés aux parents qui a suscité le débat¹⁶. Les projets pédagogiques particuliers ont d'ailleurs été exclus du projet de loi 12 du ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Jean-François Roberge visant à préciser la portée du droit à la gratuité scolaire et à permettre l'encadrement de certaines contributions financières pouvant être exigées.

On estime que plus de la moitié des écoles secondaires québécoises pra-

tiquent une forme ou une autre de sélection des élèves (FCSQ, 2014). Quelques études québécoises ont montré que la diversification de l'offre des projets pédagogiques particuliers a modifié la composition des groupes-classes (Marcotte-Fournier et al., 2016; Marcotte-Fournier, 2015). Ces auteurs s'inquiètent des effets négatifs de cette forme de ségrégation sociale sur la réussite des élèves les plus vulnérables, c'est-à-dire les élèves provenant de milieux défavorisés et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).

3.7 La double segmentation du système éducatif

Ainsi, nous avons assisté au cours des dernières années à une double segmentation. Nous avons assisté à un renforcement progressif des écoles privées, alors que plus de 20 % des élèves du secondaire les fréquentent. Cette proportion est de l'ordre du tiers des élèves quand on restreint la surface d'observation à la région montréalaise. En réponse à cette croissance, les établissements publics ont cherché à différencier leur cursus pour maintenir les élèves dans le système public. Ce fut l'instauration des projets pédagogiques particuliers qui sont présentés comme des programmes enrichis semblables à ceux présents dans les écoles privées.

Si l'on admet que l'enseignement ordinaire et les PEI sont des types bien marqués de

¹³ Voir notamment : Rodgers C. (2016), « Une école à trois vitesses », *Le Devoir*, 1^{er} octobre et Dutrisac R. (2019), « L'égalité des chances bafouée », *Le Devoir*, 11 mai.

¹⁴ C'est le cas notamment du mouvement l'École ensemble (voir, par exemple : <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1040437/parents-mouvement-ecole-segregation-scolaire-quebec>) ou du mouvement Debout pour l'école!

¹⁵ Cloutier P. (2017), « Proulx veut diminuer la sélection des élèves dans le réseau public », *Le Soleil*, 23 octobre.

¹⁶ Voir notamment : Chouinard T. (2019), « Programmes particuliers: Roberge imposera un plafond aux frais », *La Presse*, 19 mars et Chouinard T. (2019), « Programmes particuliers au public: les frais aux parents seraient illégaux », *La Presse*, 9 mai.

projets pédagogiques particuliers, et que l'on regroupe l'ensemble des autres projets pédagogiques particuliers au sein d'un seul type que l'on nomme « enrichi », on peut donner à la structure qui résulte de la double opposition des écoles publiques aux écoles privées et des projets pédagogiques les uns aux autres au sein de chaque secteur la forme simplifiée d'un tableau à deux entrées dont chacune des cases correspond à l'une des filières de l'enseignement secondaire (voir le tableau 2).

Après avoir dressé un portrait de diverses formes de classement des élèves, plus spécifiquement des regroupements dans les réseaux public et privé, et dans les filières (classe ordinaire et projets pédagogiques particuliers), notre analyse consiste à examiner si la fréquentation, au cours des études secondaires, de l'une ou l'autre de ces filières, influence l'accès aux études postsecondaires et, plus précisément, l'accès au cégep.

Tableau 2
Les filières de l'enseignement secondaire au Québec

Cursus	Statut des écoles	
	Écoles publiques	Écoles privées
Régulier	Public régulier	Privé régulier
Enrichi	Programmes enrichis du public	Programmes enrichis du privé
PEI	Éducation internationale du public	Éducation internationale du privé

4 Données et méthode

4.1 Les données

Dans cette étude, nous utilisons deux sources de données : des données administratives extraites des fichiers du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec et les fichiers de microdonnées détaillées du recensement de 2001.

Le MEES dispose de bases de données administratives qui rassemblent les déclarations d'effectifs qui lui sont remises par les établissements d'enseignement québécois. On compte trois bases, une pour chacun des trois ordres d'enseignement : Charlemagne pour l'enseignement primaire et secondaire, Socrate pour l'enseignement collégial et GDEU (Gestion des données sur l'effectif universitaire) pour l'enseignement universitaire. Ces bases sont conçues pour permettre au Ministère de réaliser ses fonctions administratives, principalement gérer ses budgets, décerner les diplômes et conserver ces informations à long terme. Elles ne sont pas conçues à des fins de recherche et leur structure se prête mal à l'extraction d'information à ces fins. Le Ministère s'est donc doté d'une autre base, connue sous le nom d'« Entrepôt ministériel de données » qui regroupe des données extraites des trois bases administratives sous une forme qui permet de répondre aux besoins de la recherche. Notre échantillon est extrait du dit entrepôt. Il s'agit d'un échantillon aléatoire simple de 25 % des élèves québécois inscrits pour la première fois à la 1^{re} secondaire au cours de l'année scolaire 2002-2003. Ces données permettent de reconstituer la trajectoire scolaire de ces

élèves dans l'enseignement secondaire – à la formation générale des jeunes (FGJ), à la formation générale des adultes (FGA) ou à la formation professionnelle (FP) – de l'année 2002-2003 à l'année 2011-2012. Pour chaque élève et chaque année, nous connaissons l'école fréquentée, le réseau scolaire auquel appartient cette école, le programme d'études auquel l'élève était inscrit, son régime d'études – à temps plein ou à temps partiel sauf pour la FGJ, qui ne se fréquente qu'à temps plein –, la langue de l'enseignement reçu et le diplôme visé. Les données administratives nous fournissent également des informations de nature sociodémographique comme l'âge, le sexe, la langue maternelle, la langue d'usage, le lieu de résidence et le lieu de naissance de l'élève et de ses parents. Notre fichier de données administratives contient des informations analogues pour les études collégiales et universitaires, mais recueillies chaque trimestre plutôt qu'une seule fois par année scolaire.

Bien que les fichiers administratifs soient une source précieuse d'information sur le cheminement scolaire des élèves, ils contiennent peu d'information socio-économique. Nous utilisons deux mesures de l'origine sociale que nous avons élaborées à partir des données détaillées du recensement de 2001. Nous nous servons du lieu de résidence des élèves à leur entrée au secondaire en 2002 pour apparier ces mesures aux données longitudinales du cheminement scolaire des élèves.

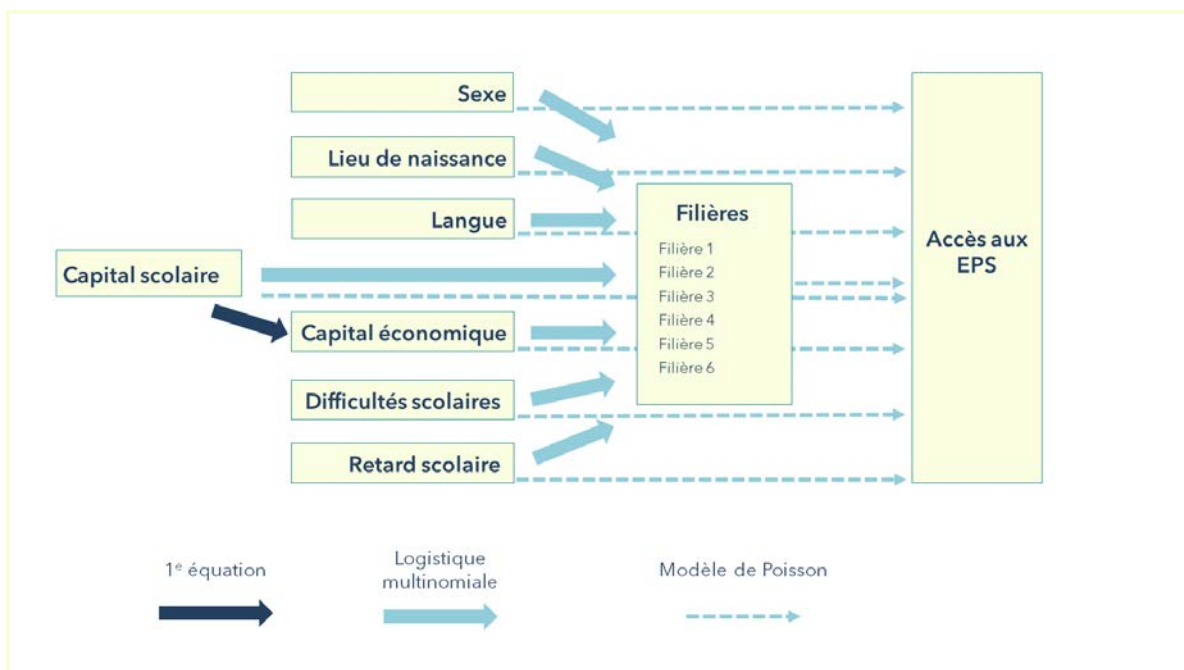
4.2 Méthodes

Nous utilisons deux approches distinctes, mais complémentaires, qui reposent sur l'analyse de survie.

Dans notre perspective, qui relie l'origine sociale, la filière fréquentée et l'accès aux études postsecondaires, entreprendre ou non des études postsecondaires peut être vu comme le résultat d'un processus en trois étapes. La première étape relie les deux aspects de l'origine sociale qui nous intéressent, le capital scolaire et le capital économique de la famille de l'élève, le premier ayant une influence importante sur le second. La seconde étape relie ces deux aspects de l'origine sociale à la filière fréquentée. La troisième relie la filière à l'accès aux études postsecondaires. On peut étudier chacune de ces étapes séparément. Nous avons plutôt choisi

d'estimer simultanément les équations qui opérationnalisent les trois étapes au moyen d'un système d'équations structurales (voir figure 4). La première équation est analogue à une régression ordinaire et permet d'estimer l'effet de notre mesure du capital scolaire sur notre mesure du capital économique. La seconde reprend la forme d'une régression logistique multinomiale et permet d'estimer l'effet des deux mesures de l'origine sociale sur la probabilité d'avoir fréquenté chacune des filières. La troisième équation est un modèle de survie dans lequel l'élève est à risque d'entreprendre des études postsecondaires une fois qu'il a terminé le secondaire. Elle reprend la forme d'une régression de Poisson par morceaux et permet d'estimer à la fois l'effet de chacune des filières sur le risque d'entreprendre des études postsecondaires et ceux des deux

Figure 4
Système d'équations structurales



mesures de l'origine sociale. Dans les équations des deux dernières étapes, les effets des variables qui nous intéressent plus spécialement sont estimés nets de ceux d'un certain nombre d'autres variables : le sexe de l'élève, sa langue maternelle, la langue de l'établissement d'enseignement qu'il fréquentait au début de ses études secondaires, le fait qu'on lui ait reconnu un handicap ou une autre difficulté liés à l'apprentissage ainsi que le fait qu'il ait eu du retard au secondaire. Cette approche permet de cerner le rôle d'intermédiaire que la filière joue entre l'origine sociale et l'accès aux études postsecondaires. On trouvera une introduction aux systèmes d'équations structurales dans Kline (2016) et des informations sur leur usage avec les variables qualitatives, les processus de comptage et les modèles de survie dans Rabe-Hesketh et Skrondal (2012). Nous estimons ce modèle au moyen de la procédure « gsem » de Stata 15 (StataCorp, 2017).

Comme nous l'expliquons plus haut, l'école publique a multiplié les projets pédagogiques particuliers en réaction à la concurrence que lui livrait l'école privée. Le système d'équations structurales permet de cerner le rôle d'intermédiaire que jouent les filières dans le processus de reproduction sociale, entre l'origine sociale et l'accès aux études postsecondaires. Il ne permet pas de déterminer dans quelle mesure fréquenter l'école privée, au-delà du rôle d'intermédiaire que jouent ses filières, augmente par lui-même le risque d'entreprendre des études postsecondaires. Estimer cet effet propre du secteur privé pose un problème analogue à celui qui consiste à estimer l'effet propre d'un traitement médical dans un contexte où l'éthique ou encore les coûts ne permettent pas de comparer directement un groupe qui reçoit le traitement et un

autre qui ne le reçoit pas et où le fait de recevoir le traitement est vraisemblablement relié à des facteurs qui ont eux-mêmes un effet propre sur le phénomène étudié. Pour estimer l'effet propre du fait de fréquenter l'école privée sur le risque d'entreprendre des études postsecondaires, nous utilisons une approche développée pour estimer l'effet d'un traitement dans de telles circonstances. L'approche repose sur l'estimation de deux équations : la première modélise le processus qui conduit à recevoir le traitement, ici à fréquenter l'école privée plutôt que l'école publique; la seconde modélise le processus qui relie le fait d'avoir reçu ou non le traitement et la variable dépendante et estime l'effet du traitement net de ceux des autres facteurs qui sont inclus dans la seconde équation. L'approche permet d'utiliser un certain nombre de variables indépendantes dans les deux équations. Le traitement est conçu comme une variable endogène et son effet sur la variable dépendante est estimé net de celui des variables qui expliquent qu'on reçoive ou non le traitement et net de celui des variables dont on présume qu'elles ont une influence directe sur la variable dépendante. L'approche ressemble au modèle de sélection de Heckman, mais repose sur des postulats moins stricts. L'équation qui modélise la probabilité de recevoir le traitement – ici, d'avoir fréquenté l'école privée plutôt que l'école publique – reprend la forme d'une régression probit. Vu l'importance des différences entre les types de projets pédagogiques, nous estimons l'effet propre de l'école privée séparément pour chacun des types de projets pédagogiques. Comme dans la troisième étape du système d'équations structurales, l'équation prend la forme d'une régression de Poisson par morceaux. On trouvera une introduction aux approches

de ce type dans Cerulli (2015). Nous estimons ce modèle au moyen de la procédure « etpoisson » de Stata 15 (StataCorp, 2017). On trouve les résultats au tableau 5.

4.3 Hypothèses

Nous nous intéressons au rôle de l'éducation dans la reproduction sociale, plus spécifiquement au rôle des héritages culturels et socioéconomiques ainsi qu'à celui du parcours scolaire au secondaire dans l'accès aux études postsecondaires, étant entendu que le parcours au secondaire dépend lui-même de ces héritages. L'accès aux études postsecondaires varie en fonction de différents facteurs dont certains relèvent des ancrages et des héritages sociaux et culturels, et d'autres de l'expérience scolaire au secondaire, elle-même largement façonnée par la structure et l'organisation scolaire.

L'origine sociale est d'abord composée, pour reprendre Bourdieu, du capital économique et du capital culturel de la famille. La distribution inégale de ces capitaux influence les décisions et les stratégies éducatives des familles, et même la possibilité d'envisager des stratégies et de prendre de telles décisions. Ces stratégies varient selon les sociétés et peuvent porter sur le choix des écoles, de l'orientation scolaire et professionnelle, des programmes d'études, des matières optionnelles, etc. Ainsi, les familles au capital culturel élevé peuvent élaborer différentes stratégies éducatives, alors que les familles des milieux populaires ou défavorisés n'ont pas les moyens de telles stratégies. Ces différences produisent de la ségrégation scolaire et contribuent à la reproduction sociale.

D'autres facteurs relèvent des parcours et de l'expérience scolaires des élèves. Connaître des difficultés scolaires, avoir du retard scolaire, étudier dans différents programmes, obtenir ou non du soutien parapédagogique, etc., sont autant de situations qui font varier les conditions d'études et l'accès aux études postsecondaires. Au Québec, comme nous l'avons vu, la segmentation de l'enseignement secondaire en filières définies par la coexistence de l'enseignement public et de l'enseignement privé et par le développement des projets pédagogiques particuliers offre un outil original d'élaboration de stratégies de reproduction. Nous proposons un modèle d'analyse à trois temps du processus qui relie l'origine sociale captée, entre autres, par le capital scolaire et le capital économique de la famille, à l'accès aux études postsecondaires. Le premier temps relie le capital scolaire de la famille à son capital économique. Le deuxième examine les liens entre les divers attributs et dispositions des individus – le sexe des élèves, le capital économique des familles, le capital culturel familial et plus précisément son capital scolaire, les appartenances culturelles – à la fréquentation d'une filière du secondaire. Le troisième relie la filière à l'accès aux études postsecondaires, la filière jouant le rôle d'intermédiaire entre les facteurs individuels – ancrages sociaux et parcours scolaire – et l'accès, le modèle permettant par ailleurs aux différents facteurs d'avoir un effet direct sur l'accès en plus de l'effet indirect qu'elles ont au travers de la filière fréquentée au secondaire. Nos hypothèses découlent directement de ce que nous avons exposé plus haut.

Le capital économique de la famille augmente en raison de son capital scolaire. La probabilité de fréquenter l'école privée

plutôt que l'école publique augmente en raison du capital économique de la famille et également en raison de son capital scolaire. La probabilité de fréquenter un programme particulier plutôt que les classes ordinaires augmente elle aussi en raison du capital scolaire et du capital économique de la famille. Le processus qui régit l'accès aux filières ne dépend évidemment pas uniquement de ces déterminants. Il fait intervenir d'autres facteurs que nous intégrons à nos équations pour éviter les confusions et pour estimer l'effet de l'origine sociale net de l'effet de ceux-ci. Nous estimons donc les effets du sexe, de la langue, du fait d'être issu ou non de l'immigration, d'être affecté ou non d'une difficulté et d'avoir subi ou non un retard scolaire. Les filles ayant des résultats scolaires en moyenne plus élevés que ceux des garçons, nous nous attendons à ce que leur probabilité de fréquenter un programme particulier soit plus élevée que celle des garçons. L'implantation des programmes particuliers s'est essentiellement réalisée dans les établissements de langue française : ils sont pratiquement absents des écoles de langue anglaise. On s'attend donc à ce que la probabilité de les fréquenter soit plus élevée pour les élèves francophones que pour les autres, et qu'elle soit nulle dans les établissements de langue anglaise. Au Canada, les élèves issus de l'immigration ont autant sinon plus de chances que les natifs d'accéder à l'enseignement supérieur (Kamanzi *et al.* 2016). Ce fait est pour l'essentiel la conséquence de la politique d'immigration sélective qui favorise les candidats qui ont poursuivi leurs études au-delà du secondaire. On s'attend ainsi à ce que les parents immigrants incitent leurs enfants à fréquenter une filière plus prometteuse que l'enseignement ordinaire de l'école publique. Finalement, vu le rôle que joue

la sélection sur la base des résultats scolaires dans l'accès à l'école privée et aux programmes particuliers, même à l'école publique, on s'attend à ce qu'avoir subi un retard scolaire ou être affecté d'une difficulté réduise la probabilité de fréquenter une autre filière que celle de l'enseignement ordinaire de l'école publique.

L'accès aux études postsecondaires augmente en raison de la position de la filière fréquentée dans la hiérarchie des filières, l'accès étant plus élevé lorsqu'on a fréquenté l'école privée plutôt que l'école publique, plus élevé lorsqu'on a fréquenté une filière enrichie et plus élevé lorsqu'on a fréquenté le PEI. Le capital scolaire et le capital économique ont un effet direct sur l'accès aux études postsecondaires qui s'ajoute à leur effet indirect, l'accès à l'enseignement postsecondaire augmentant en raison de la quantité de chacun des deux capitaux. On s'attend par ailleurs à ce que l'accès direct et indirect aux études postsecondaires soit plus élevé pour les filles que pour les garçons, plus élevé pour les enfants d'immigrants que pour les natifs (Kamanzi *et al.* 2016), et plus élevé pour les anglophones que pour les francophones. Il sera moins élevé pour les élèves ayant connu des difficultés scolaires et dépendra strictement du réseau linguistique fréquenté au secondaire.

Cela dit, ce modèle n'épuise pas la question. La segmentation de l'enseignement secondaire québécois est le fruit de la dynamique de concurrence entre l'école publique et l'école privée que le financement public de l'école privée a mis en branle. En ce sens, la segmentation résulte d'un choix politique et des choix des acteurs institutionnels. Cependant, la dynamique de cette concurrence s'alimente du désir des parents d'offrir à leurs

enfants la meilleure éducation possible et de la volonté, en plus de la capacité, de payer pour le faire. Sans ce désir et cette volonté, la segmentation n'existerait pas et ne pourrait jouer aucun rôle dans la reproduction sociale. Au-delà de l'effet de chaque filière sur l'accès à l'enseignement postsecondaire, on est donc tenté de se demander dans quelle mesure la différence entre le caractère public et le caractère privé de l'enseignement favorise l'accès à l'enseignement. Ceci revient à examiner le rôle propre de l'école privée dans la reproduction sociale. Cet aspect particulier du processus exige que l'on compare une à une les filières semblables du public et du privé.

4.4 Présentation des variables

Au Québec, le cheminement prévu de l'accès aux études postsecondaires consiste à accéder aux études collégiales, en formation préuniversitaire ou en formation technique. La première voie conduit normalement à des études universitaires alors que la seconde ouvre sur le marché du travail. La première étape de l'analyse des parcours dans l'enseignement postsecondaire réside dans l'analyse des facteurs qui modulent l'accès aux études collégiales.

La variable dépendante est le moment du début des études collégiales. L'élève est à risque d'entreprendre des études collégiales dès qu'il a terminé ses études secondaires. Nous limitons l'observation aux six années qui suivent la fin normale des études secondaires pour les élèves de la cohorte que nous étudions, soit de l'année scolaire 2006-2007 à l'année 2011-2012. Au sens de notre analyse, tout élève qui entreprend des études collégiales pendant cette période a

accédé aux études postsecondaires, peu importe la durée du programme d'études collégiales auquel il s'est inscrit, le diplôme qu'il visait ou son régime d'études. L'examen des données montre qu'un peu moins d'un pour cent des élèves de notre échantillon ont entrepris des études universitaires sans d'abord entreprendre des études collégiales. Ce parcours est à la fois atypique et rare. Pour éviter une source d'hétérogénéité évidente, nous avons retiré ces cas de l'étude.

La variable intermédiaire dont l'effet se situe au cœur de notre étude est la filière scolaire au sens où nous la définissons plus haut. Les élèves ne fréquentent pas tous une seule filière au cours de leurs études secondaires. Dans le cadre de notre étude, nous utilisons la filière que l'élève a fréquentée le plus longtemps pendant ses études secondaires en formation générale des jeunes. Le temps pendant lequel l'élève a fréquenté l'enseignement secondaire est réparti proportionnellement dans chacune des filières dans lesquelles il a été inscrit. Lorsque ce calcul ne permet pas de déterminer la filière que l'élève a fréquentée le plus longtemps, on lui attribue au hasard une filière tirée parmi les deux ou trois qu'il a fréquentées le plus longtemps. Dans les analyses où nous comparons les effets des filières, nous utilisons la présence dans l'enseignement ordinaire du réseau public comme modalité de référence.

Nous nous intéressons au rôle que la filière peut jouer comme intermédiaire de l'effet de l'origine sociale sur l'accès aux études postsecondaires. Nous souhaitons utiliser deux mesures de l'origine sociale : le capital scolaire et le capital économique de la famille de l'élève. Le capital scolaire d'un élève se mesure normalement par le plus

haut niveau d'études atteint par l'un des deux parents et le capital économique, par une mesure basée sur le revenu de ses parents. Malheureusement, nous ne disposons pas de mesures directes de ces deux quantités. Nous utilisons plutôt deux approximations construites pour nos propres besoins à partir des données détaillées du recensement de 2001. La première est la proportion des enfants de moins de 18 ans qui vivent dans une famille dont au moins un des parents a obtenu un diplôme d'études postsecondaires dans l'unité géographique où réside la famille de l'enfant. La seconde est la proportion des enfants de moins de 18 ans qui vivent dans une famille dont le revenu la situe dans le quintile du revenu le plus élevé de la distribution québécoise du revenu des familles économiques dans la même unité géographique. Nous calculons ces quantités sur la base du secteur de recensement ou de la subdivision de recensement qui sont les unités géographiques les plus petites mises à notre disposition. Bien que ces mesures soient calculées et appariées aux élèves à partir des informations dont nous disposons sur le lieu où réside leur famille, la manière dont nous les avons définies et calculées en fait des variables individuelles observées corrélées aux variables individuelles dont nous ne disposons pas. Ce sont des approximations – des *proxy* en jargon d'analyse quantitative¹⁷ – qui permettent d'estimer l'effet du milieu d'origine sur la trajectoire des élèves. Notre mesure du capital scolaire de l'élève est la probabilité que celui-ci vive dans une famille dont au moins un de deux parents a obtenu un diplôme d'études secondaires. Notre mesure du capital économique est la probabilité que

l'élève vive dans une famille qui se situe dans le quintile le plus élevé du revenu.

Nous estimons les effets de la filière et de l'origine sociale nets des effets d'un certain nombre d'autres caractéristiques des élèves ou de leur parcours : le sexe, le lieu de naissance – au Québec, ailleurs au Canada, ailleurs qu'au Canada –, le retard scolaire – ne pas avoir entrepris les études secondaires avant 13 ans – et le fait d'avoir été reconnu handicapé, en difficulté d'adaptation ou en difficulté d'apprentissage au cours de l'année scolaire 2002-2003 ainsi qu'une mesure de la langue qui combine la langue maternelle de l'élève – français, anglais ou autre – et la langue d'enseignement de l'établissement – français ou anglais – qu'il fréquentait à son entrée au secondaire.

La langue maternelle est un attribut de l'élève alors que la langue d'enseignement est un attribut de l'établissement. On peut estimer l'effet de la langue maternelle sur le choix de la filière, mais pas celui de la langue d'enseignement. Par contre, la langue de l'établissement fréquenté au secondaire devient un attribut de l'élève, plus exactement un attribut de son parcours, lorsqu'on étudie l'accès aux études postsecondaires. On peut donc s'intéresser à la fois à l'effet de la langue maternelle et à celui de la langue de l'établissement fréquenté au secondaire dans l'étude de l'accès aux études postsecondaires. La plupart des élèves de langue maternelle française ou anglaise fréquentent un établissement secondaire de leur langue maternelle. Un petit nombre fréquente une école secondaire de l'autre langue et on peut soupçonner que l'effet de chacun des deux attributs modifie l'effet

¹⁷ Toutes nos variables sont mesurées au niveau de l'individu à l'exception des mesures du capital scolaire et du capital économique. L'erreur écologique consiste à interpréter la relation entre deux variables agrégées

par le mécanisme qui relie les deux variables dont elles sont l'agrégation. Seule l'Équation 1 du Tableau 5 est susceptible d'être affectée directement par ce problème.

de l'autre dans un tel cas. On estimera donc l'effet de ces deux attributs en les combinant dans l'étude de l'accès aux études postsecondaires, sauf dans l'estimation de l'effet propre de l'enseignement privé où la chose n'est possible que pour l'enseignement ordinaire : les écoles privées de langue anglaise n'ont pas de programmes enrichis et n'offrent pas le PEI. Dans le deuxième cas, on n'estimera que l'effet de la langue maternelle.

4.5 Description de l'échantillon

Au total, notre échantillon compte 22 426 individus qui représentent les 96 068 élèves qui ont entrepris leurs études secondaires au cours de l'année scolaire 2002-2003 dans l'ensemble du Québec. Le Tableau 3 décrit les variables que nous utilisons. Un peu plus de la moitié des élèves de cette cohorte avaient entrepris des études postsecondaires six ans après la fin de leurs études secondaires.

Un peu plus de 81 % des élèves ont fréquenté l'école publique; les deux tiers des élèves ont fréquenté principalement l'enseignement ordinaire de l'école publique. Un peu moins de 17 % des

élèves qui ont fréquenté l'école publique ont fréquenté un projet pédagogique particulier; un peu plus de 10 % des élèves qui ont fréquenté l'école privée en ont fait autant.

Nos mesures du capital scolaire et du capital économique sont des proportions que nous exprimons en pourcentage : elles varient de 0 à 100. Pour la description, nous les regroupons en quintiles. Les effectifs des quintiles ne sont pas égaux parce que plusieurs individus qui se situent à leurs bornes partagent la même valeur. Les valeurs des bornes révèlent que la distribution de notre mesure du capital scolaire est approximativement normale alors que celle de notre mesure du capital économique est étirée à droite.

Les distributions des autres variables indépendantes ne révèlent rien de particulier. La grande majorité des élèves est née au Québec, est de langue maternelle française et a fréquenté un établissement de langue française. On a reconnu un handicap ou une difficulté d'apprentissage à un peu plus de 11 % des élèves; 15 % n'ont pas entrepris les études secondaires avant 13 ans.

Tableau 3

Description de l'échantillon : 25 % de la cohorte des nouveaux inscrits au secondaire au cours de l'année scolaire 2002-2003. Données administratives.

Variabes	Effectifs	Proportion
Avoir accédé au postsecondaire	11 407	50,9
Filière la plus fréquentée		
Enseignement public ordinaire	15 231	67,9
Programmes enrichis du public	1 980	8,8
Éducation internationale du public	1 088	4,9
Enseignement privé ordinaire	3 707	16,5
Programmes enrichis du privé	286	1,3
Éducation internationale du privé	139	0,6
	Effectifs	Bornes
Capital scolaire		
Quintile le plus bas	4 503	[00,00;40,59]
Deuxième quintile	4 517	[40,60;47,98]
Troisième quintile	4 500	[47,99;52,03]
Quatrième quintile	4 430	[52,03;58,70]
Quintile le plus élevé	4 476	[59,02;100,0]
Capital économique		
Quintile le plus bas	4 502	[00,00;10,19]
Deuxième quintile	4 480	[10,20;13,75]
Troisième quintile	4 584	[13,76;18,56]
Quatrième quintile	4 406	[18,57;24,34]
Quintile le plus élevé	4 454	[00,00;40,59]
	Effectifs	Proportion
Sexe		
Homme	11 410	50,9
Femme	11 016	49,1
Lieu de naissance		
Né au Québec	20 504	91,4
Né ailleurs au Canada	677	3,0
Né à l'étranger	1 245	5,6
Langue maternelle		
Français	18 469	82,4
Anglais	1 963	8,8
Autre	1 994	8,9
Langue d'enseignement		
Français	19 954	89,0
Anglais	2 472	11,0
Difficulté ou handicap	2 530	11,3
Retard scolaire	3 357	15,0
Effectif total	22 426	

Source : Calculs des auteurs à partir de l'échantillon tiré des données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Pour plus de détails, voir la section sur les données utilisées dans les analyses.

5 Résultats

On lit les résultats de l'estimation du système d'équations structurales au Tableau 4. Ils sont disposés en colonnes, chacune regroupant les coefficients d'une équation et chaque équation étant identifiée par un chiffre romain.

Commentaires relatifs à l'équation I.

Sans surprise, le capital scolaire a un effet important sur le capital économique (0,571). Pour un élève, la probabilité de vivre dans une famille dont le revenu la situe dans le quintile supérieur est étroitement liée à la probabilité de vivre dans une famille dont au moins un des parents a obtenu un diplôme d'études postsecondaires.

Commentaires relatifs à l'équation II.

Avoir fréquenté l'enseignement ordinaire du secteur public est la modalité de référence de la variable dépendante de la régression logistique multinomiale : la probabilité de vivre dans une famille dont au moins un des parents a obtenu un diplôme d'études postsecondaires, notre mesure du capital scolaire, augmente la probabilité d'avoir fréquenté chacune des autres filières. Le coefficient de cet effet varie de 1,021 pour le PEI de l'école publique à 1,096 pour celui de l'école privée; il est toujours statistiquement différent de zéro. Cet effet est net de celui de toutes les autres variables incluses dans l'équation, y compris celui du capital économique.

L'effet du capital économique n'est pas aussi uniforme. La probabilité de vivre dans une famille dont le revenu la situe dans le quintile supérieur augmente la probabilité

d'avoir fréquenté le PEI d'un établissement public (1,029), mais réduit la probabilité d'avoir fréquenté ce programme dans une école privée (0,961). Le capital économique n'accroît pas la probabilité d'avoir fréquenté le secteur privé plutôt que le secteur public, même pas dans l'enseignement ordinaire (1,004). Le capital économique réduit un peu la probabilité d'avoir fréquenté un programme enrichi dans un établissement public (0,992). Ces effets sont nets de ceux de toutes les autres variables incluses dans l'équation, dont celui du capital scolaire. Nos analyses préliminaires montrent que l'effet brut du capital économique est très semblable à celui du capital scolaire : il augmente la probabilité d'avoir fréquenté chacune des autres filières de l'enseignement secondaire. Cet effet ne disparaît ou ne s'inverse qu'en l'estimant net de celui du capital scolaire.

Les effets des autres variables indépendantes ne provoquent pas de surprise. On ne voit pas de différence entre les garçons et les filles dans le fait d'avoir fréquenté l'enseignement ordinaire ou enrichi du secteur privé (1,040 et 1,005), mais les filles sont nettement plus enclines que les garçons à avoir fréquenté les programmes pédagogiques particuliers des écoles publiques (1,215), et le PEI dans une école publique (1,963) et encore plus dans une école privée (3,626). Les élèves nés au Canada, mais ailleurs qu'au Québec, sont peu susceptibles d'avoir fréquenté l'enseignement ordinaire d'une école privée (0,672). Les élèves nés à l'étranger sont particulièrement susceptibles d'avoir fréquenté les programmes enrichis et le PEI d'une école publique (respectivement

1,397 et 1,755) ainsi que l'enseignement ordinaire d'une école privée (1,976) que les élèves nés au Québec. Les élèves de langue maternelle anglaise sont peu susceptibles de fréquenter les programmes enrichis et le PEI d'une école publique (respectivement 0,176 et 0,385).

Ils sont moins susceptibles que les élèves de langue française de fréquenter l'enseignement ordinaire d'une école privée (0,819); ils ne fréquentent pour ainsi dire pas du tout les programmes enrichis ou le PEI des écoles privées (respectivement 0,080 et 0,084).

Tableau 4

Effet du capital scolaire sur le capital économique (I). Effets du capital scolaire et du capital économique de la famille sur la probabilité d'avoir fréquenté chacune des filières au secondaire (II). Effets du capital scolaire, du capital économique et du fait d'avoir fréquenté une filière plutôt que les autres sur le risque d'entreprendre des études postsecondaires (III). Échantillon de 25 % de la cohorte des nouveaux inscrits au secondaire au cours de l'année scolaire 2002–2003. Système d'équations structurales : régression linéaire (I), régression logistique multinomiale (II) et modèle de risque basé sur la régression de Poisson (III).

	I ^a		II ^b			III ^{b, c}	
	CE	École publique Enrichi	PEI	Ordinaire	École privée Enrichi	PEI	Accès
Temps à risque							
1 an							0,260***
2 ans							0,119***
3 ans							0,050***
4 ans							0,026***
5 ans							0,016***
6 ans							0,011***
Capital scolaire	0,571***	1,035***	1,021***	1,047***	1,039***	1,096***	1,009***
Capital économique		0,992*	1,029***	1,004	1,002	0,961***	0,995***
Filière [Enseignement public ordinaire]							
Enrichis du public							1,721***
PEI du public							1,940***
Privé ordinaire							1,785***
Enrichis du privé							1,986***
PEI du privé							1,925***
Femme		1,215**	1,963***	1,040	1,005	3,626***	1,322***
Lieu de naissance [Né au Québec]							
Né ailleurs au Canada		1,005	1,009	0,672*	0,768	0,247	0,846***
Né à l'étranger		1,397*	1,755**	1,976***	1,175	0,430	0,993
Langue maternelle [Français]							
Anglais		0,176***	0,385***	0,819*	0,080***	0,084***	
Autre		0,524***	1,038	0,709**	1,148	0,346	
Langue maternelle et langue d'enseignement [Français et français]							
Français et anglais							1,140**
Anglais et français							0,998
Anglais et anglais							1,090***
Autre et français							1,209***
Autre et anglais							1,215***
Difficulté		0,281***	0,193***	0,249***	0,051***	0,000***	0,345***
Retard scolaire		0,551***	0,089***	0,503***	0,118***	0,037***	0,391***
Ordonnée	-9,955***	0,019***	0,006***	0,013***	0,002***	0,000***	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

^a Coefficients exprimés sous forme linéaire.

^b Coefficients exprimés sous forme exponentielle. Probabilité et rapports de probabilité en II. Taux et rapports de taux en III; voir la note b du Tableau 4.

^c La dernière équation de ce modèle, notée III, est une régression de Poisson par morceaux. Exprimés sous forme exponentielle, les coefficients associés aux six variables qui représentent le temps écoulé depuis la fin des études secondaires donnent la fonction de risque de base du modèle et sont donc une suite de taux. Une équation de ce genre n'a pas d'ordonnée à l'origine. Exprimés sous forme exponentielle, les coefficients associés aux variables indépendantes sont des rapports de taux. Tout ceci vaut également pour les trois équations les plus à gauche du Tableau 4.

Source : Données administratives extraites des fichiers du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec et des fichiers de microdonnées détaillées du recensement de 2001. Calculs des auteurs.

Tableau 5

Effet d'avoir fréquenté le secteur privé plutôt que le secteur public au secondaire sur l'accès au postsecondaire. Effet estimé séparément pour l'enseignement ordinaire, les programmes enrichis et le programme d'éducation internationale. Estimation tenant compte de l'endogénéité du choix du secteur. Échantillon de 25 % de la cohorte des nouveaux inscrits au secondaire au cours de l'année scolaire 2002-2003. Modèle de risque basé sur la régression de Poisson.

	Usage du secteur privé par type de projet ^a			Accès aux études postsecondaires selon le secteur par type de projet ^b		
	Ordinaire	Enrichi	PEI	Ordinaire	Enrichi	PEI
Temps à risque						
1 an				0,243***	0,562***	0,825**
2 ans				0,112***	0,233***	0,446***
3 ans				0,048***	0,083***	0,132***
4 ans				0,024***	0,060***	0,096***
5 ans				0,015***	0,021***	0,064***
6 ans				0,011***	0,006***	0,023***
Secteur privé				1,769***	1,143***	1,041
Capital scolaire	0,024***	-0,001	0,058	1,010***	1,007***	1,002
Capital économique	0,002	0,010	-0,063	0,995***	0,994**	0,999
Femme	0,021	-0,102	0,339	1,380***	1,167***	1,061*
Lieu de naissance [Né au Québec]						
Ailleurs au Canada	-0,198	-0,160	-0,561	0,835***	0,874	0,920
Né à l'étranger	0,353***	-0,155	-0,722	1,001	1,005	0,967
Langue maternelle [Français]						
Anglais	-0,080	-0,335	-0,722		0,968	0,869
Autre	-0,178***	0,506**	-0,588		1,139***	0,9847
Langue maternelle et langue d'enseignement [Français et français]^c						
Français et anglais				1,138*		
Anglais et français				1,013		
Anglais et anglais				1,091***		
Autre et français				1,242***		
Autre et anglais				1,218***		
Difficulté	-0,632***	-0,764**		0,342***	0,488***	
Retard scolaire	-0,303***	-0,782***	0,195	0,385***	0,425***	0,874
Ordonnée	-2,378***	-1,3687***	-3,233			
ρ^d	-0,974*	0,874*	-1			
Σ	0	0,002*	0			
Nombre d'élèves	18 980	2 284	1 227			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

^a La première équation du modèle qui permet d'estimer l'effet propre du fait d'avoir fréquenté l'école privée reprend la forme d'une régression probit. Les coefficients associés aux variables indépendantes d'un modèle probit n'ont pas d'interprétation naturelle, encore moins lorsqu'on en prend l'exponentielle. Nous en présentons les valeurs sous leur forme linéaire.

^b Voir la note c du Tableau 3.

^c Les écoles de langue anglaise, privées comme publiques, n'offrent que l'enseignement ordinaire.

^d Le modèle repose sur l'estimation de la corrélation entre l'erreur de prédiction de chacune des deux équations. En suivant la convention utilisée par les auteurs du logiciel, on note j les individus, u_j l'erreur de prédiction de l'équation de sélection et ϵ_j l'erreur de prédiction de l'équation principale. La variance de u_j est fixée à 1, celle de ϵ_j est notée σ^2 et estimée. La covariance entre les deux erreurs de prédiction est notée $\sigma\rho$, où ρ est la corrélation entre les deux erreurs. La corrélation est élevée dans les trois cas, ce qui confirme la pertinence de l'approche pour estimer l'effet propre de l'enseignement privé. (Suite page suivante)

Note du Tableau 5 (suite)

Plus généralement, utiliser un modèle qui contient et estime la corrélation entre les erreurs de prédiction permet d'estimer les effets des variables indépendantes net des effets des variables non observées – celles dont on ne connaît rien, qu'on ne peut pas utiliser dans les équations parce qu'elles n'ont pas été recueillies et dont on ne connaît même pas le nombre – qui ont, prises ensemble, un effet systématique sur les variables dépendantes des deux équations qui sont estimées simultanément. Elle est très élevée dans le premier et le troisième cas, au point où l'estimation de σ devient impossible. La corrélation élevée entre les erreurs de prédiction indique qu'il existe une ou plusieurs variables non observées qui ont un effet sur les variables dépendantes. L'effet de ces variables sur les deux variables dépendantes a le même signe lorsque leur corrélation est positive et a des signes différents lorsque leur signe est négatif. Vu le peu d'information que les données administratives contiennent sur l'origine et les caractéristiques socioéconomiques des élèves et de leur famille, il n'est pas étonnant que des variables indépendantes pertinentes ne se retrouvent pas dans nos équations.

Source : Données administratives extraites des fichiers du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec et des fichiers de microdonnées détaillées du recensement de 2001. Calculs des auteurs.

Ces résultats reflètent l'offre des écoles de langue anglaise : il y a des écoles privées de langue anglaise au Québec, mais, comme les écoles publiques de langue anglaise, elles n'offrent que l'enseignement ordinaire. Les élèves de langue anglaise qui fréquentent des programmes enrichis ou le PEI le font dans une école de langue française. Les élèves allophones fréquentent moins les programmes enrichis de l'école publique (0,524) et l'enseignement ordinaire de l'école privée (0,709) que les élèves francophones. Sans surprise, la difficulté d'apprentissage, le handicap (de 0,281 à 0) et le retard scolaire (de 0,551 à 0,037) réduisent nettement la probabilité d'avoir fréquenté une autre filière que l'enseignement ordinaire du secteur public.

[Commentaires relatifs à l'équation III.](#)

Le risque d'entreprendre des études postsecondaires est à son maximum dans l'année qui suit la fin des études secondaires – 0,260 – et il décroît par la suite de 0,119 à 0,011. Il augmente en raison directe du capital scolaire (1,009) et en raison inverse du capital économique (0,995); ces effets sont nets l'un de l'autre et nets des effets des autres variables indépendantes incluses dans l'équation. Avoir fréquenté une filière autre que l'enseignement ordinaire dans une école publique augmente nettement le risque

d'entreprendre des études postsecondaires; les coefficients varient de 1,721 pour les programmes enrichis de l'école publique à 1,986 pour les programmes enrichis de l'école privée. On remarque que l'effet du PEI est sensiblement le même dans le secteur public (1,940) et dans le secteur privé (1,925) et proche de l'effet des programmes enrichis de l'école privée (1,986), alors que l'effet de l'enseignement ordinaire de l'école privée (1,785) est proche de celui des programmes enrichis de l'école publique (1,721). Toujours sans surprise, on voit que les filles sont plus susceptibles d'entreprendre des études postsecondaires que les garçons (1,322) alors que la difficulté d'apprentissage, le handicap (0,345) et le retard scolaire (0,391) réduisent le risque de le faire. On voit que peu importe leur langue maternelle, tous les élèves qui ont fréquenté une école secondaire de langue anglaise sont plus susceptibles d'entreprendre des études postsecondaires que les francophones qui ont fréquenté une école de langue française (1,140, 1,090 et 1,215). Les allophones, peu importe la langue de l'établissement qu'ils ont fréquenté, sont plus susceptibles d'entreprendre des études secondaires que les francophones qui ont fréquenté une école de langue française (1,209 et 1,215).

On retrouve au Tableau 4 les résultats de l'estimation de l'effet propre du fait d'avoir fréquenté le secteur privé plutôt que le secteur public sur le risque d'entreprendre des études postsecondaires pour chacun des types de projets pédagogiques. Les seuls coefficients directement interprétables sont indiqués en gras. On voit que fréquenter l'enseignement ordinaire du secteur privé plutôt que l'enseignement

ordinaire du secteur public augmente de beaucoup le risque d'entreprendre des études postsecondaires (1,769), alors que fréquenter un programme enrichi du secteur privé plutôt qu'un programme enrichi du secteur public augmente un peu ce risque (1,143) et que fréquenter le PEI d'une école privée plutôt que celui d'une école publique n'a pas d'effet propre statistiquement différent de zéro (1,041).

6 Discussion et conclusion

Au Québec, la concurrence entre l'école privée et l'école publique s'est accrue au cours des années. Le financement public de l'école privée permet son développement. Les discours qui valorisent l'enseignement qu'elle dispense s'accompagnent de la stigmatisation de l'école publique, surtout dans l'enseignement secondaire. La publication des palmarès des écoles secondaires, privées et publiques, joue un rôle important dans ce processus, tout comme l'action des parents qui recherchent la meilleure école pour leurs enfants y joue un rôle déterminant. La réponse des instances publiques et des acteurs éducatifs de l'école publique a été la création des projets pédagogiques particuliers qui sélectionnent les élèves à l'entrée et ne conservent que ceux qui maintiennent de bons résultats. L'école privée a emboîté le pas en offrant aussi le PEI, par exemple. Cette dynamique a considérablement complexifié la segmentation de l'enseignement secondaire. L'usage des filières de l'enseignement secondaire est devenu un élément important, bien que variable selon les catégories sociales, de l'élaboration de stratégies de reproduction.

Dans ce contexte, nous nous sommes intéressés au rôle de l'enseignement secondaire, tel qu'il est structuré aujourd'hui au Québec, dans la reproduction sociale. Nous proposons tout d'abord un modèle à trois temps qui relie le capital scolaire et le capital économique à la fréquentation d'une filière et, par la suite, la relie à l'accès aux études postsecondaires, la filière jouant le rôle d'intermédiaire entre les deux formes de capital et l'accès.

Le capital scolaire semble se reproduire de manière « simple » : plus il est élevé au départ, plus il augmente la probabilité de suivre une filière enrichie dans la hiérarchie dont la base est l'enseignement ordinaire des écoles publiques et le sommet, le PEI des écoles privées. En termes plus individualistes, les parents qui ont étudié au-delà du secondaire semblent réussir à faire en sorte que leurs enfants fréquentent les « bonnes » filières, c'est-à-dire celles qui augmentent la probabilité d'entreprendre des études postsecondaires.

Le capital économique, lui, ne semble pas se reproduire pas de manière « simple ». Contrairement à l'hypothèse la plus naturelle, il n'augmente pas la probabilité de fréquenter le secteur privé. Son effet le plus notable sur le choix de la filière semble être de réduire la probabilité de fréquenter le PEI d'une école privée et d'augmenter la probabilité de fréquenter celui d'une école publique. On se demande si on doit y voir une « décision d'affaire » : le PEI de l'école publique est aussi bon que celui de l'école privée, alors pourquoi dépenser pour ce qu'on peut obtenir à moindres frais ? Ou bien est-ce le reflet du désir de certains enfants dont les parents ne veulent pas payer l'école privée, mais qui souhaitent poursuivre leurs études dans cette filière ? La question du poids respectif des parents et des jeunes dans les choix scolaires demeure ouverte et il serait intéressant qu'elle soit étudiée directement.

L'effet inattendu du capital économique n'est pas un artefact : nous avons obtenu des résultats similaires en utilisant des

mesures différentes, mais un peu moins directes, du capital scolaire et du capital économique de la famille de l'élève. Bien qu'inattendu, cet effet n'est pas vraiment étonnant : le capital culturel et le capital économique sont reliés, mais pas identiques et chacun d'eux a sa logique propre.

Nos résultats montrent que le capital scolaire joue le rôle attendu, mais pas le capital économique dont la reproduction suit une logique qui lui est propre. Par ailleurs, la comparaison deux à deux des filières de l'école publique et de l'école privée montre que l'avantage conféré par le secteur privé dans l'accès aux études postsecondaires varie en raison de la position des filières dans leur hiérarchie : il est important pour l'enseignement ordinaire, modeste pour les programmes enrichis et nul pour le PEI. Dans la structure de concurrence alimentée par le financement public de l'école privée et le désir de reproduction sociale, le PEI permet à l'école publique de lutter à armes égales contre l'école privée. On comprend que cette égalité repose sur la similitude de l'enseignement – le programme est défini par une organisation externe – et de la sélection par les seuls résultats scolaires.

Nos résultats corroborent les résultats de travaux antérieurs, notamment ceux de Kamanzi et Doray (2015); Lennon et coll. (2011), Norrie et Zhao (2011) Kamanzi et coll. (2010) et Finnie et Mueller (2010) qui montrent tous d'une manière ou de l'autre que l'accès aux études postsecondaires dépend des héritages socioéconomiques et culturels des individus et de leur parcours scolaire au secondaire, mais le modèle que nous proposons permet d'aller au-delà de ces résultats déjà connus en proposant une représentation précise du mécanisme par lequel les deux formes du capital se transmettent au moyen des

filières et par-delà dans leur action directe sur l'accès aux études postsecondaires.

Les résultats de notre étude sur le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités montrent que la concurrence entre l'école publique et l'école privée a mené à une structure de ségrégation qui favorise la reproduction des héritages socioéconomiques et culturels par l'intermédiaire du choix de la filière. Les politiques éducatives des dernières décennies nous ont conduits à cette situation qui fait que l'école reproduit et vraisemblablement accentue les inégalités plutôt que de contribuer à les aplanir en offrant le même enseignement de qualité à tous les élèves, peu importe leur origine sociale. On sait au moins depuis les travaux de Duru-Bellat et Mingat (1997) que le regroupement des élèves en classes homogènes accentue les écarts dans les résultats scolaires. Notre étude montre que l'accès à l'enseignement postsecondaire varie de manière importante selon la filière et que l'accès aux filières dépend de l'origine sociale. Si l'on tient à faire de l'école un lieu qui permet d'acquérir des connaissances qui dépassent le programme de l'enseignement ordinaire, ne serait-il pas plus avisé d'offrir des activités parascolaires obligatoires qui constitueraient une forme de formation complémentaire ou encore des projets pédagogiques particuliers ouverts à tous les élèves? Ces pratiques ne reposent pas sur la ségrégation, mais plutôt sur la mixité sociale et l'inclusion scolaire. On peut penser que les élèves issus de familles à capital scolaire ou économique élevé seraient plus enclins à profiter de ces offres que ceux qui proviennent de familles moins favorisées ou encore que les familles des premiers utiliseraient leurs ressources pour leur offrir des expériences ou des formations complémentaires purement privées et hors du

cadre scolaire. On ne peut pas, il est vrai, empêcher l'émergence de nouvelles stratégies de reproduction. On peut cependant utiliser l'école et les fonds publics pour tenter de réduire les inégalités

plutôt que pour mettre en place tout ce qu'il faut pour les reproduire et les accroître.

7 Bibliographie

- Altonji, J., T. E. Elder et C. R. Taber (2005), « An Evaluation of Instrumental Variable Strategies for Estimating the Effects of Catholic Schooling », *Journal of Human Resources*, 40(4), p. 791-821.
- Archambault, J. (2006), « Le redoublement : des solutions de rechange ou la différenciation pédagogique? », Dans J. Archambault, R. Émond et M.-A. Verreault (dir.), *L'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage : Redoublement, différenciation pédagogique et services orthopédagogiques. Quelques traces d'un projet prometteur*, Montréal. Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), p. 7-20.
- Ashley, L. D., C. Mcloughlin, M. Aslam, J. Engel, J. Wales, S. Rawal, R. Batley, G. Kingdon, S. Nicolai et P. Rose (2014), *The Role and Impact of Private Schools in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence*, London, Department for International Development. En ligne. 76 p. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/439702/private-schools-full-report.pdf.
- Ball, S. J., J. Davies, M. David et D. Reay (2001), « Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix des études supérieures », *Revue française de pédagogie*, (136), p. 65-75.
- Ball, S. J., J. Davies, M. David et D. Reay (2002), « 'Classification' and 'Judgement': Social Class and the 'Cognitive Structures' of Choice of Higher Education », *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), p. 51-72.
- Barr-Telford, L., F. Cartwright, S. Prasil et K. Shimons (2003), *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)*, produit no. 81-595-MIF au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Statistique Canada.
- Blais, J.-G., P.-D. Desjardins et C. Lessard (2010). « Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec, Il faut voir les choses autrement », Rapport de recherche, Institut de recherche en économie contemporaine, p. 39-56. En ligne. http://www.irec.net/upload/File/rapport_il_faut-voir-les-choses-autrement_irec_mars2010.pdf.
- Boudon, R. (1973), « Éducation et mobilité », *Sociologie et sociétés*, 5(1), p. 111-124.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970), *La reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Brassard, A. (2006), « L'évolution de la gestion scolaire depuis les années 1950 », *Le point en administration scolaire*, 8(4), p. 22-27.
- Buckner, E. S. (2017), « The changing discourse on higher education and the nation-state, 1960-2010 », *Higher Education*, 74(3), p. 473-489.
- Butlin, G. (1999), « Determinants of Post-secondary Participation », *Education Quarterly Review*, (5), p. 9-35.
- Caldas, S. J. et S. Bernier (2012), « The Effects of Competition from Private Schooling on French Public School Districts in the Province of Québec », *The Journal of Educational Research*, 105(5), p. 353-365.
- Centrale des syndicats du Québec (2016), *Prendre les choses en main pour faire de l'éducation une priorité*. En ligne. http://education.lacsq.org/app/uploads/2016/09/prendre_les_choses_en_main.pdf
- Cerulli, G. (2015), *Econometric Evaluation of Socio-Economic Programs, Theory and Applications*, Springer.
- Childs, S., R. Finnie et R. E. Mueller (2017), « Why Do So Many Children of Immigrants Attend University? Evidence

- for Canada », *Journal of International Migration and Integration*, 18(1), p.1-28.
- Chouinard, T. (2014), « Suppression des subventions : Québec épargne les écoles privées », *La Presse*, 30 octobre.
- Coleman, J. S. et T. Hoffer (1987), *Public and private high schools. The Impact of Communities*, New York, Basic Books.
- Commission de révision permanente des programmes (2015), *Cap sur la performance. La révision de certains programmes : quelques pistes*, 2, p. 6-16. En ligne. https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/revison_programmes/rapport_2015_vol2.pdf.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016), *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014 -2016. Remettre le cap sur l'équité*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation. En ligne. 100 p. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2007), *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*, Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. En ligne. 90 p. <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0454.pdf>.
- Corak, M., G. Lipps et J. Zhao (2005), « Family Income and Participation in Postsecondary Education », Dans C. M. Beach, R. M. Boadway et R. M. McInnis (dir.), *Higher Education in Canada*, Kingston, John Deutsch Institute for the Study of Economic Policy, p. 255-294.
- Corbo, C. (2002), *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Cordero, J. M., D. Prior et R. Simancas (2016), « A comparison of public and private schools in Spain using robust nonparametric frontier methods », *Central European Journal of Operations Research*, 24(3), p. 659-680.
- Coughlin, C. et C. Castilla (2014). The effect of private high school education on the college trajectory, *Economics Letters*, 125(2), p. 200-203.
- Dandurand, P., M. Fournier et L. Bernier (1980), « Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales au Québec », *Sociologie et sociétés*, XII (1), p. 101-132.
- Desjardins, P.-D., C. Lessard et J.-G. Blais (2010), « Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec », Rapport de recherche, CRIFPE, Université de Montréal, 37 p.
- Dion, L. (1992), « L'organisme de gestion locale : l'institution privée », Dans A. Lemieux (dir.), *L'organisation de l'éducation au Québec. Structure et fonctionnement*, Laval, Éditions Agence d'Arc, p. 231-275.
- Drolet, M. (2005), « Participation in Post-secondary Education in Canada, Has the Role of Parental Income and Education Changed over the 1990s? », Direction des études analytiques, Document de recherche numéro 243, Ottawa, Statistique Canada.
- Dronkers, J. et S. Avram (2010), « A cross-national analysis of the relations of school choice and effectiveness differences between private-dependent and public schools », *Educational Research and Evaluation*, 16(2), p. 151-175.
- Dronkers, J. (1994), « Fathers' Unemployment and Children's Academic Achievement », *Education and Society*, 12(1), p. 3-21.
- Dubet, F., M. Duru-Bellat et A. Véréttout (2010), *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Éditions du Seuil, 212 p.
- Duggan, M. (2004), « E-Mail as Social capital and its Impact on First-Year Persistence of 4-Year College Students », *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice*, 6(2), p. 169-189.
- Duru-Bellat, M. et A. Mingat (1997), « La constitution de classe de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice », *Revue française de sociologie*, 38(4), p. 759-789.
- Duru-Bellat, M. et A. H. Van Zanten (2002), *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 252 p.

- Evans, W. N. et R. M. Schwab (1995), « High school and starting college: do Catholic schools make a difference? », *Quarterly Journal of Economics*, 110 (4), p. 941-974.
- Felouzis, G. (2011), « Introduction. Les marchés scolaires et l'éducation comparée », *Revue Éducation comparée*, 6, p. 7-27.
- Fédération des commissions scolaires du Québec (2014), *Le financement public de l'enseignement privé. Conséquences sur le réseau des écoles publiques*, Québec, FCSQ, 159 p. En ligne. http://fcsq.qc.ca/fileadmin/medias/PDF/Financement_public_de_l_enseignement_privé/Etude-Financement-Public-Enseignement-Prive.pdf.
- Fédération des établissements d'enseignement privés (2014), *Le financement de l'école privée : des économies pour l'état et les contribuables*, mémoire présenté à la Commission de révision permanente des programmes, 43 p. En ligne. http://www.feep.qc.ca/files/Memoire%20CRPP_FEFP14.pdf.
- Finnie, R. et R. E. Mueller (2016), *Access to Post-Secondary Education: How Does Québec Compare to the Rest of Canada?* En ligne. http://scholar.ulethbridge.ca/sites/default/files/mueller/files/lactualite_economique_2016-09-27.pdf?m=1480459616.
- Finnie, R., A. Wismer et R. E. Mueller (2015), « Access and Barriers to Postsecondary Education: Evidence from the Youth in Transition Survey », *Canadian Journal of Higher Education*, 45(2), p. 229-262.
- Finnie, R., S. Childs et A. Wismer (2011), *Access to Post-secondary Education Among Under-Represented and Minority Groups: Measuring the Gaps, Assessing the Causes*, Initiative de recherche sur les politiques, Rapport de recherche n° 2011-01.
- Finnie, R., et R. E. Mueller (2010), « They came, they saw, they enrolled: Access to postsecondary education by the children of Canadian immigrants », Dans R. Finnie, et al. (dir.), *Pursuing Higher Education in Canada. Economic, Social and Policy Dimensions*, Montréal et Kingston, McGill Queen's University Press, p. 191-216.
- Finnie, R., et R. E. Mueller (2008a). « The backgrounds of Canadian youth and access to post-secondary education: New evidence from the Youth in Transition Survey », Dans R. Finnie, R. E. Mueller, A. Sweetman et A. Usher (dir.), *Who goes? Who stays? What matters? Accessing and persisting in post-secondary education in Canada. Queen's Policy Studies Series*, Montréal et Kingston: McGill-Queen's University Press, p. 79-107.
- Finnie, R. et R. E. Mueller (2008b). *The effects of family income, parental education and other background factors on access to post-secondary education in Canada: Evidence from the YITS (A Measuring the Effectiveness of Student Aid [MESA] Project Research Paper)*. Toronto, Educational Policy Institute.
- Finnie, R., E. Lascelles et A. Sweetman (2005), « Who Goes? The Direct and Indirect Effects of Family Background on Access to Postsecondary Education », Dans C. M. Beach, R. M. Boadway et R. M. McInnis (dir.), *Higher Education in Canada*, Kingston, John Deutsch Institute for the Study of Economic Policy, Queen's University, p. 295-338.
- Finnie, R., C. Laporte et E. Lascelles (2004), *Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires : que s'est-il passé pendant les années 1990?* Direction des études analytiques, n° 11F0019MIF2004226, Ottawa, Statistique Canada.
- Finnie, R. et M. Frenette (2003), « Earnings Differences by Major Field of Study: Evidence from three Cohorts of Canadian Graduates », *Economics of Education Review*, 22(2), p. 179-192.
- Foley, K. et D. A. Green (2016), *The Art of the State Volume V. Income Inequality: The Canadian Story*. Dans D. A. Green, W. Craig Riddell et F. St-Hilaire (dir.), Montréal, Institute for Research on Public Policy.
- Frenette M. et P. C. W. Chan (2015a), *D'où proviennent les différences entre les résultats scolaires des élèves des écoles secondaires publiques et ceux des*

- élèves des écoles secondaires privées, Document de recherche no 37, Ottawa, Statistique Canada, 27 p. En ligne. <http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2015367-fra.pdf>.
- Frenette, M. et P. C. W. Chan (2014) « Academic Outcomes of Public and Private High School Students: What Lies Behind the Differences? », Direction des études analytiques, Document no. 367, Ottawa, Statistique Canada.
- Frenette, M. (2008), « Why are lower-income student likely to attend university? Evidence from academic abilities, parental influences, and financial constraints », Dans R. Finnie et al. (dir.), *Who Goes? Who Stays? What Matters?*, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press, p. 279-297.
- Frenette, M. (2005), *L'accès aux études postsecondaires est-il plus équitable au Canada ou aux États-Unis?* Direction des études analytiques, Ottawa, Statistique Canada.
- Frenette, M. (2003), *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe?* Direction des études analytiques, Ottawa, Statistique Canada.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (2011). « Les projets particuliers, on gagnerait à les regarder de près », *Bulletin La Dépêche*, 5(3), s.p.
- Gagnon, L. (1977), *L'école privée : pourquoi ?* Montréal, La Presse, 91 p.
- Gauthier, M. et L. Mercier (1994), *La pauvreté chez les jeunes : précarité économique et fragilité sociale : un bilan*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Gouvernement du Québec (2017), « Écoles privées », Québec, Éducation et Enseignement supérieur, gouvernement du Québec. En ligne. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/ecoles-privées/>.
- Hanushek, E. et L. Woessmann (2006), « Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries », *Economic Journal*, 116, p. 63-76.
- Hattie, J. (2009), *Visible learning: A Synthesis of 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London, Routledge.
- Hurteau, P. et A.-M. Duclos (2017), *Inégalité scolaire: le Québec dernier de classe?*, Montréal, Institut de recherche et d'informations socio-économiques, 12 p.
- Jakubowski, M. (2010), « Institutional Tracking and Achievement Growth: Exploring Difference-in-Differences Approach to PIRLS, TIMSS, and PISA Data », Dans J. Dronkers (dir.), *Quality and Inequality of Education, Cross-National Perspectives*, Springer.
- Jerrim, J., P. D. Parker, A. K. Chmielewski et J. Anders (2016), « Private Schooling, Educational Transitions, and Early Labour Market Outcomes: Evidence from Three Anglophone Countries », *European Sociological Review*, 32(2), p. 280-294.
- Kamanzi, P. C. (2019), « School Market in Quebec and the Reproduction of Social Inequalities in Higher Education », *Social Inclusion*, 7(1), p. 18-27.
- Kamanzi P. C. et C. Maroy (2017), « La stratification des établissements secondaires au Québec. Quels effets sur les chances d'accès à l'enseignement universitaire? », Dans P. C. Kamanzi, G. Goastellec et F. Picard (dir.), *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*, Québec, PUQ, p. 61-83.
- Kamanzi, P. C., N. Bastien, P. Doray et M.-O. Magnan (2016), « Immigration et cheminements scolaires aux études supérieures au Canada : qui y va et quand ? Une analyse longitudinale à partir du modèle de Cox », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 46(2), p. 225-248.
- Kamanzi, P. C. et A. Pilote (2016), « Parcours scolaires et reproduction sociale au Québec », Dans J. Masdonati, M. Bangali et L. Cournoyer (dir.), *Éducation et vie travail : Perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation de jeunes*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 9-46.

- Kamanzi, P. C. et P. Doray (2015), « La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada : la face cachée de la massification », *Revue canadienne de sociologie*, 52(1), p. 38-65.
- Kamanzi, P. C. et J. Murdoch (2011), « L'accès à un diplôme universitaire chez les immigrants », Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 145-158.
- Kamanzi, P. C., P. Doray, S. Bonin, A. Groleau et J. Murdoch (2010), « Les étudiants de première génération dans les universités », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 40(3), p. 1-24.
- Kelly-Gagnon, M. (2016), « L'école privée profite à tous les élèves Québécois », IEDM. En ligne. <http://www.iedm.org/fr/57478-l-ecole-privee-profite-a-tous-les-eleves-quebecois>.
- Kelly-Gagnon, M. (2014), « Finances publiques : l'école privée fait partie de la solution », IEDM. En ligne. <https://www.iedm.org/fr/49291-finances-publiques-l-ecole-priv-e-fait-partie-de-la-solution>.
- Kline, R. B. (2016), *Principles and practice of structural equation modeling* (4^e éd.). New York, Guilford.
- Lambert, M., K. Zeman, M. Allen et P. Bussière (2004), *Qui poursuit les études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa, Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada.
- Landrier, S. et N. Nakhili (2010), « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation emploi*, 109(1), p. 23-36.
- Landry, J.-F. (2009), *Le financement public des écoles privées : mettre fin aux mythes !*, rapport de recherche réalisée pour la Fédération autonome de l'enseignement, 33 p. En ligne. http://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/06/ecoles-privees-financement_rapport_200910.pdf.
- Lapierre, D., P. Lefebvre et P. Merrigan (2016), *Les résultats éducatifs de long terme des élèves de l'école secondaire privée au Québec : une évaluation des effets de traitement avec données longitudinales*, Cahier de recherche no. 16-01, Montréal, Research Group on Human Capital, 39 p.
- Larose, A. (2016), Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux, FSE-CSQ. En ligne. 90 p. http://sern.qc.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z48/Communiqués/Note_de_recherche_projets_particuliers_final.pdf.
- Larose, F., V. Grenon, et al., (2013), *Profil socioéconomique et attentes technologiques des parents d'élèves du réseau des établissements d'enseignement privés du Québec*, Montréal, Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducative (CRIÉSÉ) et FEFP.
- Lefebvre, P. (2016), « La contribution de l'école privée au Québec à la littératie et à la numératie des 15 ans : une analyse par effets de traitement », Groupe de recherche sur le capital humain, Cahier de recherche numéro 15-03, 49 p. En ligne. <https://ideas.repec.org/p/grc/wpaper/15-03.html>.
- Lefebvre, P., P. Merrigan et M. Verstraete (2011), « Public subsidies to private schools do make a difference for achievement in mathematics: Longitudinal evidence from Canada », *Economics of Education Review*, 30(1), p. 79-98.
- Lemieux, A. (2018), *L'organisation de l'éducation au Québec*. Montréal, Éditions JFD.
- Lennon, M. C., H. Zhao, S. Wang et T. Gluszynski (2011), *Educational Pathways of Youth in Ontario: Factors Impacting Educational Pathways*. Toronto, Higher Educational Quality Council of Ontario.
- Lessard, C. et L. Levasseur (2007), « L'École publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée? », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(3), p. 337-353.

- Lubienski, C. A. et S. T. Lubienski (2013), *The Public School Advantage*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lubienski, C. (2006), « School Diversification in Second-Best Education Markets. International Evidence and Conflicting Theories of Change », *Educational Policy*, 20(2), p. 323-344.
- Lynch, K. 2006. « Neo-Liberalism and Marketisation: The Implications for Higher Education », *European Education Research Journal*, 5(1), p. 1-17.
- Machin, S. et R. Murphy (2010), *The Social Composition and Future Earnings of Postgraduates*, Sutton Trust report. En ligne. https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2010/03/Sutton_Trust_Postgraduate_report_01032010-1.pdf
- Mahuteau, S. et K. Mavromaras (2014), « Student Scores in Public and Private Schools: Evidence from PISA 2009 », IZA Discussion Paper series no 8471, 23 p. En ligne. <http://ftp.iza.org/dp8471.pdf>
- Marcotte-Fournier, A.-G., S. Bourdon, A. Lessard et P. Dionne (2016), « Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec : influence de la ségrégation scolaire et des projets éducatifs », *Éducation et société*, 2(38), p. 139-155.
- Marcotte-Fournier, A.-G. (2015), « Ségrégation scolaire et différenciation curriculaire au Québec », *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, p. 1-9.
- Maroy, C. et P.C. Kamanzi (2017), « Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'Université au Québec », *Recherches sociographiques*, 58(3), p. 581-602.
- Maroy, C. et A. Van Zanten (2007), « Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe », *Sociologie du Travail*, 49(4), p. 464-478.
- Maroy, C. (2006) *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires en Europe*, Paris, Presses universitaires de France.
- Mcloughlin, C. (2013), *Low-Cost Private Schools: Evidence, Approaches and Emerging Issues*, Cambridge, MA, EPSPeaks, 31 p. En ligne. http://www.enterprise-development.org/wp-content/uploads/Low-cost_private_schools.pdf.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES] (2016a), *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire – Édition 2015*. En ligne. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES] (2016b), *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2016-2017. Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire. Établissements d'enseignement privés agréés aux fins de subvention*, 47 p. En ligne. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/WEB-Etab_Prive_agrees_RB_2016-2017_Ed.pdf.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES]. (2016c). *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec*. En ligne. http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERB7P33J17-1532021908312~L8&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_dmn=825&p_id_raprt=3413
- Ministère de l'éducation du Québec [MEQ] (1977), *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : Livre vert*, Québec, Gouvernement du Québec, 147 p.
- Monseur, C. et D. Lafontaine (2012), « Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international », Dans M. Crahay (dir.) *L'école peut-elle être juste et efficace : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 185-220.
- Musset, P. (2012), « School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review », *OECD Education Working Papers*, Paris, OECD.

- Nakhili, N. (2005), « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », *Éducation et formations*, 72, p. 155-167.
- Neal, D. (1997), « The effects of Catholic secondary schooling on educational achievement », *Journal of Labor Economics*, 15(1), p. 99-123.
- Norrie K., Zhao, H. (2011), *An Overview of PSE Accessibility in Ontario*, Toronto, Higher Education Quality Council of Ontario.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2017), *In Depth Analysis of the Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education Systems: Analytical Framework and Country Practices Report*. Enhancing Higher Education System Performance, Paris, OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, Éditions OCDE, p. 330-350. En ligne. <https://www.oecd.org/edu/Regards-sur-l%27education-2014.pdf>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2012a), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris, OCDE. En ligne. <http://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2012b), *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*, Paris, OCDE. En ligne. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2011a), *When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems?*, PISA in focus, (6), Paris, OCDE. En ligne. www.oecd.org/dataoecd/35/58/48363440.pdf.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2011b), *Private schools: who benefits*, PISA in Focus (7), Paris, OCDE. En ligne. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48482894.pdf>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2010a), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?*, 4, Paris, OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2010b), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volume II), PISA, Paris, OCDE. En ligne. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>.
- Paradis P. E. (2015), *Analyse de la contribution économique des établissements privés au Québec*, étude commandée par la FEEP, 42 p. En ligne. <http://www.feep.qc.ca/files/Federation/Publications/Analyse%20economique%20AppEco.pdf>.
- Pilote, A., J. Joncas et C. Kamanzi (2018), « La différenciation du curriculum à l'école secondaire québécoise : quel impact sur les inégalités sociales? », Dans F. Baluteau, V. Dupriez et M. Verhoeven (dir.), *Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne? Étude comparative*, Louvain-la-Neuve, Academia/L'Harmattan 23, p. 117-146.
- Proulx, J.-P. (2010), « Il faut surtout démocratiser l'école privée », *Relations* 740. En ligne. <http://cjf.qc.ca/revue-relation/s/publication/article/il-faut-surtout-de-mocratiser-lecole-privée/>.
- Proulx, J.-P. (2009a), *Le système éducatif du Québec*, Montréal, Chenelière Éducation, 332 p.
- Proulx, J.-P. (2009b), « 7 idées pour démocratiser l'école privée », *L'Actualité*. En ligne. <http://lactualite.com/societe/2009/10/20/7-idees-pour-democratiser-lecole-privée/>.
- Proulx, J.-P. (2007), « La genèse des États généraux sur l'éducation », Dans G. Gosselin et C. Lessard (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 135-150.

- Rabe-Hesketh, S. et A. Skrondal (2012), *Multilevel and longitudinal modeling using Stata (3^e éd.)*, volume II: *Categorical responses, counts, and survival*. College Station TX, Stata Press.
- Rahman, A., J. Situ et V. Jimmo (2005), *Participation aux études postsecondaires : Résultats de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu*, Division de la Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, produit no. 81-595-MIF - no. 036 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Statistique Canada.
- Rocher, G. (2004), « Un bilan du rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), p. 117-128.
- Rodriguez, S. (2003), « What Helps Some First-Generation Students Succeed? », *About Campus*, 8(4), p. 17-22.
- Shaienks, D., T. Gluzynski et J. Bayard (2008), *Les études postsecondaires – participation et décrochage : différence entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*, Ottawa, Statistique Canada et Ressources humaines et développement social Canada.
- Simard, M. (1993), *L'enseignement privé : 30 ans de débats*, Montréal, Les Éditions Thémis.
- Statacorp (2017), *Stata : Release 15. Statistical Software*. College Station TX, StataCorp LLC.
- Swail, W. S., A. F. Cabrera et C. Lee (2004), *Latino Youth and the Pathway to College*, Washington D.C., Pen Hispanic Center.
- Therriault, G., B. Bader et C. Lapointe (2011), « Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir », *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), p. 155-180.
- Thurow, L. C., « Education and Economic Equality », *The Public Interest*, p. 66-81.
- Tomkowicz, J. et T. Bushnik (2003), *Qui poursuit les études postsecondaires et à quel moment : parcours choisis par les jeunes de 20 ans*. Division de la culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, produit no. 81-595-MIF no. 006 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Statistique Canada.
- Tondreau, J. et M. Robert (2011), *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*, Québec, Éditions CEC.
- UNESCO (2015a), *Vers une éducation de qualité inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. Éducation 2030. Déclaration d'Incheon*. Paris, Éditions UNESCO.
- UNESCO (2015b), *Repenser l'éducation. Vers un bien commun*. Paris, Éditions UNESCO.
- Van Zanten, A. (2010), « Choix de l'école et inégalités scolaires : Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents », *Agora débats/jeunesses*, 56(3), p. 35-47.
- Van Zanten, A. (2009), *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A et Ball S. (2003), La construction des ségrégations scolaires en France et en Angleterre, dans Ministère de l'Éducation nationale, *La discrimination positive en France et dans le monde*, Acte du colloque, Paris, CNDP, p. 53-63.
- Van Zanten, A. et J.-P. Obin (2008), *La carte scolaire*. Paris, Presses universitaires de France.
- Vermot-Desroches, B. (2007), *Le financement public de l'enseignement privé au Québec*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 136 p. En ligne. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/ens_prive/etablissements_prives.pdf.
- Verdier, É. (2010). « Postface », *Formation emploi*, (109), p.113-126.
- Warburton, E. C., R. Bugarin et A.-M. Nuñez (2001), *Bridging the Gap: Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Student*, National Center for Education Statistics, no. NCESS-2001-153, Washington, D. C.

