

**L'Analyse des parcours de formation : du secondaire au
supérieur à l'épreuve des comparaisons internationales
(Canada, France, Suisse)**

Jake Murdoch

Rapport de synthèse
Soutenance HDR CNU 19
Le 5 mars 2020

Jury

Didier Breton, Professeur des universités, Université de Strasbourg, Rapporteur

Philippe Cordazzo, Professeur des universités, Université de Strasbourg, Garant

Maryse Gaimard, Professeur des universités, Université de Bourgogne Franche-Comté,
Rapporteuse

Richard Marcoux, Professeur titulaire, Université Laval, Président

Michel Oris, Professeur ordinaire, Université de Genève, Rapporteur

Nicolas Sembel, Professeur des universités, Aix-Marseille Université, Examineur

REMERCIEMENTS

En premier, je tiens à remercier sincèrement madame Maryse Gaimard et messieurs Didier Breton et Michel Oris de leur confiance en acceptant sans hésitation d'être les rapporteurs de mon habilitation à diriger des recherches. J'adresse également mes remerciements à monsieur Philippe Cordazzo pour son accompagnement scientifique et soutien, ainsi qu'à monsieur Nicolas Sembel pour son accord d'être membre du jury et enfin à monsieur Richard Marcoux de présider le jury.

Je souhaite remercier aussi vivement tous mes collègues et amis, notamment Christian Imdorf, de leur disponibilité et générosité pour les relectures enrichissantes de ce travail, ainsi que Victoria Prokofieva qui a suivi le parcours jusqu'à la fin.

SOMMAIRE

Introduction

Partie I : La construction de l'objet de recherche

Chapitre 1 : Contexte, intérêt et enjeux

Chapitre 2 : Objet de Recherche et Modèle d'analyse

Chapitre 3 : Données et méthodes

Partie II Influence de la différenciation verticale et horizontale sur les parcours des jeunes

Chapitre 4 : Influence de la différenciation selon les systèmes éducatifs

Chapitre 5 : Parcours dans le secondaire et différenciation verticale et horizontale dans le supérieur

Chapitre 6 : Apports et limites du modèle de la différenciation verticale et horizontale

Partie III / Influence de l'origine sociale sur les parcours et sélection et orientation

Chapitre 7 : Parcours au secondaire et accès aux études supérieures

Chapitre 8 : La réussite dans le supérieur

Chapitre 9 : Apports et limites du modèle d'analyse de l'influence de l'origine sociale

Conclusion / discussion

INTRODUCTION

Cette Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) présente l'évolution de mes travaux de recherche depuis ma thèse. Elle illustre également comment mon parcours professionnel m'a conduit à faire évoluer ma réflexion scientifique sur les recherches que j'ai menées depuis plus de dix ans. Mes activités de recherche, en France et à l'étranger, font référence à deux domaines socio-économiques de l'éducation centrés, dans un premier temps, sur les trajectoires professionnelles des étudiants et, dans un second temps, sur les parcours scolaires et les inégalités sociales des jeunes.

Concernant le premier domaine, d'ancrage plutôt économie de l'éducation, j'ai soutenu ma thèse en juillet 2002 à l'IREDU (Institut de recherche en économie de l'éducation), à l'Université de Bourgogne, sur le thème de l'effet d'établissement sur l'insertion des diplômés du supérieur¹. Cette recherche m'a permis d'identifier à travers l'analyse multiniveau, l'existence des effets sur la qualité de l'insertion professionnelle liés à l'établissement (et ses caractéristiques) fréquenté par les diplômés de plusieurs pays. Ce thème s'inscrit dans un cadre plus large de travaux, notamment comparatifs, menés durant ma thèse et focalisés sur l'insertion professionnelle des diplômés en Europe², du fait de mon implication dans un important projet PCRD comparatif impliquant 12 pays (*Careers after Higher Education : a European Research Study*). Ces activités m'ont permis de développer mes connaissances de l'organisation des systèmes d'enseignement supérieur à travers l'Europe et au Japon.

Après mes études doctorales, j'ai commencé à développer mon deuxième domaine de recherche, davantage sociologique, en m'intéressant à la relation entre les parcours des jeunes dans l'enseignement supérieur et leur insertion professionnelle. Ces travaux ont analysé les inégalités sociales dans les parcours, notamment des jeunes d'origine immigrée³. Cette recherche a permis de mettre en lumière les difficultés des parcours postsecondaires des jeunes dont les parents viennent du Maghreb et les inégalités ultérieures sur le marché du

¹ Par exemple, Murdoch J. (2003), Effet d'établissement sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur : une comparaison de six pays européens et le Japon, in G. Felouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Presses Universitaires de France, pp. 279-290.

² Par exemple, Paul J-J. et Murdoch J. (2000), Higher Education and Graduate Employment in France, *European Journal of Education*, Vol.35 (2), pp.179-187.

³ Par exemple, Frickey A., Murdoch J. et Primon J.-L (2005), From Higher Education to Employment: Inequalities Among Ethnic Backgrounds in France, *European Education*, Vol. 37 (4), pp. 61-74.

travail (à l'instar des travaux sur les sortants de l'enseignement secondaire⁴). J'ai mené ces travaux, de 2002 à 2004, dans le cadre de mon poste de chargé d'études au centre associé au Céreq à l'Université de Bourgogne et, en participant au groupe de travail national « différenciations socioculturelles et insertion » coordonné par le Céreq (centre d'études et de recherches sur les qualifications).

Par la suite, j'ai développé mes compétences sur les comparaisons internationales des systèmes éducatifs, notamment supérieurs, sur la transition professionnelle et la mobilité internationale des étudiants⁵, au fur et à mesure de ma trajectoire professionnelle, à l'Institut Européen d'Éducation et Politique Sociale à Paris (2004) et à l'Université de Turku en Finlande (2005). En août 2006, j'ai été recruté comme enseignant-chercheur à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Dès cette date et jusqu'en 2012, j'ai poursuivi ma recherche du second domaine sur la question des parcours scolaires des étudiants et des inégalités sociales dans le contexte canadien⁶, et à nouveau centrée sur les jeunes d'origine immigrée⁷.

Mon recrutement en septembre 2012 en tant que maître de conférences en sciences de l'éducation (sur un profil sociologie de l'éducation) à l'Université de Bourgogne, a encore fait évoluer ce thème de recherche. Ces travaux portant sur les liens entre parcours scolaire et trajectoire professionnelle s'inscrivent dans l'axe de recherche de mon laboratoire de rattachement, l'Institut de recherche sur l'éducation, sociologie et économie de l'éducation (nouveau nom de l'IREDU). J'ai commencé à m'intéresser plus particulièrement à l'organisation des systèmes éducatifs (par exemple la différenciation par les filières (*tracking*)) sur les parcours des étudiants en France et dans d'autres pays comme la Suisse et le Canada⁸.

⁴ Par exemple, Silberman R. et Fournier I. (1999), Les enfants d'immigrés sur le marché du travail : les mécanismes d'une discrimination sélective *Formation Emploi*, N°65, pp. 31-55.

⁵ Lanzendorf U., Teichler U. et Murdoch J. (2005), Student Mobility in Secondary and Tertiary Level Education and in Vocational Training – NATMOB. Parlement Européen: Bruxelles.

⁶ Par exemple, Murdoch J., Kamanzi C et Doray P. (2011), The influence of PISA scores, schooling and social factors on pathways to and within higher education in Canada, *Irish Educational studies*, Vol. 30 (2), pp. 211-230.

⁷ Par exemple, Mc Andrew M., Ledent J. et Murdoch J. (2013), Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique, *Cahiers québécois de démographie*, Vol. 42 (1), pp. 31-55.

⁸ Par exemple, Kamanzi C., Guégnard C., Imdorf C., Koomen M. et Murdoch J. (2014), Démocratisation de l'enseignement supérieur et emprise des parcours : comparaison entre la France, la Suisse et le Canada, *Télescope*, Vol. 20 (2), pp. 170-188.

Cette évolution dans mes travaux de recherche me conduit aujourd'hui dans mon travail d'HDR à m'interroger sur l'influence de l'organisation des systèmes éducatifs (et leurs différentes dimensions de différenciation) sur les parcours des jeunes dans le secondaire et sur leur accès et leur réussite dans l'enseignement supérieur. L'analyse de la différenciation par école ou type d'établissement rappelle la problématique de l'effet de l'établissement fréquenté développé dans ma thèse, mais cette fois prise en compte dans les parcours.

Dans le cadre de ce questionnement, je présenterai l'état de la situation en m'appuyant sur mes propres travaux issus des études comparatives et des études nationales. Je me suis particulièrement intéressé à la situation en France, au Canada et en Suisse. Dans ces analyses, une attention particulière portera sur les jeunes d'origine immigrée et les jeunes de 1^{re} génération (les premiers de leur famille à avoir atteint un niveau donné d'études). En effet, il est intéressant de voir comment s'articulent les parcours de jeunes à profil non traditionnel dans les différents systèmes éducatifs. Font-ils aussi bien que les autres ? La préparation de l'HDR fut l'occasion de développer de nouveaux travaux y compris sur les jeunes d'origine immigrée et les jeunes de 1^{re} génération avec des chercheurs Français, Suisses et Canadiens⁹

Le choix de la France et du Canada s'est fait en fonction, et au fil de mon expérience professionnelle. De plus, la collaboration avec des chercheurs Suisses s'est établie dans une perspective de mieux connaître un pays avec une forte tradition de différenciation par filière et une formation professionnelle davantage scolairement et socialement valorisée qu'en France. Les collaborations avec des chercheurs Suisses m'ont permis d'enrichir ma connaissance du fonctionnement et des rouages de leur système éducatif, et de connaître des travaux de référence dans leur pays et leurs auteurs.

Au niveau scientifique, les trois pays présentent une comparaison riche de par la nature de l'organisation différente de leur système d'enseignement secondaire et supérieur, et leur politique d'accueil des immigrants, tout en ayant un contexte économique similaire. En effet, au niveau du système éducatif, la grande différence entre ces pays consiste dans le moment du

⁹ Par exemple,

Murdoch J., Guégnard C., Koomen M., Imdorf C., Kamanzi, C. et Meyer T., (2016), Pathways fostering mobility to Higher Education for vulnerable immigrants in France, Switzerland and Canada, *European Journal of Higher Education*, Vol. 7 (1), pp. 29-42.

Murdoch J., Guégnard C., Imdorf C. et Koomen M., (2017), Les parcours scolaires vers l'enseignement postsecondaire au prisme de la mobilité sociale et du genre en France et en Suisse, in C. Kamanzi, G. Goastellec et F. Picard (dirs.) *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*, Presses de l'Université du Québec, pp 113-134.

parcours où la différenciation intervient. La différenciation par filière apparaît dès le début du secondaire en Suisse, alors qu'elle intervient après la fin de scolarité obligatoire en France et est absente tout le long du secondaire au Canada. Des similitudes se distinguent également par l'existence d'une structure binaire (académique et professionnelle) dans les trois pays. Enfin, en termes de politique d'accueil des immigrants nous pouvons souligner que par rapport à la Suisse et la France, les politiques multiculturelles sont beaucoup plus présentes au Canada en même temps qu'une forte sélection économique des immigrants.

Nous abordons la comparaison de ces trois pays et leur contexte notamment à travers une approche longitudinale en exploitant des données issues des enquêtes longitudinales nationales détaillant les parcours scolaires jeunes au secondaire jusqu'à l'enseignement supérieur dans chacun des trois pays.

Ce travail d'HDR présente trois parties couvrant trois chapitres spécifiques dans chacune d'elles. La première partie contextuelle, théorique et méthodologique présente la construction de l'objet de recherche de la HDR en termes de description des trois pays étudiés (Suisse, France et Canada) et de discussion de l'intérêt et des enjeux d'une telle comparaison entre ces pays, puis la présentation des modèles d'analyses théoriques, les données et les méthodes retenus. Les parties deux et trois illustrent à leur tour les analyses de nos travaux à travers l'influence à la fois de la différenciation des systèmes et de l'origine sociale sur les parcours des jeunes du secondaire jusque dans l'enseignement supérieur.

PARTIE I : LA CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE

Dans cette première partie, cette Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) présente d'abord le contexte de l'objet de la recherche (description des trois pays étudiés (Suisse, France et Canada)), ainsi l'intérêt et les enjeux de cette comparaison. Ensuite dans le deuxième chapitre nous illustrons nos questions de recherches à la lumière de nos deux cadres analyses théoriques sur l'effet à la fois de la différenciation des systèmes et de l'origine sociale sur les parcours des jeunes du secondaire jusque dans l'enseignement supérieur. Enfin dans le troisième chapitre méthodologique nous décrivons les apports, les limites par notre approche longitudinale et comparative, et les données mobilisées pour répondre aux questions de recherche.

CHAPITRE 1 : CONTEXTE, INTERET ET ENJEUX

Ce premier chapitre aborde le contexte économique des trois pays étudiés (Suisse, France et Canada), ainsi que l'organisation de leurs systèmes éducatifs respectifs à la fois au secondaire et dans l'enseignement supérieur, et leurs politiques d'accueil des immigrants.

1 CONTEXTE

Cette HDR compare trois systèmes éducatifs, ceux de la France, de la Suisse et du Canada. L'intérêt de cette recherche est la comparaison de l'impact sur les parcours scolaires de systèmes éducatifs et d'une politique d'accueil des immigrants différente dans trois pays qui bénéficient d'un contexte économique proche et parmi les plus riches du monde.

1.1 CONTEXTE ECONOMIQUE

Les trois systèmes éducatifs sont d'abord comparables au plan économique. En effet, les trois pays possèdent des richesses comparables en termes de PIB par habitant (entre 40,000\$ en PPA (Parité de Pouvoir d'Achat) pour la France, 45,000 pour le Canada et plus 55,000 pour la Suisse) (FMI 2013). Nous pouvons souligner qu'au sein des pays riches les performances des systèmes éducatifs en termes de résultats PISA varient peu en fonction de leur PIB respectifs

(Duru-Bellat *et al.*, 2004¹⁰). En Europe comme dans d'autres pays développés l'enseignement supérieur est vu comme étant un des moteurs du développement social et « Europe 2020 » économique décrit dans la stratégie de la commission européen, dont un des objectifs est qu'au moins 40 % des personnes âgés entre 30 et 34 ans obtiennent un diplôme d'enseignement supérieur (Commission Européenne, 2010¹¹).

1.2 ORGANISATION DU SYSTEME EDUCATIF

De même les trois pays présentent aussi une comparaison riche, de par la nature de l'organisation différente de leur système d'enseignement secondaire et supérieur, et des cursus. En effet, la Suisse, outre une forte différenciation des filières dans l'enseignement secondaire inférieur et supérieur (*tracking*) (Triventi *et al.*, 2016b¹²), présente un système d'enseignement supérieur binaire (cohabitation d'établissements universitaires et établissements à vocation davantage professionnelle (Arum *et al.*, 2007¹³). Quant à la France, elle possède une structure commune au niveau de l'enseignement secondaire inférieur avec une différenciation par filière dans l'enseignement secondaire supérieur, puis aussi un système binaire dans l'enseignement supérieur. Alors qu'au Canada, il n'existe pas de différenciation par filière jusqu'aux études supérieures, où l'on trouve généralement un système binaire, mais avec des variantes selon les provinces (Doray *et al.*, 2009¹⁴). Enfin, chacun des trois systèmes possède également un réseau d'écoles privées qui est plus ou moins important, avec des traditions et des profils différents, par exemple, écoles élitistes ou confessionnelles (catholique ou d'autres religions) (cf. Frenette et Chan, 2015 pour le Canada¹⁵ ; Farges *et al.*, 2016 pour la France¹⁶).

¹⁰ Duru-Bellat M., Mons N. et Suchaut B. (2004), Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : l'éclairage des comparaisons entre pays. Cahier de l'IREDU N°66, Dijon.

¹¹ Commission Européenne (2010), EUROPE 2020. Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive. COM (2010), 3 Mars, Bruxelles.

¹² Triventi M., Jan Skopek J., Kulic N., Buchholz S. et Blossfeld H.P. (2016 b) Varieties of secondary education models and social inequality – Conclusions from a large-scale international comparison, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 377-400.

¹³ Arum R., Gamoran A. et Shavit Y. (2007), More Inclusion Than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education, in Y. Shavit, R. Arum et A. Gamoran (eds.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study, Studies in social inequality*, Stanford University Press, pp. 1-35.

¹⁴ Doray P., Comoé É., Trottier C., Picard F., Murdoch J., Laplante B., Moulin S., Marcoux-Moisson M., Groleau A. et Bourdon S. (2009), Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien (Projet Transitions, Note de recherche 4), Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

¹⁵ Frenette M. et Chan P.C.W. (2015), D'où proviennent les différences entre les résultats scolaires des élèves des écoles secondaires publiques et ceux des élèves des écoles secondaires privées ? Direction des études analytiques : documents de recherche, 11F0019M, N°367, Statistique Canada : Ottawa.

¹⁶ Farges G., Tenret E., Brinbaum Y., Guégnard C. et Murdoch J. (2016), The long term outcomes of early educational differentiation in France, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.),

1.2.1 ORGANISATION DU SYSTEME EDUCATIF AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Dans la section suivante, nous présentons les systèmes éducatifs au niveau de l'enseignement secondaire en Suisse, en France et au Canada.

Parler du « système éducatif suisse » est erroné, car il s'agit de 26 systèmes éducatifs cantonaux avec leur propre organisation et traditions (Felouzis et Charmillot, 2012¹⁷). Comme nous avons dit, de manière générale, l'enseignement secondaire inférieur, appelé degré secondaire I est divisé en plusieurs filières (Enseignement à exigences élevées, moyennes ou élémentaires) (cf. Figure 1) au sein de trois modèles (*Intégré, Coopératif et Système à filières séparées* (CSRE, 2014¹⁸)). L'organisation de la différenciation par filière varie selon les modèles. Dans le modèle intégré, les élèves ne sont pas regroupés en filière, alors que dans le modèle coopératif, il existe deux types de filière/niveau et dans le modèle à filières séparées, entre deux et quatre types de filières sont présents sur des écoles différentes. Toutefois, il existe beaucoup de variations cantonales entre les filières et les modèles, par exemple, dans les cantons du Tessin ou du Jura il existe uniquement le modèle intégré. De même, lorsque les différentes filières existent, leur poids aussi est très variable selon les cantons. L'explication de ces fortes différences entre les cantons se trouve derrière les appellations des filières et des modèles, avec des réalités très spécifiques selon les politiques éducatives de chaque canton (Felouzis et Charmillot, 2012).

Du côté de l'enseignement secondaire supérieur post-obligatoire (degré secondaire II), il existe deux parcours, la formation générale qui prépare à la maturité gymnasiale ou spécialisée, la formation professionnelle préparant des diplômes professionnels dont le certificat fédéral de capacité (CFC) qui pré-conditionne la maturité professionnelle (cf. Figure 1). Parmi les jeunes en formation dans le degré secondaire II, les deux tiers se trouvent en formation professionnelle et un tiers en formation générale (dont un quart préparant la maturité gymnasiale et le reste en écoles de culture générale (ECG)) (Buchmann *et al.*, 2016¹⁹)

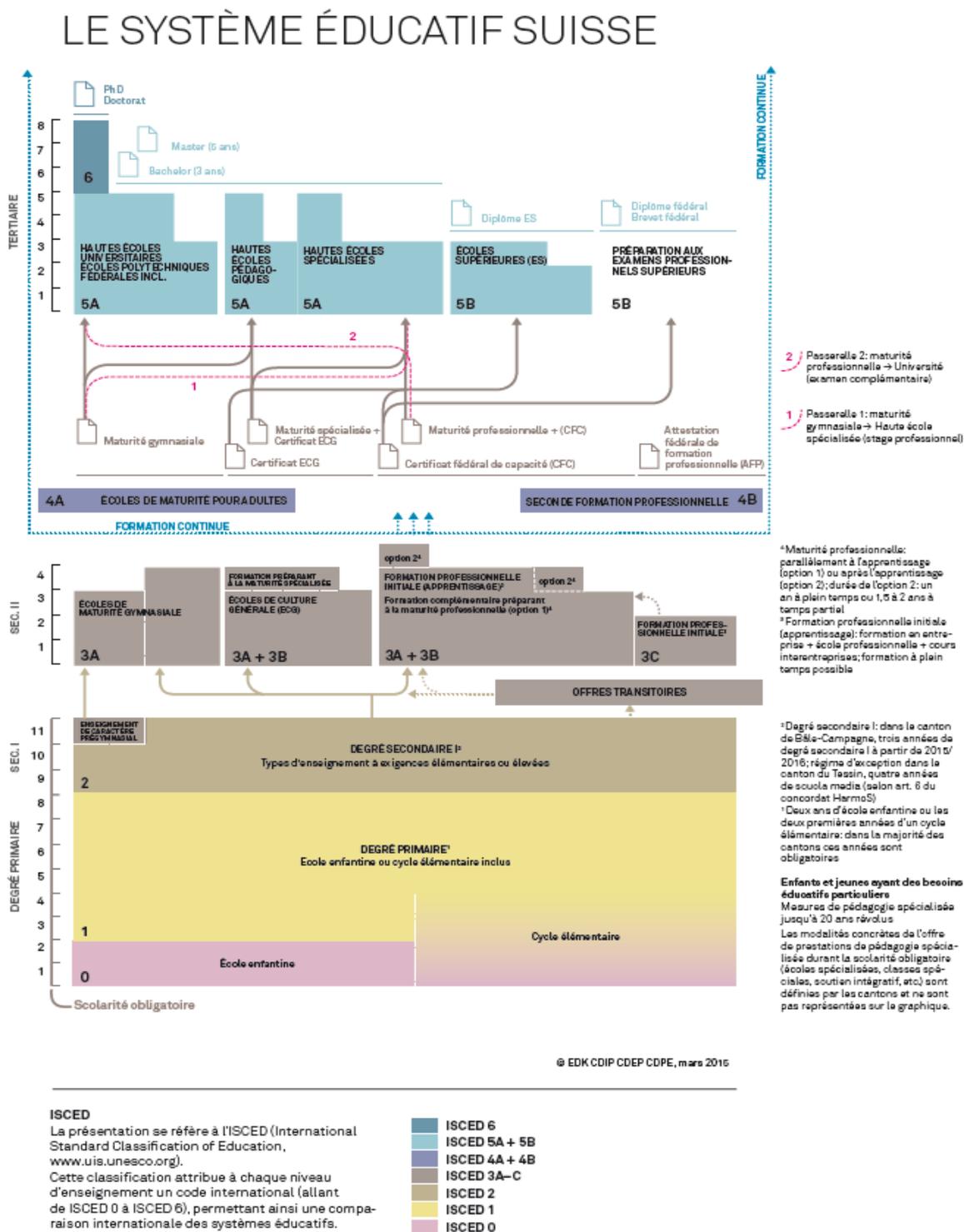
Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 287-303.

¹⁷ Felouzis G. et Charmillot S. (2012), School tracking and educational inequality: a comparison of 12 education systems in Switzerland, *Comparative Education*, Vol. 49 (2), 181-205.

¹⁸ CSRE (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation) (2014), *L'éducation en Suisse Rapport-2014*, Aarau.

¹⁹ Buchmann M., Kriesi I., Koomen M., Imdorf C. et Basler A. (2016), Differentiation in Secondary Education and Inequality in Educational Opportunities: The Case of Switzerland, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J.

Figure 1 : Le système éducatif suisse

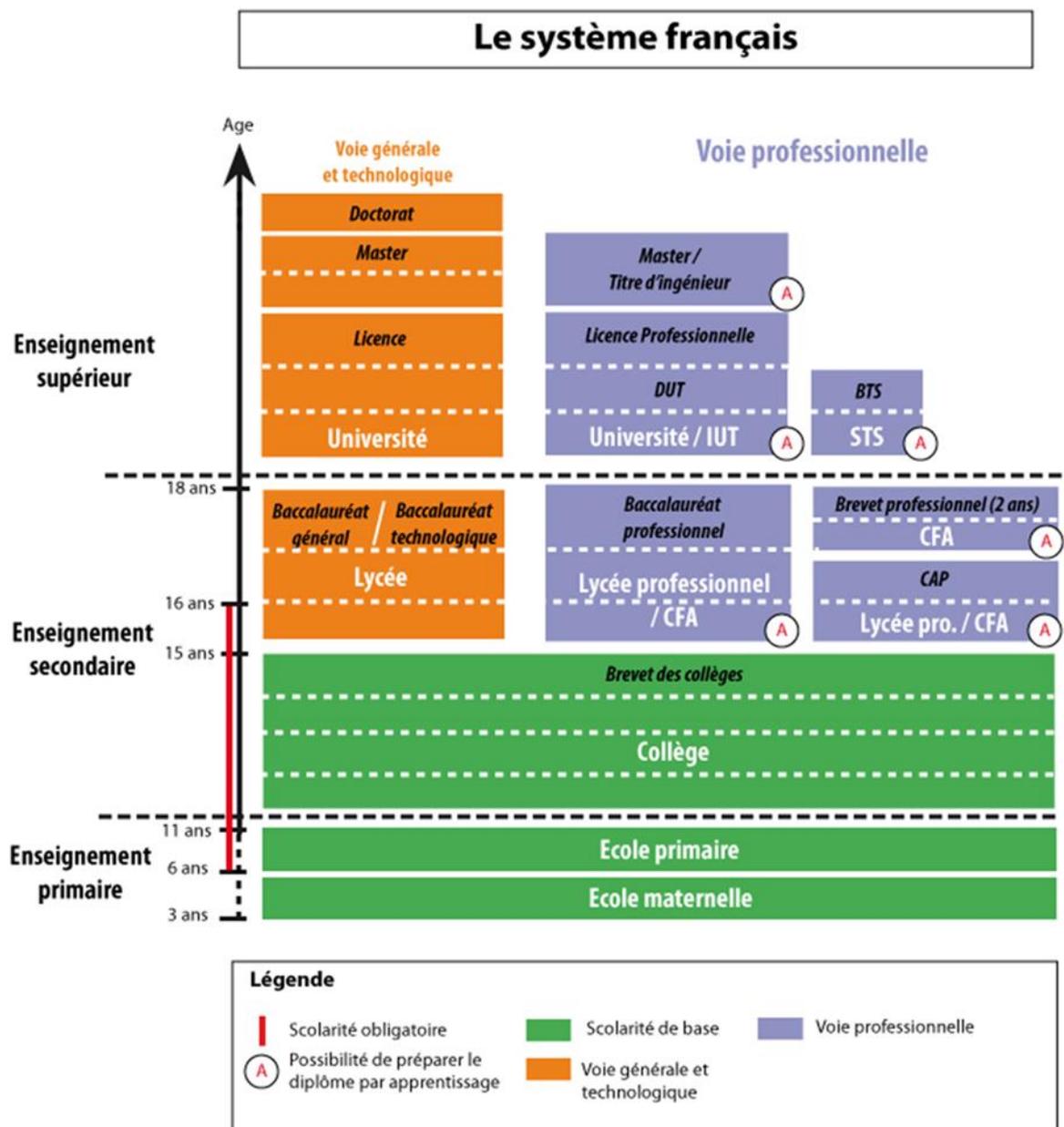


Source : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2015).

Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 111-128.

Contrairement à la Suisse, le système éducatif français est homogène sur l'ensemble du territoire et il n'existe pas de filière au collège (le secondaire inférieur) (cf. Figure 2). Après le collège, les élèves s'orientent soit dans les filières qui préparent aux différents types de baccalauréat généraux ou technologiques, soit dans une filière professionnelle (Certificat d'aptitude professionnelle ou directement un baccalauréat professionnel).

Figure 2 : Le système éducatif français



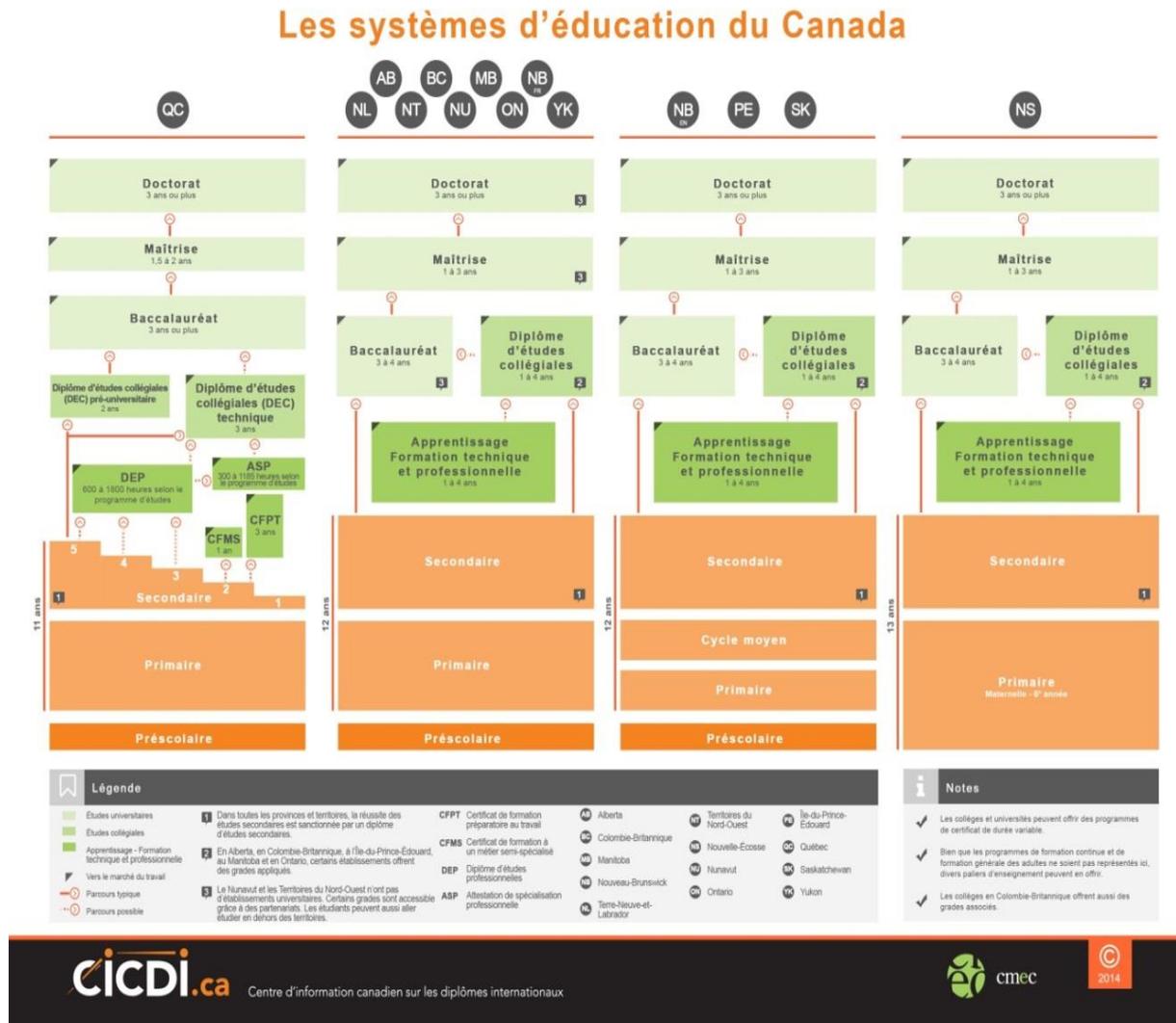
Source : Office national d'information sur les enseignements et les professions (Onisep)/Elise Veteau (2013).

Parmi les jeunes en études après le collège, plus de 80 % suivent le parcours vers le baccalauréat (62 % *via* la seconde générale et technologique et 22 % *via* le baccalauréat professionnel) (DEPP, 2017 a²⁰). Parmi les inscrits au baccalauréat, la moitié relève du baccalauréat général, 19 % d'un baccalauréat technologique et plus de 30 % un baccalauréat professionnel.

Au Canada, chaque province a son propre système éducatif, à l'image de la Suisse. Les systèmes sont plutôt homogènes entre les provinces et sans filière au niveau du secondaire (dit le « secondaire ») (*cf.* Figure 3). Il existe quelques différences au niveau de la formation professionnelle après le secondaire, notamment au Québec.

²⁰ DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) (2017 a), *L'État de l'École* 2017. Coûts, Activités, Résultats, 34 indicateurs sur le système éducatif. N°27, Novembre, Paris.

Figure 3 : Le système éducatif canadien



Source : Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CiCDi) (2014).

L'orientation après la fin de la scolarité obligatoire se fait directement vers l'enseignement supérieur collégial ou universitaire, ou vers la formation professionnelle, après l'obtention ou non du diplôme de la fin des études secondaires.

1.2.2 ACCES AUX ETUDES SUPERIEURES ET POLITIQUES EDUCATIVES

Comme nous avons indiqué, les systèmes éducatifs en France, Suisse et Canada sont très différents. La France possède un système éducatif plutôt académique (filière générale) au secondaire avec l'existence d'établissements d'enseignement supérieur prestigieux. En France la formation professionnelle au secondaire a un moindre statut et attire moins de jeunes avec

des bons résultats scolaires. La situation en Suisse montre plus ou moins l'inverse avec une grande proportion de jeunes dans la formation professionnelle secondaire. Enfin au Canada il existe un système général au secondaire (sans différenciation formelle en filières académiques ou professionnelle). Dans les dernières décennies, les politiques éducatives en France, en Suisse et au Canada ont eu le but d'augmenter l'éligibilité d'accès aux études supérieures pour les jeunes ayant atteint la fin du secondaire supérieur, notamment via les voies professionnelles. De telles politiques pourraient réduire des inégalités scolaires en augmentant le niveau d'éducation des jeunes de milieu modeste ou d'origine immigrée.

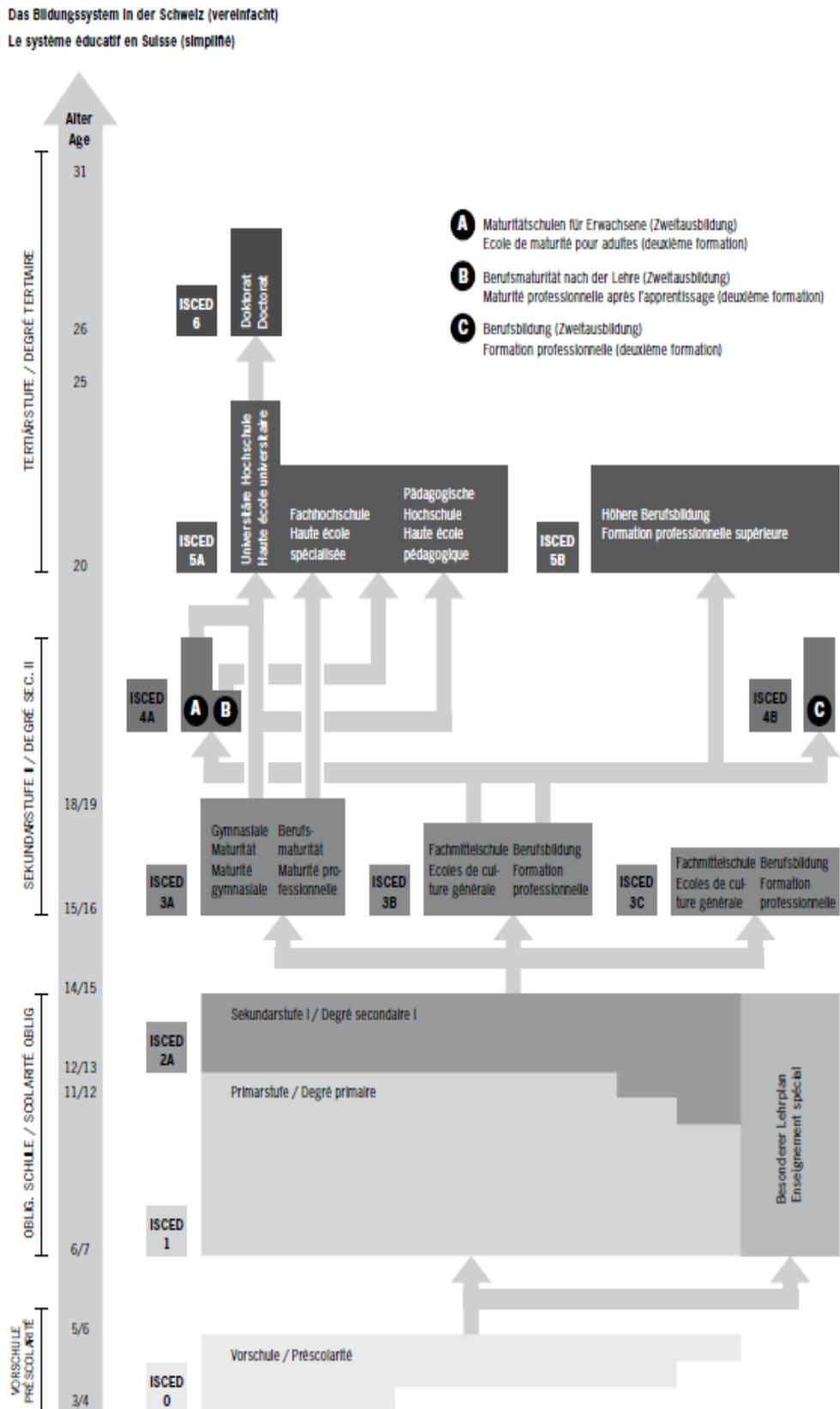
1.2.3 ORGANISATION DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

En Suisse, au total un quart des jeunes au secondaire accède aux études supérieures (Buchmann *et al.*, 2016²¹). Il est intéressant également de noter qu'il n'existe pas de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur en Suisse (sauf en Médecine) (Wolter *et al.*, 2014²²). L'enseignement supérieur suisse se compose de différents types d'établissements (structure binaire). La partie « académique » (type 5A CITE 97) regroupe les Hautes Ecoles Universitaires (HEU), les Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) et les Hautes Ecoles Spécialisées (HES) (*cf.* Figure 4).

²¹ Buchmann M., Kriesi I., Koomen M., Imdorf C. et Basler A. (2016), Differentiation in Secondary Education and Inequality in Educational Opportunities: The Case of Switzerland, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 111-128.

²² Wolter S., Diem A. et Messer D. (2014), Drop-outs from Swiss Universities: an empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008, *European Journal of Education*, Vol. 49 (4), pp. 471-483.

Figure 4 : L'organisation de l'enseignement supérieur suisse

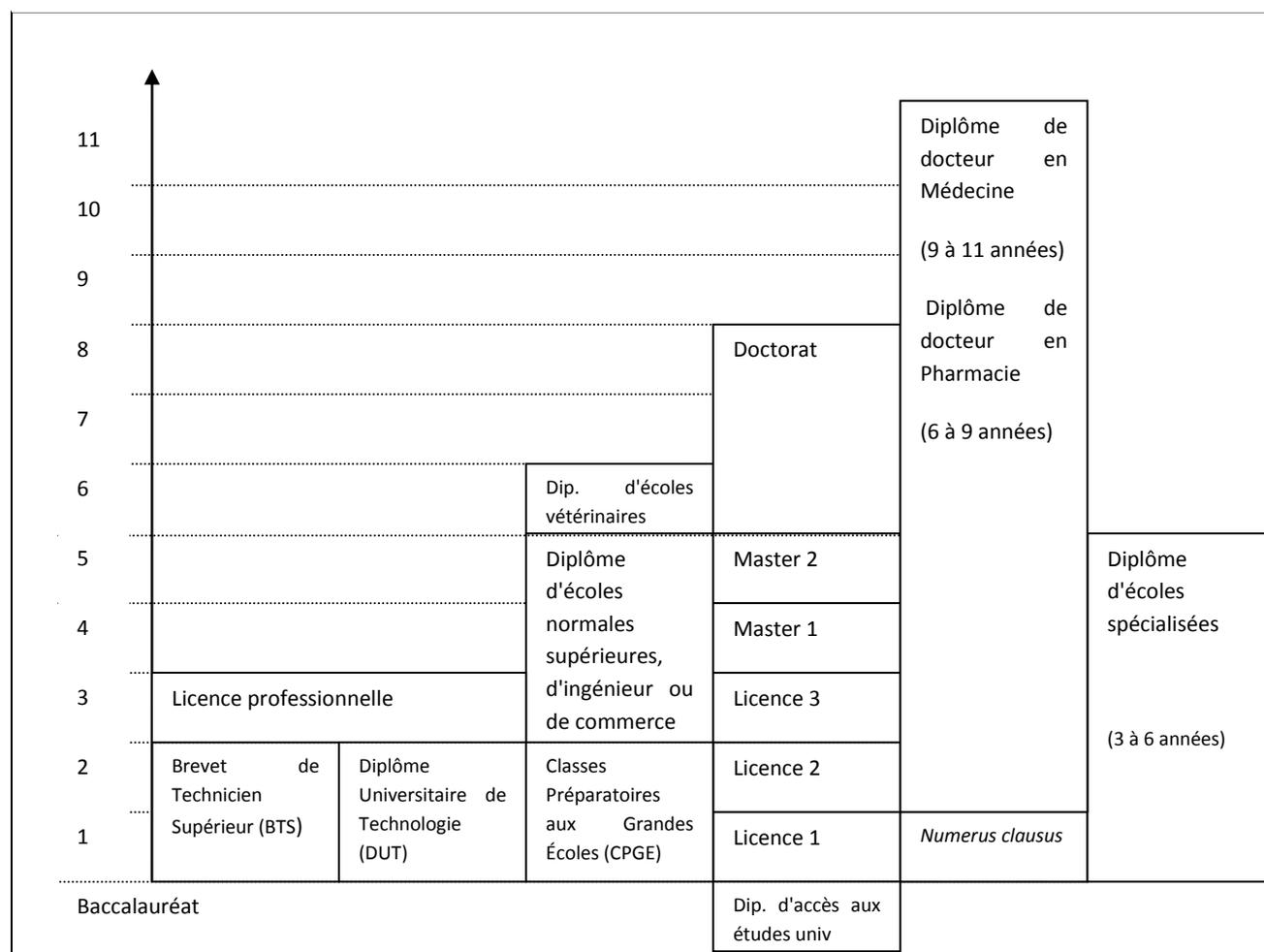


Source : Begin *et al.*, 2012 p. 28 (OFS, 2007).

Parmi les structures de type 5A, presque les deux tiers des jeunes s'inscrivent dans les HEU, environ le tiers dans les HES et moins de 10 % dans les HEP (Buchmann *et al.*, 2016). L'autre partie (type 5 B CITE 97) correspond à la formation professionnelle supérieure, et concerne un peu moins du tiers des effectifs de l'ensemble de l'enseignement supérieur (Buchmann *et al.*, 2016).

En France, 79 % des jeunes poursuivent leurs études après le baccalauréat (DEPP, 2017 b²³), et, comme nous le disions, représentent la grande majorité des élèves au secondaire. Comme la Suisse, l'enseignement supérieur français est constitué de divers types d'établissements (structure binaire). D'un côté, se trouve le secteur universitaire (type 5A CITE 97) non sélectif, qui concerne plus de la moitié des effectifs dans le supérieur.

Figure 5 : L'organisation de l'enseignement supérieur français



Source : Begin *et al.*, 2012 p.20.

²³DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) (2017b), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* - édition 2017, Paris.

De l'autre, se regroupent les filières sélectives (aussi du type 5A), les classes préparatoires des grandes écoles (CPGE) et les écoles d'ingénieurs et de commerce, et aussi les écoles spécialisées (respectivement environ 15 % chacune des effectifs). Au centre, se situent les formations professionnelles supérieures courtes (Brevets de Techniciens supérieurs ; Diplômes Universitaires Technologiques du type 5B CITE 97) qui sont également sélectives (Begin *et al.*, 2012²⁴) (*cf.* Figure 5), et qui représentent environ 15 % des effectifs (DEPP, 2017 b²⁵).

Enfin au Canada, environ 70 % des jeunes poursuivent leurs études vers l'enseignement supérieur parmi la population scolaire (Doray *et al.*, 2009²⁶). Toutefois, cette part varie en fonction des provinces : d'un côté, 63 % pour le Québec et les provinces des prairies et la Colombie Britannique, et de l'autre, 75 % pour les provinces maritimes et l'Ontario. Concernant le Canada et l'organisation des systèmes provinciaux, nous pouvons distinguer trois modèles qui se différencient selon la place respective des universités (qui sont sélectifs) d'un côté, et les établissements collégiaux, de l'autre. Les trois modèles sont :

- 1) le modèle de **choix progressif** qui se trouve uniquement dans la province du Québec ;
- 2) le modèle de **choix exclusif** qui est présent dans les provinces maritimes (Terre-Neuve-et-Labrador, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse et Nouveau-Brunswick et Ontario) ;
- 3) le modèle à **choix multiples** pour les provinces des prairies (Manitoba, Saskatchewan et Alberta) et la Colombie Britannique (*cf.* Doray *et al.*, 2009).

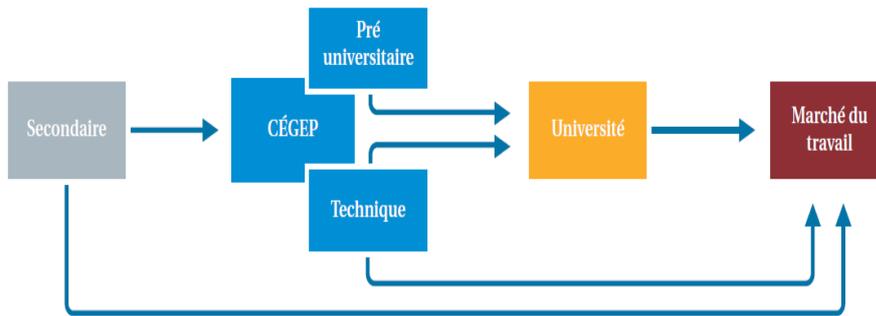
Dans le premier cas du modèle de choix progressif, il s'agit d'une organisation où les études collégiales (type 4 CITE 97) précèdent celles de nature universitaire (type 5A CITE 97). Les jeunes au Québec à la fin du secondaire poursuivent des études au Cégep (soit dans une formation technique de trois ans (type 4C), soit dans une formation pré-universitaire de deux ans (type 4A), à l'issue de laquelle les étudiants s'inscrivent à l'université (système unifié, *cf.* Figure 6).

²⁴ Begin C., Michaut C., Romainville M. et Stassen J.-F. (2012), Structure et organisation de l'enseignement supérieur : Belgique, France, Québec et Suisse, in M. Romainville et C. Michaut (dirs.), *La réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck, pp. 15-32.

²⁵ DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) (2017b), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* - édition 2017, Paris.

²⁶ Doray P., Comoé É., Trottier C., Picard F., Murdoch J., Laplante B., Moulin S., Marcoux-Moison M., Groleau A. et Bourdon S. (2009), *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien* (Projet Transitions, Note de recherche 4), Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

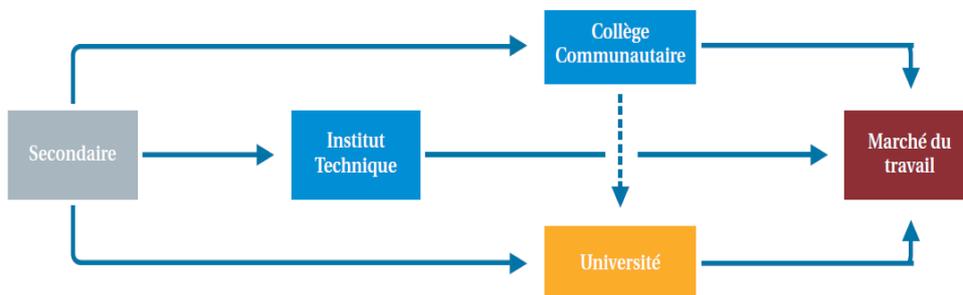
Figure 6 : Modèle de choix progressif (Québec) (système unifié)



Source : Doray *et al.*, (2009) p. 24.

Dans le type de modèle de choix exclusif, les jeunes souhaitant continuer des études supérieures doivent choisir à la fin du secondaire entre des études collégiales (type 5B CITE 97) ou des études universitaires (type 5A) (système binaire, *cf.* Figure 7).

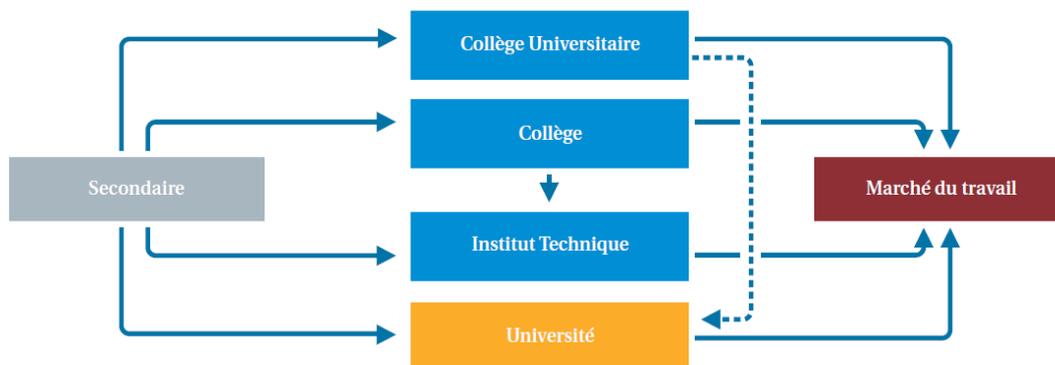
Figure 7 : Modèle de choix exclusif (Terre-Neuve-et-Labrador, Île-du-Prince-Edouard, Nouvelle-Ecosse et Nouveau-Brunswick et Ontario) (système binaire)



Source : Doray *et al.*, (2009) p. 25.

Enfin, dans le cas du modèle à choix multiples, les jeunes peuvent s'orienter soit dans divers établissements (collèges, collèges universitaires, instituts techniques) (types 5A et 5B), soit dans les universités (type 5A), mais il existe aussi des passages entre les différents types d'établissements (système diversifié, *cf.* Figure 8).

Figure 8 : Modèle à choix multiples (Manitoba, Saskatchewan, Alberta et Colombie Britannique) (système diversifié)



Source : Doray *et al.*, (2009) p. 26.

En termes d'effectifs, le modèle de choix progressif compte logiquement plus de jeunes qui ont poursuivi les études collégiales (54 % *versus* 46 % pour ceux qui ont continué les études universitaires) (Doray *et al.*, 2009). Il existe peu de différence à ce propos entre les deux autres modèles (environ 38 % d'étudiants collégiaux « purs » *versus* 62 % des jeunes ayant fait des études universitaires soit directement ou après des études collégiales).

1.3 POLITIQUES D'ACCUEIL DES IMMIGRANTS

Enfin, dans le cadre de cette HDR nous allons focaliser particulièrement notre regard sur les parcours des jeunes d'origine immigrée dans les trois systèmes. Outre l'influence clé de l'organisation du système éducatif que nous venons de mentionner sur les parcours de ces jeunes, la Comparative Integration Context Theory de Crul et ses collègues (Crul *et al.*, 2012 a²⁷) soulignent l'importance du contexte à la fois culturel, social, économique, politique de chaque pays d'accueil sur la réussite des jeunes d'origine immigrée. Les trois pays étudiés présentent trois contextes d'immigration différents en termes de politiques d'accueil des immigrants. Selon les données de l'European Social Survey (2012) les immigrants sont davantage considérés comme un atout pour l'économie et pour la vie culturelle en Suisse qu'en France (OCDE, 2015²⁸). Par ailleurs les politiques multiculturelles²⁹ sont beaucoup plus

²⁷ Crul M.R.J., Schneider J. et Lelie F. (2012 a), Comparative integration context theory: Participation and belonging in diverse European cities, in M.R.J Crul., J. Schneider et F. Lelie (eds.), *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* (IMISCOE Research), Amsterdam University Press, pp. 11-19.

²⁸ OCDE (2015). *Immigrant Students at School -Easing the Journey towards Integration*. OECD Reviews of Migrant Education, OCDE.

fortes au Canada qu'en France et en Suisse, tout étant dans un contexte de forte sélection économique des immigrants dans le premier pays cité (Van de Werfhort *et al.*, 2014³⁰). En effet, au Canada, l'immigration notamment de personnes qualifiées est perçue comme une politique importante pour combler les pénuries de travailleurs dans les métiers de santé, scientifiques et spécialisés à travers le Canada, dans un contexte de vieillissement de la population des natifs (IRCC, 2018³¹).

Ceci dit, nous remarquons que malgré cette politique d'emploi en lien avec l'immigration, par exemple au Québec, les immigrants notamment originaires de l'Afrique (principalement du Maghreb), de l'Europe de l'Est et de l'ex-URSS, d'Asie d'Est et d'Océanie, d'Asie de l'Ouest et du Moyen Orient, et d'Amérique (sauf Etats-Unis) obtiennent moins souvent un emploi qualifié (un emploi correspondant au niveau d'éducation pré migratoire) que ceux originaires de l'Europe d'Ouest et des Etats-Unis, même en contrôlant les caractéristiques individuelles (genre, âge, situation familiale, niveau de scolarité), ainsi que les compétences linguistiques des langues officielles du Canada, et le programme d'admission (Lacroix *et al.*, 2017).³²

De même, selon l'Enquête sociale générale de 2013 de Statistique Canada, 93 % des immigrants ont un fort ou un très fort sentiment d'appartenance au Canada et 69 % à la fois au Canada et à leur pays d'origine (avec de nouveau des variations selon le profil migratoire et l'expérience vécue après la migration) (Hou *et al.*, 2016³³). En effet, il est très important de tenir compte du profil des jeunes d'origine immigrée et leurs familles dans chacun de ces contextes. Au Canada un tiers des jeunes sont d'origine immigrée (CMEC, 2015³⁴) et sont majoritairement de 1^{ère} génération particulièrement originaire de l'Asie (d'Est, du Sud-Est et du Sud) avec la grande majorité de parents éduqués malgré une situation socio

²⁹ Dans les domaines du marché du travail, de l'éducation, de la participation politique, de la citoyenneté, du regroupement familial, de la santé, de la résidence permanente et de l'anti-discrimination (Multiculturalism Policy Index et Migration Integration Policy Index).

³⁰ Van De Werfhorst H., Van Elsas E. et Heath A. (2014) Origin and Destination Effects on the Educational Careers of Second-generation Minorities, in Heath A. et Brinbaum Y. (eds.) *Unequal Attainments: Ethnic educational inequalities in ten Western countries*, Proceedings of the British Academy, 196. Oxford : Oxford University Press, pp. 245-272.

³¹ IRCC (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada) (2018), Rapport annuel au Parlement sur l'immigration 2018, catalogue N° Ci1F-PDF, Ottawa.

³² Lacroix J., Gagnon A. et Lortie V. (2017), À l'intersection du genre et de l'origine nationale : quels sont les parcours professionnels des immigrants sélectionnés au Québec ? *Population*, Vol. 72 (3), pp. 435-462

³³ Hou F., Schellenberg G. et Berry J. (2016) Profils et déterminants du sentiment d'appartenance des immigrants au Canada et à leur pays d'origine, Direction des études analytiques : documents de recherche, 11F0019M no 383, Statistique Canada, Ottawa.

³⁴ CMEC (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2015), Immigrantes et immigrants au Canada : Le milieu socioéconomique a-t-il de l'importance ? L'évaluation... ça compte ! N°9.

économiquement modeste au Canada, comme déjà mentionné (Ledent *et al.*, 2013³⁵ ; OCDE, 2015). Il existe aussi des variations entre les provinces par rapport aux pays d'origine des immigrants. Par exemple, au Québec les régions des pays d'origine sont davantage l'Europe d'Ouest et des Etats-Unis et l'Afrique (Afrique du Nord) que l'Asie (McAndrew *et al.*, 2013³⁶ ; Lacroix *et al.*, 2017). Le profil est différent en Suisse (22% d'origine immigrée à la fois de 1^{ère} et 2^{ème} génération (Felouzis et Charmillot, 2012³⁷) dont une partie importante de parents favorisés et éduqués des pays frontaliers (Allemagne, Autriche, France) et aussi d'Espagne et d'Italie mais de parents plus socialement et scolairement modeste (Fibbi *et al.*, 2011³⁸ ; OCDE, 2015). Enfin en France les jeunes d'origine immigrée (7% des jeunes et très largement de 2^{ème} génération) sont originaires de l'Afrique du Nord et l'Europe du Sud et de la Turquie et de parents de nouveau socialement et scolairement modeste (Ichou, 2013³⁹ ; OCDE, 2015).

2 INTERET / ENJEUX

L'objectif de ce travail est d'analyser l'influence des systèmes éducatifs sur les parcours scolaires du secondaire au supérieur, notamment en lien avec les inégalités sociales.

L'intérêt de tel questionnaire, notamment dans sa dimension comparative et longitudinale est de mieux comprendre la construction et la reconstruction, dans chaque contexte, des inégalités sociales et scolaires à travers toute leur scolarité du secondaire au supérieur. La comparaison permet d'étudier une population dans différents contextes et même dans leur parcours. Il est possible de tirer des différentes situations nationales une éventuelle généralisation internationale (Egidi et Festy, 2006⁴⁰).

³⁵ Ledent J., Aman C., Garnett B., Murdoch J., Walters D. et McAndrew M. (2013), Academic performance and educational pathways of young allophones: A comparative multivariate analysis of Montreal, Toronto and Vancouver, *Canadian Studies in Population*, Vol. 40 (1-2), pp. 35-56.

³⁶ Mc Andrew M., Ledent J. et Murdoch J. (2013), Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique, *Cahiers québécois de démographie*, Vol. 42 (1), pp. 31-55.

³⁷ Felouzis G. et Charmillot S. (2012), School tracking and educational inequality: a comparison of 12 education systems in Switzerland, *Comparative Education*, Vol. 49 (2), 181-205.

³⁸ Fibbi R., Mathias L. et Wanner P. (2011), School qualifications of children of immigrant descent in Switzerland, in R.Alba R. et M. Waters M. (eds.) *The Next Generation: Immigrant Youth in a Comparative Perspective.*, New York University Press, pp. 110-134.

³⁹ Ichou M. (2013), Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège, *Revue française de sociologie*, Vol.54 (1), pp. 5-52.

⁴⁰ Egidi V. et Festy P. (2006), « Comparer pour comprendre », in Caselli G., Vallin J. et Wunsch G. (dirs.) *Démographie. Analyse et synthèse VII. Observation méthodes auxiliaires enseignement et recherche*, Editions de l'institut National d'Etudes Démographiques, Presses Universitaires de France, pp. 151-198.

Notre travail d'HDR s'inscrit également dans les courants actuels de la sociologie de l'éducation au niveau conceptuel, théorique et méthodologique. A titre d'illustration, nous avons eu le plaisir d'écrire la préface⁴¹ de la récente publication sous la direction Rolf Becker (2019⁴²), qui aborde un ensemble de divers états d'art sur les thématiques de la sociologie de l'éducation, dont les questions de différenciation dans l'enseignement secondaire et supérieur⁴³ et les approches longitudinales⁴⁴, qui sont au cœur du présent travail.

CHAPITRE 2 : OBJET DE RECHERCHE ET MODELE D'ANALYSE

Ce deuxième chapitre présente notre objet de recherche qui est de comprendre comment les systèmes éducatifs peuvent augmenter ou réduire les inégalités scolaires à travers le parcours des jeunes, notamment à travers deux modèles d'analyses qui associent la différenciation verticale et horizontale des systèmes et l'origine sociale.

1 OBJET DE RECHERCHE

L'objectif de cette HDR est d'étudier la population scolaire entrée dans l'enseignement secondaire jusqu'à la fin des études supérieures dans trois systèmes éducatifs (la France, la Suisse et le Canada).

Dans le cadre de cette HDR, le questionnement principal porte sur la mesure des inégalités sociales et scolaires des jeunes dans leur parcours de formation du secondaire au supérieur.

Plus précisément il s'agit de la question du rôle de l'organisation (officielle et officieuse) des systèmes éducatifs, notamment la différenciation par filière et par école, sur les parcours des jeunes dans le secondaire, puis sur leur accès et leur réussite dans les études supérieures (par type d'établissement et filières poursuivies). Il s'agit de comprendre comment les systèmes éducatifs vont augmenter ou réduire les inégalités scolaires. Le travail s'articulera autour de quatre questions.

⁴¹ Avec les sociologues internationalement renommés Walter Müller de l'Université de Mannheim et Karl Ulrich Mayer du Max Planck Institute for Human Development

⁴² R. Becker (2019), *Research Handbook on Sociology of Education*, Edward Elgar publishers

⁴³ Par exemple,

Skopek J., Triventi M. and Buchholz S., How do Educational Systems affect Social Inequality of Educational Opportunities? The Role of Tracking in Comparative Perspective, pp. 214-232.

Reimer D. and Jens Peter Thomsen J.P., Vertical and Horizontal Stratification in Higher Education, pp. 308-328.

⁴⁴ Par exemple, Schneider T., Longitudinal Data Analysis in the Sociology of Education – Key Concepts and Challenges, 133-152.

- 1) Dans quelle mesure les effets de filière ou d'établissement influencent-ils les parcours des jeunes depuis l'enseignement secondaire ?
- 2) Quelle est la nature des inégalités dans l'accès aux études supérieures et quel est l'effet de l'organisation des systèmes ?
- 3) Quelles évolutions des inégalités (réduction ou augmentation) dans l'enseignement supérieur ?
- 4) Quelle évolution de l'impact des inégalités sur la réussite dans l'enseignement supérieur ?

Nous posons d'abord la question : comment l'organisation des systèmes éducatifs, particulièrement la différenciation à la fois horizontale (pas d'hierarchie) ou verticale (hiérarchique) et externe (entre les écoles) ou interne (au sein des écoles), influence les parcours des jeunes depuis le secondaire. De même, dans une perspective longitudinale, l'objectif est d'analyser comment l'organisation des systèmes développent des inégalités tout au long de l'enseignement secondaire et comment ils façonnent les parcours des jeunes.

Ensuite, nous nous interrogeons sur comment les inégalités peuvent persister jusqu'à l'accès aux études supérieures et comment l'organisation des systèmes joue un rôle de réduction ou de maintien, voire d'amplification de ces inégalités.

Enfin, notre questionnaire porte sur la question de savoir si, une fois que les jeunes ont accédé à l'enseignement supérieur, est-ce que les inégalités ont tendance à se réduire voire disparaître ou est-ce qu'au contraire elles persistent voire même augmentent. De même est-ce que ces inégalités influencent-elles la réussite en fin de parcours. Enfin, nous nous interrogeons sur comment l'influence de ces inégalités sur le parcours dans le supérieur est-elle modulée par l'organisation du système de l'enseignement supérieur dans chaque pays, et quel est le rôle du parcours dans le secondaire sur celui dans le supérieur par rapport aux inégalités.

2 CADRE/MODELE D'ANALYSE

Afin de mesurer et interpréter théoriquement les parcours des jeunes dans les trois pays nous nous appuyons sur deux modèles d'analyse liés aux différents systèmes éducatifs. Ces deux modèles sont l'influence de la différenciation verticale et horizontale sur les parcours des jeunes, et l'influence de l'origine sociale sur les parcours et sélection et orientation.

2.1 INFLUENCE DE LA DIFFERENCIATION VERTICALE ET HORIZONTALE SUR LES PARCOURS DES JEUNES

Nous présentons la différenciation verticale et horizontale des systèmes éducatifs et comment cette différenciation est socialement et ethniquement différente, et l'influence des parcours des jeunes au secondaire et dans l'enseignement supérieur.

2.1.1 CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX EXISTANTS

A) CADRE THEORIQUE

Au sein de chaque système éducatif nous pouvons observer un certain de degré de standardisation quant à l'organisation du curriculum, des examens et dans l'allocation des ressources financières et humaines (par exemple les budgets des écoles ou la formation des enseignants). En parallèle, il existe également dans ces mêmes systèmes des différenciations entre les filières et les écoles (Van de Werfhorst et Mijs, 2010⁴⁵).

STRUCTURES : TRACKING/ DIFFERENCIATION VERTICALE ET HORIZONTALE

Si sur l'ensemble des systèmes éducatifs le niveau d'enseignement primaire est commun partout, nous pouvons distinguer quatre modèles⁴⁶ de différenciation au niveau de l'enseignement secondaire entre « *tracking* » (avec séparation par filière) et « *comprehensive* » (sans séparation par filière) (Triventi *et al.*, 2016b⁴⁷ ; Skopek *et al.*, 2019⁴⁸) :

⁴⁵ Van de Werfhorst H. et Mijs J. (2010), Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective, *Annual Review of Sociology*, Vol. 36, pp. 407-428.

⁴⁶ Nous trouvons également la typologie similaire de quatre différents modèles de regroupement des élèves au secondaire chez Nathalie Mons : « Modèle de séparation précoce » (pays germaniques), « Modèle d'intégration individualisée » (pays nordiques) », « Modèle d'intégration uniforme » (pays méditerranéens) et « Modèle d'intégration à la carte » systèmes (pays anglo-saxons). Mons, N. (2007), *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?*, Presses universitaires de France.

⁴⁷ Triventi M., Jan Skopek J., Kulic N., Buchholz S. et Blossfeld H.P. (2016 b) Varieties of secondary education models and social inequality – Conclusions from a large-scale international comparison, in H.-P. Blossfeld, S.

- « Early tracking model » Systèmes avec séparation par plusieurs filières (entre 3 ou 4) au début du secondaire inférieur. Cela concerne les systèmes éducatifs de tradition « germanique » dont la Suisse ;
- « Nordic inclusive model ». Systèmes avec sans séparation par filière au secondaire inférieur et ensuite séparation en deux filières (académique et professionnelle) au niveau du secondaire supérieur. Cela couvre les systèmes éducatifs des pays nordiques ;
- Mixed tracking model ». Systèmes avec sans séparation par filière au secondaire inférieur et ensuite séparation en trois filières (filière académique, technique et professionnelle) au niveau du secondaire supérieur. Cela correspond notamment aux systèmes « méditerranéens » dont la France ;
- « Individual choice model ». Systèmes avec sans séparation par filière sur l'ensemble de l'enseignement secondaire. C'est le cas des systèmes « anglo-saxons » dont le Canada) ;

De manière générale nous trouvons que les inégalités sociales en termes de réussite en fin d'enseignement secondaire inférieur sont plus fortes dans les systèmes avec séparation (Esser, 2016⁴⁹ ; Skopek *et al.*, 2019).

Ceci dit, il existe un phénomène de convergence entre les systèmes d'enseignement secondaire (les systèmes avec séparation sont devenus plus flexibles et les systèmes sans séparation ont des différenciations internes) (Triventi *et al.*, 2016b⁵⁰). En effet, s'il existe des différenciations « *externes formelles* » (officielles) entre les écoles à travers les différentes filières par exemple en Suisse ou à travers les types d'école (public et privé) en France et au Canada, il apparaît aussi des différenciations « *externes informelles* » (officieuses) aussi entre les écoles (la réputation, les moyens, et la composition en termes de profils d'élèves). De

Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 377-400.

⁴⁸ Skopek J., Triventi M. and Buchholz S. (2019), How do Educational Systems affect Social Inequality of Educational Opportunities? The Role of Tracking in Comparative Perspective, in R. Becker (ed.), *Research Handbook on Sociology of Education*, Edward Elgar publishers, pp.214-232.

⁴⁹ Esser H. (2016) The model of ability tracking – Theoretical expectations and empirical findings on how educational systems impact on educational success and inequality, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 25-41

⁵⁰ Triventi M., Skopek J., Kulic N., Buchholz S. et Blossfeld H.P. (2016 b) Varieties of secondary education models and social inequality – Conclusions from a large-scale international comparison, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 377-400.

même, au sein des écoles il peut y avoir des différenciations « *internes formelles* », telles que le choix de niveau de cours dit « enrichis » permettant l'accès à l'université au Canada et « *internes informelles* » (le profil des enseignants selon les classe ou le regroupement des élèves par option comme en France) (Triventi *et al.*, 2016a⁵¹). Toutes ces différenciations présentent des dimensions « verticales » (hiérarchie scolaire et sociale) et pas seulement des dimensions « horizontales » (pas d'hiérarchie dans la différenciation) (Triventi *et al.*, 2016 a). Il faut noter aussi que selon le système éducatif, la répartition des élèves dans les différents filières, types d'écoles, cours ou regroupement d'élèves au niveau de l'enseignement secondaire peut se faire en fonction des résultats scolaires antérieurs ou des recommandations des enseignants (« *ability sorting* ») ou principalement selon les choix des parents en fonction de l'origine sociale (« *open-choice sorting* ») (Triventi *et al.*, 2016a).

Enfin dans l'enseignement supérieur, en France, en Suisse et au Canada la démocratisation de l'enseignement supérieur est « ségrégative » (Merle, 2000⁵²) avec une différenciation verticale entre les types d'établissements (établissements de 1^{er} rang⁵³ versus ceux de 2^e rang⁵⁴) (Arum *et al.*, 2007⁵⁵) ou entre filières (Médecine et Droit (filières de 1^{er} rang) versus Lettres et Sciences Humaines et les formations professionnelles courtes (filières de 2^e rang) (Reimer *et Thomsen*, 2019⁵⁶). Les jeunes de milieu choisissent les établissements et les filières les plus scolairement et socialement prestigieux alors que ceux de milieu modeste sont « divertis » vers ceux de second rang (Arum *et al.*, 2007 ; Reimer *et Thomsen*, 2019).

Nous pouvons aussi observer pour les jeunes d'origine immigrée des choix ambitieux en termes de choix d'établissement (différenciation verticale) ou de domaines d'études

⁵¹ Triventi M., Nevena Kulic N., Jan Skopek J. et Blossfeld H.P (2016 a) Secondary school systems and inequality of educational opportunity in contemporary societies, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 3-24.

⁵² Merle P. (2000), Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve, *Population*, Vol. 55 (1), pp. 15-50.

⁵³ C'est-à-dire Hautes Ecoles Universitaires en Suisse, Universités au Canada, et Classes préparatoires des grandes écoles (CPGE), écoles d'ingénieurs et de commerce et écoles spécialisées en France.

⁵⁴ Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) et Hautes Ecoles Spécialisées (HES) en Suisse, Collèges au Canada, et Universités, Instituts Universitaires Technologiques (IUT) et Sections de techniciens supérieures (STS) en France.

⁵⁵ Arum R., Gamoran A. et Shavit Y. (2007), More Inclusion Than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education, in Y. Shavit, R. Arum et A. Gamoran (eds.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, Studies in social inequality, Stanford University Press, pp. 1-35.

⁵⁶ Reimer D. and Jens Peter Thomsen J.P., (2019), Vertical and Horizontal Stratification in Higher Education, in R. Becker (ed.), *Research Handbook on Sociology of Education*, Edward Elgar publishers, pp. 308-328.

(différenciation horizontale) liés aux « effets secondaires (Heath et Brinbaum, 2007⁵⁷), qui s'appuient sur les aspirations des familles (mobilité intergénérationnelle (OCDE, 2017⁵⁸), *Immigrant optimism* (Kao et Tienda, 1995⁵⁹) et la « Mobilisation familiale » (Zéroulou, 1988⁶⁰)).

B) TRAVAUX EXISTANTS

En ce qui concerne la différenciation, les travaux en France montrent que la différenciation informelle *interne* (choix des options) et *externe* (le type d'école fréquenté notamment les écoles défavorisées) ont un rôle sur les parcours des jeunes et augmentent les inégalités sociales entre eux. En effet le choix de l'option Latin (choix stratégique par les familles davantage favorisées et reconnu par l'institution scolaire) a une forte influence sur l'accès au baccalauréat scientifique (Jarousse et Labopin, 1999⁶¹) et les élèves qui ont fréquenté des collèges classés REP+ (où les jeunes de milieu davantage défavorisés sont surreprésentés) sont orientés plus fréquemment en seconde professionnelle ou en CAP (DEPP, 2018⁶²)).

Nous pouvons observer aussi en Suisse que la différenciation *externe* formelle (par filière) au secondaire agit fortement sur les parcours des jeunes. L'origine sociale joue beaucoup sur la répartition dans les différentes filières dans l'enseignement secondaire inférieur (le degré secondaire I) et continue à influencer la répartition dans les filières dans l'enseignement secondaire supérieur (le degré secondaire II).

D'abord dans le degré secondaire I, les élèves de milieu favorisé ont plus de probabilités d'être dans la filière à exigences élevées (comparé à celle à exigences élémentaires), à résultat scolaire égal. En effet, dans les cantons avec les différentes filières (exigences élevées, moyennes ou élémentaires, systèmes à filières séparés ou modèle coopératif)⁶³, le

⁵⁷ Heath A. et Brinbaum Y. (2007), Guest editorial - Explaining ethnic inequalities in educational attainment, *Ethnicities*, Vol 7, Issue 3, pp. 291-305

⁵⁸ OCDE (2017), *Vers un rattrapage ? La mobilité intergénérationnelle et les enfants d'immigrés*, Éditions OCDE, Paris

⁵⁹ Kao G et Tienda M. (1995), Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly* 76 (1), pp. 1-19.

⁶⁰ Zéroulou Z. (1988), La réussite scolaire des enfants d'immigrés - L'apport d'une approche en termes de mobilisation, *Revue française de sociologie*, Vol. 29 (3), pp. 447-470.

⁶¹ Jarousse J.P. et Labopin M.-A. (1999), « Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 3, pp. 475-496.

⁶² DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) (2018), *L'éducation prioritaire- État des lieux*, Note d'information, n° 18.02, Février, Paris.

⁶³ Par rapport à des Cantons comme le Tessin ou le Jura où les filières sont souvent uniquement hétérogènes (Felouzis et Charmillot, 2012).

regroupement des élèves se fait selon les critères scolaires (par exemple les résultats scolaires en fin primaire) et particulièrement en fonction de l'origine sociale. (Buchmann *et al.*, 2016⁶⁴). Pour les jeunes qui poursuivent vers la Maturité gymnasiale, l'effet propre de l'origine sociale devient un peu moins important que pour la répartition dans les différentes filières dans le secondaire I, mais reste significatif. (Buchmann *et al.*, 2016). En revanche, la différenciation des filières dans le degré secondaire I impacte sur la suite du parcours de l'élève dans le degré secondaire II. En effet, les résultats scolaires et surtout la filière suivie dans le degré secondaire I sont les déterminants principaux d'accès aux études gymnasiales (par rapport à la formation professionnelle). Les jeunes ayant suivi la filière à exigences élevées ont une plus forte probabilité de se trouver dans la filière de Maturité gymnasiale (Buchmann, *et al.*, 2016).

En ce qui concerne les jeunes d'origine immigrée et la différenciation *externe* informelle, de manière générale les effets plutôt moins négatifs de la concentration ethnique des écoles s'observent par rapport à celle des écoles défavorisées sur les performances scolaires des élèves d'origine immigrée dans l'ensemble (PISA, 2012⁶⁵). De même, les performances scolaires des élèves d'origine immigrée sont plus élevées lorsqu'ils fréquentent des écoles à forte concentration ethnique dans des grandes villes, où la diversité ethnique au sein des écoles est une norme (Braster et Dronkers, 2014⁶⁶). Ceci dit, en France la concentration ethnique concerne particulièrement les élèves turcs qui sont davantage scolarisés dans des classes avec des proportions importantes de jeunes d'origine étrangère (Ichou, 2013⁶⁷), d'où un éventuel double risque (les élèves turcs qui réussissent moins sont scolarisés avec d'autres jeunes d'origine étrangère qui à leur tour ont des performances scolaires moins élevées (Willms, 2006⁶⁸). Enfin, en Suisse et particulièrement dans le canton de Genève, il apparaît une très forte concentration des élèves d'origine immigrée dans des classes au sein d'un établissement, alors que lorsque ces derniers sont de milieu défavorisé ils tirent avantage à

⁶⁴ Buchmann M., Kriesi I., Koomen M., Imdorf C. et Basler A. (2016), Differentiation in Secondary Education and Inequality in Educational Opportunities: The Case of Switzerland, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 111-128.

⁶⁵ PISA (2012), Où en sont les élèves issus de l'immigration dans les établissements d'enseignement défavorisés ? PISA à la loupe N°22, OCDE.

⁶⁶ Braster S. et Dronkers J. (2014), Does regional ethnic diversity moderate the negative effect of school ethnic diversity on educational performance? CREAM discussion paper CDP 30/14, Department of Economics, University College London.

⁶⁷ Ichou M. (2013), Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège, *Revue française de sociologie*, Vol.54 (1), pp. 5-52.

⁶⁸ Willms D. (2006), Les écarts en matière d'apprentissage : Dix questions stratégiques sur le rendement et l'équité des écoles et des systèmes d'éducation, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

être scolarisés dans le degré secondaire I dans les classes à forte concentration d'élèves natifs de milieu favorisé (Charmillot, 2014⁶⁹).

Par rapport à l'accès à l'enseignement supérieur, la différenciation verticale existe aussi en Suisse pour les Hautes Écoles Universitaires (établissement de 1^{er} rang) par rapport aux autres établissements. Les jeunes d'origine sociale favorisée ont plus de probabilités de fréquenter les Hautes Écoles Universitaires que ceux des milieux plus modestes (Buchmann *et al.*, 2016⁷⁰). Lorsque les analyses contrôlent notamment les résultats scolaires au secondaire, l'effet de l'origine sociale sur la probabilité de fréquenter les Hautes Écoles Universitaires devient moindre. De même une grande partie des différences d'accès aux Hautes Écoles Universitaires est expliquée par la filière fréquentée dans le degré secondaire II (la filière gymnasiale) (différenciation *externe* formelle). En effet, l'impact des résultats scolaires au secondaire, ainsi que l'effet de la filière fréquentée dans le degré secondaire I (par exemple, la filière à exigences élevées) (aussi différenciation externe formelle) sur le choix des Hautes Écoles Universitaires, disparaissent de manière importante lorsque les analyses tiennent compte de la filière fréquentée dans le degré secondaire II (Buchmann *et al.*, 2016). Il semble que la différenciation des parcours au secondaire II capte de manière cumulative les inégalités scolaires (différences des scores PISA, des notes et dans la filière fréquentée dans le degré secondaire I) qui sont présentes dès la fin du secondaire.

En France la démocratisation ségrégative (Merle, 2000⁷¹) (différenciation verticale notamment entre les CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles) (filiale de 1^{er} rang) par rapport aux autres filières) est très importante particulièrement en fonction de l'origine sociale (Duru-Bellat et Kieffer, 2008⁷²). Toutefois, s'il existe des écarts entre les jeunes de milieu favorisé et modeste dans l'accès aux CPGE, l'effet du parcours scolaire a aussi autant

⁶⁹ Charmillot S. (2014), Les effets de la ségrégation sociale et migratoire sur le parcours scolaire dans l'enseignement postobligatoire à Genève, in G. Boudesseul, T. Couppié, C. Détang-Dessendre, R. Fontaine, J.-F. Giret, C. Guégnard, P. Lemistre, P. Mayen, S. Millotte et P. Werquin (dirs.) *Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales*. XXIes journées d'étude sur les données longitudinales, Relief N°48, Céreq, pp. 35-45.

⁷⁰ Buchmann M., Kriesi I., Koomen M., Imdorf C. et Basler A. (2016), Differentiation in Secondary Education and Inequality in Educational Opportunities: The Case of Switzerland, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 111-128.

⁷¹ Merle P. (2000), Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve, *Population*, Vol. 55 (1), pp. 15-50.

⁷² Duru-Bellat M. et Kieffer A. (2008), Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités, *Population*, Vol. 63 (1), pp. 123-157.

d'importance (Ichou et Vallet, 2012⁷³), notamment la possession d'un baccalauréat scientifique (Duru-Bellat et Kieffer, 2008).

De même en France, les jeunes de 1^{ère} génération (les premiers de leur famille à potentiellement accéder aux études supérieures) s'inscrivent davantage dans la filière STS (Section de Technicien Supérieur) (filière de 2^e rang) que ceux dont les parents sont éduqués et moins à l'université ou aux CPGE (Caille et Lemaire, 2009⁷⁴). En France, l'origine sociale continue à influencer le choix des domaines d'études (différenciation horizontale) par l'articulation avec la dimension verticale des différentes filières (filiales d'élites (CPGE, médecine ou école d'ingénieur) ou universitaires longues) (Duru-Bellat et Kieffer, 2008). Le passé scolaire (type de baccalauréat et mention) continue aussi à influencer toujours le choix du domaine d'études.

Au Canada, le type d'école fréquentée au secondaire (différenciation *externe* formelle) joue un rôle spécifique dans l'accès aux études universitaires (établissement de 1^{er} rang). L'écart pour le choix d'études universitaires (différenciation verticale) est plus important que pour l'accès aux études supérieures (Frenette et Chan, 2015⁷⁵). Ces différences sont même plus fortes au Québec (Chenard et Doray, 2013⁷⁶ ; Kamanzi et Maroy, 2017⁷⁷), où les écoles privées sont plus développées. Selon Marc Frenette et Ping Ching Winnie Chan (2015), la différence entre écoles privées et publiques en termes d'accès aux études universitaires s'explique par l'origine sociale (le revenu et le niveau d'éducation des parents) et les effets de pairs. Le choix des cours enrichis dans les écoles publiques (en langue, en mathématiques ou en sciences) au secondaire (différenciation *interne* formelle) influence aussi l'accès aux études universitaires, mais un à degré un peu moindre que la fréquentation d'une école privée (Kamanzi et Maroy, 2017).

⁷³ Ichou M. et Vallet L.-A. (2012), Performances scolaires, décisions d'orientation et leur importance relative dans la formation des inégalités sociales d'éducation. Évolution en France en quatre décennies, *Éducation & formations*, N°82, pp. 9-18.

⁷⁴ Caille J.-P. et Lemaire S. (2009), « Les bacheliers « de première génération » : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur « bridés » par de moindres ambitions ? France, portrait social - Édition 2009, Insee, pp. 171-193.

⁷⁵ Frenette M. et Chan P.C.W. (2015), D'où proviennent les différences entre les résultats scolaires des élèves des écoles secondaires publiques et ceux des élèves des écoles secondaires privées ?, Direction des études analytiques : documents de recherche, 11F0019M, N°367, Statistique Canada : Ottawa.

⁷⁶ Chenard P. et Doray P. (2013), L'accessibilité aux études postsecondaires au Québec : quelles démocratisations ?, in P. Chenard, P. Doray et M. Ringuette (dirs.), *L'accès aux études postsecondaires : un projet inachevé*, Presses de l'Université du Québec, pp. 49-67.

⁷⁷ Kamanzi C. et Maroy C. (2017), « La stratification des établissements secondaires au Québec : quels effets sur les chances d'accès à l'enseignement universitaire ? » in C. Kamanzi, G. Goastellec et F. Picard (dirs.) *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*, Presses de l'Université du Québec, pp 61-83.

En ce qui concerne les jeunes d'origine immigrée, au Canada les jeunes d'origine de la Chine accèdent de manière particulièrement plus élevée aux études universitaires, même par rapport aux natifs (Finnie et Mueller, 2010⁷⁸). Nous pouvons observer une situation similaire aussi en Suisse, avec des aspirations plus fortes de jeunes d'origine immigrée (surtout d'ex-Yougoslavie, de Turquie et du Portugal) que les natifs, de poursuivre des études supérieures et particulièrement dans les Hautes Écoles Universitaires (Griga, 2014⁷⁹).

De même, cette situation s'observe dans d'autres pays européens (Allemagne, Norvège et Royaume-Uni) (Camilleri *et al.*, 2013⁸⁰), où les jeunes d'origine immigrée choisissent davantage les domaines plus prestigieux tels que les études médicales, juridiques, économiques et scientifiques (différenciation verticale et horizontale).

2.1.1 MANIÈRE D'ABORDER L'OBJET DE RECHERCHE

L'objectif de nos travaux est d'analyser l'influence des différents types de différenciation au secondaire sur les parcours et puis dans quelle mesure le parcours au secondaire joue à son tour sur la différenciation dans l'enseignement supérieur. Ces analyses étudieront particulièrement comment ces différenciations au niveau du secondaire et du supérieur sont articulées avec l'origine sociale (y compris des jeunes de 1^{ère} génération dans le cadre de l'enseignement supérieur) et ethnique (jeunes d'origine immigré) des jeunes.

Nous présentons dans le cadre de cette HDR nos propres travaux en France et au Canada sur l'influence du type d'école (différenciation *externe*) et des choix des cours ou d'option (différenciation *interne*) sur les parcours jeunes dans l'enseignement secondaire. Pour la France, nous analyserons l'allocation dans les différentes écoles et options en fonction de l'origine sociale afin de voir comment et quel rôle cette différenciation joue sur les inégalités sociales des parcours. Enfin dans le cas canadien, nous focalisons sur la fréquentation des écoles et le choix des cours en fonction de l'origine ethnique. Dans quelle mesure l'organisation du système facilite ou freine les parcours des jeunes d'origine immigrée.

⁷⁸ Finnie, R. et Mueller R.E. (2010), They came, they Saw, they enrolled: access to postsecondary education by the children of Canadian immigrants», in R. Finnie, M. Frenette, R.E. Mueller and A. Sweetman (eds.), *Pursuing higher education in Canada. Economic, social and policy dimensions*, McGill-Queen's University Press, pp. 191-216.

⁷⁹ Griga, D. (2014), Participation in higher education of youths with a migrant background in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, Vol. 40 (3), pp. 379-400.

⁸⁰ Camilleri A., Griga D., Mühleck K., Miklavič K., Nascimbeni F., Proli D. et Schneller C. (2013), Participation of students with an immigrant background in European Higher Education, Evolving Diversity II, EQUINET report.

Dans un premier temps nous nous intéresserons d'abord comment la différenciation *informelle externe* (le type d'école fréquenté notamment les écoles défavorisées) et *interne* (choix des options) joue sur les parcours des jeunes en France et comment cela influence les parcours des jeunes en fonction de l'origine sociale. A partir des données de panel, nous présentons comment le type d'école fréquenté et les choix des options au collège jouent à son tour sur la situation des jeunes dans la suite des parcours selon leur origine sociale (poursuite ou non au baccalauréat, voie professionnelle ou décrochage).

Dans un deuxième temps nous analyserons au Canada pour les jeunes d'origine immigrée, la différenciation *interne formelle* au secondaire (c'est-à-dire le choix des cours). Nous étudierons ensuite l'influence du type d'école fréquentée (en termes de différenciation *externe formelle* (école privée) ou *informelle* (école défavorisée ou concentration ethnique)) sur le choix des cours ainsi que le fait d'obtenir le diplôme de fin du secondaire. En s'appuyant sur les données administratives scolaires issues des provinces du Québec, de l'Ontario et de la Colombie Britannique nous montrons les choix des cours et le type d'école fréquentée selon les origines géographiques des élèves d'origine immigrée par rapport aux natifs et particulièrement comment ce dernier choix a un impact sur le premier.

Enfin nous étudierons comment le parcours suivi au secondaire (les résultats scolaires et les choix des options et du type de l'école fréquentée) influence l'accès dans l'enseignement supérieur aux différents types d'établissements ou de filière (différenciation verticale) ou domaines d'études (différenciation horizontale) et comment les jeunes accèdent à ces différents établissements, filières ou domaines d'études selon leur milieu social (y compris les jeunes de 1^{ère} génération (premiers de leur famille à accéder aux études supérieures) et origine ethnique (jeunes d'origine immigrée). A partir des données de panel nous nous intéresserons d'abord en France à la manière que les options au secondaire continuent à influencer le choix vertical de la filière (CPGE, Université, STS/IUT, etc.) dans l'enseignement supérieur, en ensuite au Canada comment à leur tour les notes, les scores PISA et le type d'école fréquentée dans les secondaires agissent sur le choix vertical entre les études universitaires et collégiales et le choix horizontal entre les domaines d'études. Nous montrerons comment l'influence de ces éléments de parcours au secondaire sur la différenciation verticale et horizontale dans l'enseignement supérieur est associée avec l'origine sociale et ethnique des jeunes dans les deux pays.

2.2 INFLUENCE DE L'ORIGINE SOCIALE SUR LES PARCOURS ET SELECTION ET ORIENTATION

2.2.1 CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX EXISTANTS

A) CADRE THEORIQUE

INFLUENCE DE L'ORIGINE SOCIALE SUR LES PARCOURS

Lorsque nous analysons l'accès aux études supérieures, il est important de regarder dans quelle mesure le développement des systèmes éducatifs a permis une démocratisation de cet accès. Si plus de jeunes accèdent à l'enseignement supérieur avec le temps, cette augmentation des effectifs a-t-elle permis une réduction des inégalités ? Selon Pierre Merle (2000⁸¹), deux types de démocratisation s'opposent. Dans le premier cas de la démocratisation « égalisatrice », un resserrement des inégalités apparaît (l'augmentation de l'accès des jeunes de milieu modeste pour les études supérieures dépasse celle de jeunes de milieu favorisé). Dans le deuxième cas de la démocratisation « uniforme », où les jeunes de milieu modeste continuent davantage dans l'enseignement supérieur, l'augmentation se fait de manière parallèle pour ceux de milieu favorisé.

Effectivement, la démocratisation ou l'expansion d'un système n'apporte pas nécessairement une réduction des inégalités (« Maximally Maintained Inequality » (MMI)) (Hout, 2007⁸²) car les enfants de milieu favorisé sont mieux équipés pour bénéficier de l'expansion que ceux de milieu modeste (il y a seulement une réduction des inégalités si la part de milieux favorisé est saturée, proche de 100%). Selon les termes d'Arum et ses collègues, il peut s'agir cependant d'expansion et d'inclusion, et non pas d'exclusion car, même si les parts du gâteau restent les mêmes (MMI), si le gâteau augmente de taille, plus d'enfants de milieu modeste accèdent de fait au supérieur (Arum *et al.*, 2007⁸³).

⁸¹ Merle P. (2000), Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve, *Population*, Vol. 55 (1), pp. 15-50.

⁸² Hout M. (2007), Maximally Maintained Inequality Revisited: Irish Educational Mobility in Comparative Perspective, in M. Nic Ghiolla Phádraig et B. Hilliard (eds.) *Changing Ireland in International Comparison*, Liffey Press, pp. 23-39.

⁸³ Arum R., Gamoran A. et Shavit Y. (2007), More Inclusion Than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education, in Y. Shavit, R. Arum et A. Gamoran (eds.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, *Studies in social inequality*, Stanford University Press, pp. 1-35.

En parallèle avec la démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire supérieur, les inégalités quantitatives peuvent aussi se transformer en inégalités qualitatives (*Effectively Maintained Inequality*) (Lucas, 2001⁸⁴), notamment que les enfants de milieu socialement plus favorisé vont savoir mieux profiter des différenciations verticales à ce niveau-là (par exemple filières académiques versus professionnelles ou techniques) permettant un accès privilégié à l'enseignement supérieur. Il s'agit d'un troisième type de démocratisation (ségrégrative) (Merle, 2000).

Dans des systèmes avec une différenciation *externe* verticale (différentes filières académiques, techniques et professionnelles) entre les écoles tels qu'en Suisse avec une différenciation à la fois entre le secondaire inférieur et le secondaire supérieur (« Early tracking model ») (Triventi et al., 2016b⁸⁵)(cf. précédente modèle d'analyse), l'influence de l'origine sociale sur la répartition dans les différentes filières passe par les résultats scolaires (« effets primaires » (Boudon, 1974⁸⁶)). De même, les jeunes de milieu favorisé sont cooptés (« *Sponsored mobility* ») dans les filières académiques (Turner, 1960⁸⁷). Les jeunes de milieu modeste connaissent davantage de contraintes institutionnelles (sociales et économiques) (*Pushed from behind*) (Gambetta, 1996⁸⁸) et sont orientés par défaut dans les filières techniques et professionnelles.

Dans les systèmes avec des différenciations *internes* au sein des écoles tels que des choix de cours sélectifs comme au Canada (« Individual choice model ») (Triventi et al., 2016b) et les systèmes avec une différenciation par filière tardive et un choix d'options comme en France (« Mixed tracking model ») (cf. de nouveau la précédente modèle d'analyse), l'influence de l'origine sociale passe par des choix et aspirations plus élevés des jeunes de milieu favorisé même avec les mêmes passés scolaires (effets « secondaires ») (Boudon, 1974). Ces mêmes jeunes font des choix rationnels afin de sauter sur les occasions qui offrent les systèmes (« *Jump, Pulled from the front* ») (Gambetta, 1996). Il y a une concurrence (« Contest

⁸⁴Lucas S.R. (2001), *Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects*, *American Journal of Sociology*, Vol. 106 (6), pp.1642–90.

⁸⁵ Triventi M., Jan Skopek J., Kulic N., Buchholz S. et Blossfeld H.P. (2016 b) *Varieties of secondary education models and social inequality – Conclusions from a large-scale international comparison*, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 377-400.

⁸⁶ Boudon R. (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, Wiley.

⁸⁷ Turner R. H. (1960), *Sponsored and Contest Mobility and the School System*. *American Sociological Review*, Vol. 25 (6), pp. 855-862.

⁸⁸ Gambetta D. (1996), *The theoretical question*, in D. Gambetta (dir.) *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge : Cambridge University Press, pp.7-29.

mobility ») (Turner, 1960) entre les jeunes dans les choix. Ceux de milieu modeste peuvent avoir un refroidissement (« *cooling-down* ») de leurs aspirations en cas d'échec (Delay, 2014⁸⁹).

Enfin, en parallèle avec le choix des établissements et domaines d'études dans l'enseignement supérieur, les jeunes d'origine immigrée peuvent avoir des aspirations scolaires plus élevées (« *Immigrant optimism* ») (Kao et Tienda, 1995⁹⁰) ou par une « *mobilisation familiale* » (Zéroulou, 1988⁹¹) avec les mêmes résultats scolaires (effets « secondaires ») (Heath et Brinbaum, 2007⁹²) et une mobilité intergénérationnelle (OCDE, 2017⁹³). Mais pour ce qui concerne la réussite, il peut y avoir des aspirations non réalistes pour certains groupes (notamment en lien avec le parcours scolaire). La mobilisation familiale particulièrement de la mère peut expliquer aussi les plus grandes aspirations des filles, notamment de milieu modeste (Terrail, 1992⁹⁴).

SELECTION/ ORIENTATION

Enfin comme déjà annoncé, l'objectif de cette HDR est de mesurer les différentes étapes de la transition scolaire (Cordazzo et Fichet, 2013⁹⁵ ; Jacques, 2016⁹⁶) à travers l'enseignement secondaire et les inégalités qui y sont associés. Nous nous interrogeons quant à quel moment, selon le système éducatif, a lieu la sélection (scolaire et également sociale) (Mare, 1981⁹⁷) et à quel moment apparaît la différenciation (notamment verticale) (Triventi *et al.*, 2016b⁹⁸).

⁸⁹ Delay C. (2014), « Classes populaires et devenir scolaire enfantin : un rapport ambivalent ? Le cas de la Suisse romande », *Revue française de pédagogie*, n° 188, pp. 75-86

⁹⁰ Kao G et Tienda M. (1995), Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly* 76 (1), pp. 1-19.

⁹¹ Zéroulou Z. (1988), La réussite scolaire des enfants d'immigrés - L'apport d'une approche en termes de mobilisation, *Revue française de sociologie*, Vol. 29 (3), pp. 447-470.

⁹² Heath A. et Brinbaum Y. (2007), Guest editorial - Explaining ethnic inequalities in educational attainment, *Ethnicities*, Vol 7 (3), pp. 291-305

⁹³ OCDE (2017), *Vers un rattrapage ? La mobilité intergénérationnelle et les enfants d'immigrés*, Éditions OCDE, Paris

⁹⁴ Terrail J.P. (1992), Réussite scolaire : la mobilisation des filles, *Sociétés contemporaines*, Vol. 11 (1), pp. 53-89

⁹⁵ Cordazzo P. et B. Fichet (dir), (2013), *Transition, passage en sciences sociales*, Néothèque, 366 p.

⁹⁶ Jacques M.H (2016) Introduction, in Jacques M.H. (dir.), *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, coll. « Des Sociétés », Presses Universitaires de Rennes, pp. 7-35.

⁹⁷ Mare, R. (1981), Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review*, Vol. 46, pp. 72-87.

⁹⁸ Triventi M., Jan Skopek J., Kulic N., Buchholz S. et Blossfeld H.P. (2016 b), Varieties of secondary education models and social inequality – Conclusions from a large-scale international comparison, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 377-400.

Nous pouvons avancer que les inégalités sociales se développent tôt dans la carrière scolaire et déterminent la suite du parcours. En effet, nous pouvons dire que les inégalités scolaires se cumulent à travers l'enseignement primaire et secondaire selon un calendrier des inégalités (Duru-Bellat et al. 1993⁹⁹ ; Jarousse et Labopin, 1999¹⁰⁰ ; Cayouette-Remblière et de Saint-Pol 2013¹⁰¹).

L'influence de l'origine sociale sur la réussite et les parcours des jeunes peut disparaître plus au moins rapidement travers à la scolarité jusqu'à l'enseignement supérieur selon le système éducatif (des effets dissipants (*Dissipating*)) (Triventi, 2013¹⁰² ; Triventi *et al.*, 2016b). Dans une approche longitudinale nous pouvons parler des « *processus de survie* » (Müller et Karle, 1993¹⁰³) ou de sélection sociale des transitions (« *sélection sociale différentielle* ») (Mare, 1981). Dans chaque système éducatif, la sélection qui s'opère tout le long du parcours scolaire (et plus ou moins tôt), fait en sorte que les jeunes deviennent davantage similaires avec temps en termes de caractéristiques scolaires et de motivations. Dans une perspective de parcours de vie nous pouvons observer aussi que l'influence de l'origine sociale a moins de force sur la situation des jeunes lors qu'ils deviennent majeurs et accèdent à l'enseignement supérieur (plus d'autonomie de choix et financière du jeune) (Müller et Karle, 1993). L'influence de l'origine sociale peut également persister dans l'enseignement supérieur y compris par rapport à la réussite (des effets restants (*Lingering*)) (Triventi, 2013) en raison que les jeunes de milieu plus modeste peuvent vouloir choisir des filières moins coûteuses et comportant moins de risques (Becker et Hecken, 2008¹⁰⁴).

De même, en France, avec la démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire, la sélection scolaire s'est déplacée du début du secondaire « inférieur » (collège) au secondaire « supérieur » (lycée). Les élèves d'origine modeste ne sont plus « sur-sélectionnés »

⁹⁹ Duru-Bellat M., Jarousse J.P. et Mingat A. (1993), Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales, *Revue française de sociologie*, Vol. 34 (1), pp. 43-60

¹⁰⁰ Jarousse J.P. et Labopin M.-A. (1999), « Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique », L'orientation scolaire et professionnelle, Vol. 28 (3), pp. 475-496.

¹⁰¹ Cayouette-Remblière J. et de Saint-Pol T. (2013), Le sinueux chemin vers le baccalauréat : entre redoublement, réorientation et décrochage scolaire, *Economie et Statistique*, 459 pp. 59-88.

¹⁰² Triventi M. (2013), Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries, *European Sociological Review*, Vol. 29 (3), pp. 489-502

¹⁰³ Müller W. et Karle, W. (1993), Social Selection in Educational Systems in Europe, *European Sociological Review* Vol. 9 (1), pp. 1-23.

¹⁰⁴ Becker R. et Hecken A.E. (2008), Why are Working-class Children Diverted from Universities? An Empirical Assessment of the Diversion Thesis, *European Sociological Review* 25 (2), pp. 233-250.

scolairement en arrivant au Lycée comme autrefois (Girard et Bastide, 1969b¹⁰⁵ ; Ichou et Vallet, 2012¹⁰⁶). Nous pourrions observer une « sous-sélection » dans l'obtention du diplôme de la fin du secondaire supérieur (Broccolichi et Sinthon, 2011¹⁰⁷).

B) TRAVAUX EXISTANTS

En Suisse les jeunes dont les parents sont de milieu favorisé sont proportionnellement plus nombreux à accéder aux études supérieures que les jeunes de milieu modeste (Meyer, 2011¹⁰⁸). Toutefois, l'effet de l'origine sociale des parents (statut socio-économique et niveau d'éducation) n'est plus significatif lorsque les analyses prennent en compte les résultats durant le secondaire, les options à la maturité gymnasiale ou bien le type de parcours dans le secondaire (formation générale ou professionnelle) (Buchmann *et al.*, 2007¹⁰⁹). Ces résultats révèlent que les inégalités sociales en termes d'accès ont leur origine dans les parcours scolaires antérieurs des jeunes, et se cumulent avec le temps du fait les jeunes d'origine favorisée fréquentent préalablement davantage la filière à exigences élevées dans le degré secondaire I et par la suite plus la maturité gymnasiale (différenciation *externe*).

En France, les inégalités sociales d'accès au supérieur sont expliquées en grande partie par les inégalités d'éligibilité (obtention du baccalauréat). En effet, les différences d'accès sont beaucoup plus faibles lorsque l'analyse est centrée sur les bacheliers, et notamment les bacheliers généraux (Duru-Bellat et Kieffer, 2008¹¹⁰). De ce fait, les inégalités sociales d'accès et de réussite dans le supérieur demeurent parmi les types de bacheliers (différenciation *externe*) (Duru-Bellat et Kieffer, 2008). L'accès au baccalauréat s'est démocratisé dans les années 90 par l'accès au baccalauréat professionnel pour les jeunes de

¹⁰⁵ Girard A. et, Bastide H. (1969b) Orientation et sélection scolaires. Cinq années d'une promotion : de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2e cycle du second degré. Deuxième partie. *Population*, 24 (2), pp. 195-261.

¹⁰⁶ Ichou M. et Vallet L.-A. (2012), Performances scolaires, décisions d'orientation et leur importance relative dans la formation des inégalités sociales d'éducation. Évolution en France en quatre décennies, *Éducation & formations*, N°82, pp. 9-18.

¹⁰⁷ Broccolichi S. et Sinthon R. (2011), Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives, *Revue française de pédagogie*, N°175, pp. 15-38.

¹⁰⁸ Meyer T. (2011), On ne prête qu'aux riches : l'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse, in M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer et B. Stalder (dirs.). *Transitions juvéniles en Suisse : Résultats de l'étude longitudinale TREE*, Seismo, pp. 40-65.

¹⁰⁹ Buchmann M., Sacchi S., Lamprecht M. et Stamm H. (2007), Switzerland: tertiary education expansion and social inequality, in Y. Shavit, R. Arum et A. Gamoran (eds.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study, Studies in social inequality*, Stanford University Press, pp. 321-348.

¹¹⁰ Duru-Bellat M. et Kieffer A. (2008), Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités, *Population*, Vol. 63 (1), pp. 123-157.

milieu modeste, dont les titulaires ont un moindre accès et réussite dans les études supérieures. Ceci dit, la persistance des inégalités d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur n'est pas due totalement au fait du développement du baccalauréat professionnel (Selz et Vallet, 2006¹¹¹).

Au Canada, l'influence de l'origine sociale se confirme dans l'accès à l'enseignement supérieur, même en tenant des résultats scolaires au secondaire (Jerrim et Vignoles, 2015¹¹²). Nous pouvons dire qu'au-delà des performances scolaires nous observons des effets de l'origine sociale par le fait que les jeunes de milieu favorisé choisissent des cours (différenciation *interne*) leur permettant un accès direct à l'enseignement supérieur.

Concernant les jeunes d'origine immigrée, ils sont moins orientés que les natifs dans les filières traditionnelles permettant un accès aux études supérieures (OCDE, 2017¹¹³), et même lorsqu'ils s'y trouvent, ils accèdent moins au supérieur. Ce constat se trouve notamment dans les systèmes éducatifs qui pratiquent la différenciation *externe* par filière (*tracking*) au niveau du secondaire, tels qu'en Allemagne ou en Autriche (Crul *et al.*, 2012b¹¹⁴). Nous pouvons souligner de manière générale aussi que l'accès via une voie alternative semble plus propice dans les systèmes sans différenciation par filière (*comprehensive*) au secondaire tels que dans les pays scandinaves (Finlande, Suède) et aussi au Royaume-Uni (Griga et Hadjar, 2014¹¹⁵).

Par rapport à la réussite dans le supérieur, l'origine sociale joue un rôle plus important en Suisse (Stassen, 2012¹¹⁶), mais le parcours scolaire (par exemple spécialité de maturité ou performances scolaires) continue à influencer cette dernière (Wolter *et al.*, 2014¹¹⁷) ; or en

¹¹¹ Selz M. et Vallet L.-A. (2006), La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent, Données sociales : La société française, Édition 2006, pp. 101-107.

¹¹² Jerrim J. et Vignoles A (2015), University access for disadvantaged children: a comparison across countries, *Higher Education*, Vol. 70 (6), pp 903-921.

¹¹³ OCDE (2017), *Vers un rattrapage ? La mobilité intergénérationnelle et les enfants d'immigrés*, Éditions OCDE, Paris.

¹¹⁴ Crul M.R.J., Schnell Ph., Herzog-Punzenberger B., Aparicio Gómez R., Wilmes M. et Slotman, M. (2012 b), School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best chances for success?, in M.R.J Crul., J. Schneider et F. Lelie (eds.), *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* (IMISCOE Research Series), Amsterdam University Press, pp. 99-165.

¹¹⁵ Griga D. et Hadjar A. (2014), Migrant Background and Higher Education Participation in Europe: The Effect of the Educational Systems, *European Sociological Review*, 30 (3), pp. 275-286.

¹¹⁶ Stassen J.-F. (2012), Prédiction précoce de la réussite académique à l'Université de Genève, in M. Romainville et C. Michaut (dirs.), *La réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck, pp. 133-156.

¹¹⁷ Wolter S., Diem A. et Messer D. (2014), Drop-outs from Swiss Universities: an empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008, *European Journal of Education*, Vol. 49 (4), pp. 471-483.

France les jeunes de 1^{ère} génération réussissent moins que les enfants dont les parents sont davantage éduqués, notamment à l'université pour les titulaires du baccalauréat professionnel (parmi les 1^{res} générations). Pour ces derniers l'orientation vers l'université n'est pas véritablement un choix, ils auraient souhaité poursuivre en STS, IUT ou dans une école paramédicale (Caille et Lemaire, 2009¹¹⁸). Les choix non réalistes de type d'établissement ou de domaines d'études (ceux de 1^{er} rang) peuvent aussi expliquer pourquoi les jeunes d'origine immigrée réussissent moins bien que les natifs en Suisse (Griga, 2014¹¹⁹).

2.2.2 MANIERE D'ABORDER L'OBJET DE RECHERCHE

L'objectif de nos travaux est d'analyser comment l'origine sociale et ethnique (jeunes d'origine immigrée) continue à influencer à travers la scolarité les parcours des jeunes (accès aux études supérieures et à la réussite au sein de celui-ci) en lien avec l'organisation des systèmes et leur différenciation notamment au secondaire et aussi dans l'enseignement supérieur.

Dans un premier temps nous étudierons de quelle manière les différentes voies du secondaire (académiques ou professionnelle) augmentent ou réduisent les inégalités d'accès aux études supérieures selon l'origine sociale et ethnique et si des inégalités persistent par rapport la réussite dans l'enseignement supérieur. A partir des données de panels nous comparerons pour chaque système (Suisse, France et Canada) les différentes voies suivies au secondaire supérieur (d'un côté la voie académique traditionnelle et de l'autre les voies professionnelles permettant ou non l'accès aux études supérieures), selon l'origine sociale (les jeunes de milieu modeste ou de 1^{ère} génération) et ethnique des jeunes. Nous analyserons comment le développement d'une possibilité d'un accès via la voie professionnelle dans chaque pays (maturité professionnelle en Suisse, baccalauréat technologique ou professionnel en France (différenciation *externe*), cours préparant pour le collégial ou le marché du travail au Canada (différenciation *interne*)) facilite davantage ou non l'accès aux études supérieures pour ces jeunes par rapport aux autres groupes (jeunes de milieu favorisé, les jeunes dont les parents ont fait des études supérieures ou les natifs).

¹¹⁸ Caille J.-P. et Lemaire S. (2009), Les bacheliers « de première génération » : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur « bridés » par de moindres ambitions ?, France, portrait social - Édition 2009, Insee, pp. 171-193.

¹¹⁹ Griga, D. (2014), Participation in higher education of youths with a migrant background in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, Vol. 40 (3), pp. 379-400

Enfin, nous analyserons dans quelle mesure les inégalités de réussite persistent dans l'enseignement supérieur selon l'origine sociale et ethnique et quelle est la part du parcours scolaire dans ces inégalités. A partir des données de panel au Canada et en France, nous étudierons la réussite des jeunes de milieu favorisé et modeste (y compris les jeunes de 1^{ère} génération) et d'origine immigrée (selon leurs origines géographiques) en tenant compte du parcours scolaire antérieur tel que les résultats scolaires (notes et scores PISA) et des différenciations *externes* (type d'école fréquentée au Canada et notamment le type de baccalauréat obtenu pour la France).

CHAPITRE 3 : DONNEES ET METHODES

Ce troisième chapitre présente les données longitudinales exploitées dans cette recherche avec leurs apports et limites, ainsi que le fondement méthodologique de notre approche longitudinale et comparative.

3.1 DONNEES

Pour répondre aux différents questionnements sur les parcours des jeunes dans les trois pays étudiés, nos travaux s'appuient sur des enquêtes longitudinales.

3.1.1 LONGITUDINAL DEPP

Nous exploitons pour la France les données longitudinales du panel DEPP du ministère de l'Education. Cette enquête permet de suivre les élèves du début du secondaire (entrée en 6^{ème}) jusqu'à la fin des études supérieures. Nous pouvons également observer la situation des jeunes lors les différentes étapes au secondaire (par exemple, la fin du secondaire inférieur (collège) et la fin du secondaire supérieur (lycée et le baccalauréat)), et celle lors du moment de l'accès aux études supérieures.

Figure 9 : Panel Education du ministère de l'Éducation

Pour la France, il s'agit des données du panel Education du ministère de l'Éducation (DEPP 95), qui a suivi 17 830 élèves entrés en 6^e et 6^e SEGPA en 1995 (dans un collège public ou privé de France Métropolitaine) jusqu'en 2012 (28 ans) avec l'Enquête sur l'entrée dans la vie adulte (EVA) de l'Insee.

Cette enquête mise en place par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a permis de suivre les élèves du panel tout au long de leur scolarité dans l'enseignement secondaire puis dans l'enseignement supérieur pour ceux qui y ont accédé.

Il s'agit du 5^{ème} panel de suivi des élèves entrés en 6^e. Les autres panels antérieurs sont 1973 (36 000 élèves suivis), 1978 (20 000 élèves), 1980 (20 000) et 1989 (27 000 élèves). Un 7^{ème} panel de 35 000 élèves a été mis en place en 2007.

L'enquête du panel 1995 couvre les questions de l'environnement familial des élèves (par exemple, la profession et le niveau de l'éducation des parents, leur pays de naissance et celui de l'enfant, et leurs aspirations scolaires pour leur enfant), ainsi que la scolarité de l'élève avant l'entrée (par exemple, redoublement au primaire). Ensuite au secondaire la situation annuelle de l'élève est documentée (dont l'orientation dans les filières au lycée) ainsi que les performances scolaires (scores aux épreuves nationales d'évaluation en 6^e (par exemple en Français et Mathématiques), notes du brevet et du baccalauréat), options (Langue Vivante 1, Latin, Grec, etc.) et type d'école fréquentée au collège (Privé ou public, ZEP). A partir de 2003 les jeunes sont interrogés annuellement sur leur parcours dans l'enseignement supérieur quand ceci a eu lieu ainsi qu'à partir de 2005 sur leurs conditions d'insertion sur le marché du travail et de vie (type d'habitation, ressources, vie sociale, difficultés rencontrées) (Enquête sur l'entrée dans la vie adulte).

<https://www.insee.fr/fr/metadonnees/source/serie/s1226>

3.1.2 SUIVI PISA

Nous exploitons pour la Suisse et le Canada, les données longitudinales des enquêtes de suivis PISA. Ces enquêtes suivent les jeunes ayant participé à l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) de la scolarité obligatoire jusqu'à la fin des études supérieures. Comme pour la France, il est possible également en Suisse d'observer la situation des jeunes à la fin du secondaire inférieur (degré secondaire I) et du secondaire supérieur (degré secondaire II et la Maturité). De même, les données permettent de regarder aussi en Suisse et au Canada, le moment d'accès aux études supérieures, lorsque les jeunes y accèdent.

Figure 10 : Enquêtes de suivis PISA

Pour la Suisse et le Canada, notre analyse porte sur deux enquêtes de suivis d'élèves qui ont participé à l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) en 2000 (jeunes de 15 ans théoriquement en fin de leur scolarité obligatoire au secondaire). En Suisse l'enquête TREE (Transitions de l'Ecole à l'Emploi) de l'Université de Bâle et puis de Berne (financé par le Fonds national pour la recherche scientifique (FNS)) a suivi 6 343 élèves de l'échantillon suisse de PISA de 2000 jusqu'en 2019 (35 ans, vague 10) ; Au Canada l'enquête EJET (Enquête auprès des jeunes en transition) de statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences a suivi 29 660 élèves de l'échantillon canadien de PISA 2000 jusque 2009 (25 ans, cycle 6). Les deux enquêtes permettent de suivre les parcours scolaires (y compris le parcours dans l'enseignement supérieur) et professionnels des jeunes depuis l'âge de 15 ans.

L'enquête TREE a effectué 9 vagues d'interrogations entre 2001 et 2014, dont 7 annuellement entre 2001 et 2007 (le 10^{ème} a eu lieu en 2019). Il est possible d'observer la transition vers l'enseignement supérieur à partir de la 5^{ème} vague d'interrogation (les jeunes ont 19 ans). Un nouveau panel d'élèves (de nouveau auprès des jeunes à la fin de la scolarité obligatoire) a débuté en 2016. Pour l'enquête EJET, les jeunes ont été interrogés tous les deux ans et l'accès aux études supérieures peut s'observer entre les cycles 2 et 3 de l'enquête (les jeunes ont entre 17 et 19 ans).

Les deux enquêtes contiennent l'ensemble des questions de l'enquête PISA de 2000 dont les scores aux tests en littératie, mathématiques et sciences, ainsi que les performances scolaires pendant le secondaire (par exemple en notes aux examens aux langues officielles, en mathématiques et sciences), les filières suivies et cours choisis et les types d'écoles fréquentées (public ou privé) ainsi que les expériences scolaires (retard dans la scolarité, décrochage, engagement scolaire). Enfin, les deux enquêtes contiennent des informations sur le contexte familial (par exemple, niveau d'éducation et statut socio-économique et revenu des parents, leur pays de naissance et celui de l'enfant et leur ethnicité, les ressources culturelles et éducatives disponibles en famille, et les aspirations scolaires et professionnelles).

https://www.tree.unibe.ch/l_tude_tree/index_fra.html

http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&Id=75566

D'autres de suivis PISA ont été menés en Australie, au Danemark, en République Tchèque et en Uruguay auprès des élèves ayant participé à l'enquête PISA 2003.

3.1.3 BASES ADMINISTRATIVES

Nous utilisons aussi pour le Canada les données des bases administratives scolaires longitudinales issues de différentes provinces du Canada (Québec, Ontario et Colombie Britannique). Ces données permettent de suivre les élèves du début du secondaire (entrée au secondaire) jusqu'à la fin des études secondaires, et leur situation scolaire à ce moment-là.

Figure 11 : Bases de données scolaires canadiennes

Pour les travaux portant sur le Canada et notamment la province du Québec, nous avons exploité les bases de données scolaires provinciales (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec (178 257 jeunes entrés au secondaire sur deux cohortes (1998 et 1999)) et aussi municipales (Toronto District School Board (16 019 entrés au secondaire en 2000), et EduData Canada Vancouver (24 073 entrés au secondaire en 1999)).

Les trois bases de données provinciales et municipales couvrent l'information sur le pays de naissance et celui du jeune ainsi que la langue parlée à la maison, le revenu familial, ainsi que les questions sur le parcours scolaire annuellement au secondaire (par exemple, être présent déjà dans le système scolaire au primaire, âge au début du secondaire, ayant bénéficié de soutien linguistique pour les allophones, le changement d'école et type d'école fréquentée (public ou privé, école classée officiellement comme défavorisée et concentration ethnique), ainsi que l'obtention ou non diplôme du fin secondaire (entre 2004 et 2006) et des choix des cours.

3.1.4 COMPARAISON DES DONNEES UTILISEES

Le Panel DEPP 1995 est comparable avec les données TREE et EJET car les jeunes de la première enquête sont nés, tout comme ceux des dernières enquêtes, au milieu des années 80, et de fait les jeunes des trois enquêtes ont terminé leur scolarité obligatoire au début des années 2000 et ont éventuellement poursuivi des études supérieures autour du début du millénaire.

Ces enquêtes, de par leur longue durée d'observation, permettent de connaître la situation des élèves en fin de la scolarité obligatoire (enseignement secondaire inférieur) et leurs parcours dans l'enseignement secondaire supérieur, y compris leur éventuel décrochage, ainsi que leur accès à l'enseignement supérieur et leurs parcours au sein de celui-ci. Ces enquêtes permettent aussi l'analyse de la transition vers la vie active. Si nos travaux ont porté davantage en début de carrière sur l'insertion professionnelle, nos objets de recherche se sont graduellement déplacés en amont pour analyser les parcours scolaires. En effet, il faut saisir le parcours scolaire et professionnel dans son ensemble de manière chronologique, afin d'appréhender les

processus de différenciation des parcours au cœur des systèmes éducatifs (cf. Cordazzo, 2013¹²⁰).

Une des limites des données dont nous disposons (Panel DEPP en France, bases de données scolaires au Canada et enquêtes de suivi de PISA 2000 (TREE, EJET) en Suisse et au Canada), est que le début d'observation a lieu au début du secondaire pour les deux premières sources et à la fin de la scolarité obligatoire pour les deux autres. De ce fait, nous connaissons peu le déroulement de la scolarité au primaire, même si nous savons par exemple si les jeunes ont redoublé ou leur niveau scolaire à la fin du primaire, et aussi peu sur le secondaire inférieur (à part par exemple la filière suivie pour la Suisse) pour ce qui est des enquêtes de suivi PISA. De même dans le cas de l'enquête EJET nous ne pouvons pas mesurer de manière précise la part des jeunes qui obtient un diplôme de l'enseignement supérieur parmi les entrants, car à 23 ans, 28% sont encore en études et à 25 ans (le dernier cycle de l'observation de l'enquête) l'échantillon de l'enquête baisse de 40%. En effet, sur l'ensemble de la période d'observation le taux d'attrition est important particulièrement pour l'enquête EJET (9% à 19 ans, 24% à 21 ans, 37% à 23 ans et 63% à 25 ans) par rapport l'enquête TREE (12% à 19 ans, 20% à 21 ans, 27% à 23 ans et 28% à 26 ans) ou le Panel DEPP en France (6% à 19 ans et 10% à 21 ans). Nous pouvons imaginer aussi que l'attrition au cours du secondaire est aussi plus forte pour les jeunes au plus bas niveau de qualification dans les données du panel et les enquêtes de suivi de PISA.

3.1.5 LES SOURCES DE DONNEES NON UTILISEES

Nous aurions pu également exploiter d'autres données telles que TeO (Trajectoires et Origines) réalisées par l'Ined et l'Insee et les données du Panel Entrée dans la vie adulte (EVA) 2007 du ministère de l'Education (DEPP, SIES) et l'Insee. La première enquête datée de 2008 a interrogé environ 21 000 individus dont 8300 immigrants de 1^{ère} génération et 8200 de 2^{ème} génération (Beauchemin et al., 2016¹²¹). Malgré le très fort intérêt de tracer un portrait scolaire et social des jeunes d'origine immigrée et leur parents (Ichou, 2013¹²² ; Brinbaum et

¹²⁰ Cordazzo P. (2013), Parcours étudiants : De la formation à l'insertion professionnelle, Habilitation à Diriger les Recherches (HDR). halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01077686

¹²¹ Beauchemin C., Hamel C. et Simon P. (2016) (Dir.), *Trajectoires et origines - Enquête sur la diversité des populations en France*, Collection Grandes Enquêtes de l'INED

¹²² Ichou M. (2013), Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège, *Revue française de sociologie*, Vol.54 (1), pp. 5-52.

al., 2016¹²³), cette analyse ne permet de suivre leurs parcours de manière longitudinale année par année (analyse uniquement rétrospective). Quant au panel 2007 qui a suivi 35 000 jeunes entrés en 6^{ème} en 2007, les données publiquement disponibles couvraient la période jusqu'en 2013 (les jeunes avaient alors 16-17 ans et étaient au maximum au lycée). Il n'était pas donc possible d'analyser leur accès aux études supérieures comme c'était le cas pour le panel 1995. Désormais les jeunes ont éventuellement suivi l'enseignement supérieur avec la dernière interrogation (Caille et *al.*, 2017¹²⁴).

3.2 METHODES

Notre méthodologie est longitudinale et comparative. Nous présentons l'approche longitudinale ainsi que la mesure de l'intensité et du calendrier, la reconstitution des parcours et l'analyse des parcours. Enfin il est nécessaire de présenter les limites de notre approche et la prise en compte des biais éventuels, et la question de comparabilité notre recherche.

3.2.1 APPROCHE LONGITUDINALE

Au niveau méthodologique, nous constatons le développement des enquêtes longitudinales depuis une vingtaine d'années au niveau national et international sur les parcours scolaires, professionnels et de vie, comme en témoignent la création, il y a vingt ans, de réseaux scientifiques tels que les Journées Du Longitudinal (JDL) en France ou le réseau européen Transition In Youth (TIY), ou encore récemment en 2010 de l'association scientifique internationale Society for Longitudinal and Lifecourse Studies (SLLS). A partir des mêmes données, il est désormais possible de répondre aux interrogations précédentes portant sur l'enseignement secondaire et le supérieur. Alors que les analyses des inégalités sociales et scolaires sont souvent de natures transversales, c'est-à-dire à un moment donné du parcours scolaire (par exemple à 15 ans à partir des enquêtes PISA), notre approche sera longitudinale (*cf.* par exemple, Cordazzo et Lelièvre, 2016¹²⁵; Cayouette-Remblière et *al.*, 2018¹²⁶;

¹²³ Brinbaum Y., Moguéro L. et Primon J-L (2016), « Chapitre 6. Les trajectoires du primaire au supérieur des descendants d'immigrés et de natifs d'un DOM », in C. Beauchemin, C. Hamel C. et P. Simon 2016) (Dir.), *Trajectoires et origines - Enquête sur la diversité des populations en France*, Collection Grandes Enquêtes de l'INED, pp. 175-202.

¹²⁴ Caille J-P, Chan-Pang-Fong E., Ponceau J., Chardon O. et Dabet G. (2017), *À 18-19 ans, la moitié des jeunes envisagent leur avenir professionnel avec optimisme*, Insee Première, No 1633.

¹²⁵ Cordazzo P. et Lelièvre E. (2016), *Construire et analyser les trajectoires en démographie*, Documents de travail, Ined, n°225.

Schneider, 2019¹²⁷). En effet, l'objectif de cette HDR est de mettre en lumière l'existence d'une articulation, ou bien d'un cumul/d'une réduction éventuelle des inégalités à travers les parcours scolaires dans l'enseignement secondaire et supérieur, selon les systèmes éducatifs. L'approche longitudinale, plutôt que transversale, permet de tenir compte de l'influence du passé scolaire (par exemple au primaire) sur les parcours des jeunes au secondaire. Des effets de l'organisation des systèmes au secondaire peuvent être en réalité dus à des inégalités déjà présentes au primaire. Ce qui évite une sur-estimation des effets au niveau du secondaire. (Triventi et al., 2016a¹²⁸). Tout comme pour l'enseignement supérieur par rapport à l'enseignement secondaire (en France, comme dans une certaine mesure en Suisse, le choix de la filière ou la réussite dans l'enseignement supérieur dépendent de la filière suivie dans le secondaire (académique vs. professionnelle).

A) LA MESURE DE L'INTENSITE ET DU CALENDRIER

Dans cette partie nous discutons de comment mesurer les parcours des jeunes notamment à travers l'approche longitudinale et la mesure de l'intensité et du calendrier. L'intensité nous permettra de mesurer par exemple, la proportion des entrants dans le secondaire inférieur qui accède à l'enseignement supérieur ou bien, le pourcentage de ceux qui obtiennent leur diplôme une fois entrés dans l'enseignement supérieur. En effet, il est nécessaire de considérer l'intensité par étape dans la scolarité des jeunes. Chaque étape correspond à une situation globale sur l'ensemble du parcours, mais aussi d'un point d'aboutissement (Girard et Bastide, 1969a¹²⁹). De même, pour que les jeunes puissent passer à la prochaine étape (accéder aux études supérieures), ils ont besoin d'être arrivés à l'étape précédente (obtenir le diplôme de la fin des études secondaires). Nous pouvons observer que les inégalités d'accès se construisent selon un calendrier des différents étapes de la scolarité (Duru-Bellat et al.

¹²⁶ Cayouette-Remblière J., Geay B., et Lehingue P. (Dir.) (2018), *Comprendre le social dans la durée. Les études longitudinales en sciences sociales*, Presses Universitaires de Rennes.

¹²⁷ Schneider T. (2019), Longitudinal Data Analysis in the Sociology of Education – Key Concepts and Challenges, in R. Becker (ed.), *Research Handbook on Sociology of Education*, Edward Elgar publishers, pp. 133-152.

¹²⁸ Triventi M., Nevena Kulic N., Jan Skopek J. et Blossfeld H.P (2016a) Secondary school systems and inequality of educational opportunity in contemporary societies, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 3-24.

¹²⁹ Girard A. et, Bastide H. (1969a) Orientation et sélection scolaires. Cinq années d'une promotion : de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2e cycle du second degré. Première partie. *Population*, 24 (1), pp. 9-46.

1993¹³⁰ ; Jarousse et Labopin, 1999¹³¹ ; Cayouette-Remblière et de Saint-Pol 2013¹³²) (cf. deuxième modèle d'analyse).

B) RECONSTITUER LES PARCOURS

Afin d'analyser les parcours des jeunes, nous utilisons l'approche du suivi de cohorte (Lamy, 2004¹³³ ; Cordazzo, 2019¹³⁴) qui permet de suivre d'année en année, le parcours de différentes cohortes (par exemple, les jeunes de 15 ans enquêtés en 2000 dans le cadre de PISA pour la Suisse et le Canada, des élèves entrés en 6^{ème} en 1995 pour la France et des élèves entrés au secondaire en 1999 pour le Québec). Le suivi de cohorte appréhende les parcours dans une dimension collective des parcours (description (intensité et calendrier) de la population à différentes étapes de leur scolarité) contrairement à une analyse des trajectoires qui met en lumière l'aspect individuel (voire bibliographique) des parcours de vie (Robette, 2011¹³⁵).

C) ANALYSER LES TRANSITIONS

Dans le cadre de cette HDR nous nous intéressons également à l'analyse des transitions à travers le parcours scolaire. En effet, nous abordons quatre temps de transitions. La première est l'entrée au secondaire après le primaire (vers 11 ans) ; la deuxième est le passage vers 16 ans de la fin de scolarité obligatoire (le secondaire inférieur) vers l'enseignement secondaire supérieur ; la troisième concerne à la transition de l'enseignement secondaire supérieur vers l'enseignement supérieur ; enfin pour la dernière il s'agit de fin des études et de l'éventuelle transition vers le marché du travail. Ces quatre temps de transitions sont importants à étudier, y compris leurs interdépendances. En effet, par exemple en France, si la transition du primaire du secondaire s'est socialement démocratisée sur une période plus de 40 ans (Ichou et Vallet

¹³⁰ Duru-Bellat M., Jarousse J.P. et Mingat A. (1993) Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales, *Revue française de sociologie*, Volume 34, Numéro 1, pp. 43-60

¹³¹ Jarousse J.P. et Labopin M.-A. (1999), « Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, n° 3, pp. 475-496.

¹³² Cayouette-Remblière J. et de Saint-Pol T. (2013) Le sinueux chemin vers le baccalauréat : entre redoublement, réorientation et décrochage scolaire, *Economie et Statistique*, 459 pp. 59-88.

¹³³ Lamy M. (2004), « Perspectives scolaires : des perspectives dérivées à l'application de la méthode des flux », in Caselli G., Vallin J. et Wunsch G. (dirs.), *Démographie. Analyse et synthèse V. Histoire du peuplement et prévisions*, Editions de l'institut National d'Etudes Démographiques, Presses Universitaires de France, pp. 277-284.

¹³⁴ Cordazzo P. (2019), « Introduction-Étudier les parcours d'étudiants », in P. Cordazzo (dir.) *Parcours d'étudiants : Sources, enjeux et perspectives de recherche*, Collection Grandes Enquêtes de l'INED, pp 19-27

¹³⁵ Robette N. (2011), *Explorer et décrire les parcours de vie : les typologies de trajectoires*. « Les Clefs pour... », CEPED, 86p.

2012¹³⁶), les inégalités sociales et scolaires se sont déplacées plus tard dans le parcours, notamment dans la transition vers l'enseignement secondaire supérieur et également ensuite vers l'enseignement supérieur et en fonction de la différenciation verticale à ces deux niveaux (choix de filières ou type d'établissement) (Broccolichi et Sinthon, 2011¹³⁷ ; Ichou et Vallet 2012) (cf. deuxième modèle d'analyse). Enfin, les inégalités éventuellement persistantes dans les parcours dans le supérieur et dans la réussite à la fin de celui-ci restent encore moins étudiées notamment au niveau comparatif (cf. par exemple, Romainville et Michaut ¹³⁸ ; Triventi, 2013¹³⁹).

3.2.2 LA PRISE EN COMPTE DES BIAIS EVENTUELS

Dans l'approche longitudinale, afin d'homogénéiser l'analyse des parcours, il est nécessaire de prendre en compte des biais possibles dans la mesure, liés à la fois l'organisation des systèmes éducatifs et aux caractéristiques de la population étudiée.

A) LA PERMEABILITE ENTRE LES FILIERES

Il peut exister des phénomènes perturbateurs pour mesurer les parcours scolaires des jeunes liés à la nature des différents systèmes éducatifs. En effet, selon le système éducatif, nous pouvons observer un degré de perméabilité entre les filières (académique, technique et professionnelle) tout le long de la scolarité secondaire (Triventi *et al.*, 2016a¹⁴⁰). Quand la mobilité entre les filières est présente, elle semble être plutôt descendante (de la voie académique vers les autres voies) et concerne davantage les jeunes de milieu plus modeste (Triventi *et al.*, 2016b¹⁴¹). En effet, en cas d'échec au cours de leur scolarité, ces jeunes

¹³⁶ Ichou M. et Vallet L.-A. (2012), Performances scolaires, décisions d'orientation et leur importance relative dans la formation des inégalités sociales d'éducation. Évolution en France en quatre décennies, *Éducation & formations*, N°82, pp. 9-18.

¹³⁷ Broccolichi S. et Sinthon R. (2011), Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives, *Revue française de pédagogie*, N°175, pp. 15-38.

¹³⁸ Romainville M. et Michaut C. (2012), *La réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck.

¹³⁹ Triventi M. (2013), Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries, *European Sociological Review*, Vol. 29 (3), pp. 489-502.

¹⁴⁰ Triventi M., Nevena Kulic N., Jan Skopek J. et Blossfeld H.P (2016 a) Secondary school systems and inequality of educational opportunity in contemporary societies, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 3-24.

¹⁴¹ Triventi M., Jan Skopek J., Kulic N., Buchholz S. et Blossfeld H.P. (2016 b) Varieties of secondary education models and social inequality – Conclusions from a large-scale international comparison, in H.-P. Blossfeld, S.

peuvent subir des orientations contraintes vers les filières techniques et professionnelles et un refroidissement (« cooling-down ») de leur aspirations (Delay, 2014¹⁴²) comme déjà mentionné dans le deuxième modèle d'analyse).

Enfin, si l'accès à l'enseignement supérieur se fait beaucoup plus souvent via la voie traditionnelle des filières académiques, l'accès par des voies alternatives telles que les filières techniques et professionnelles s'est développé à travers le temps, permettant l'accès pour davantage de jeunes de milieu modeste (Triventi et al., 2016b) et/ou d'origine immigrée (Griga et Hadjar, 2014¹⁴³). De même, afin de pouvoir comparer l'intensité et le calendrier dans les parcours scolaires des jeunes, il est nécessaire de tenir compte des effets de structure dans ces parcours. En effet, quand nous souhaitons mesurer la proportion des entrants dans le secondaire inférieur qui accède à l'enseignement supérieur, il faut prendre en considération que la part des jeunes dans les différentes filières (académique, technique ou professionnelle) au niveau du secondaire supérieur va varier d'un système à un autre. De ce fait la proportion des jeunes qui accèdent au supérieur va dépendre de la part des jeunes éligibles y accéder, c'est à dire possédant un diplôme permettant la poursuite des études dans le supérieur notamment avec un diplôme issu de la filière académique (Arum et al., 2007¹⁴⁴).

Par exemple, en Suisse, la majorité des jeunes entrant dans l'enseignement secondaire poursuit des études dans les voies professionnelles ne donnant pas accès à l'enseignement supérieur, c'est le contraire en France (Buchmann et al., 2016¹⁴⁵ ; Farges et al., 2016¹⁴⁶). Il faut aussi souligner des effets de structures liés à l'origine sociale et le sexe. Dans les deux pays, comme dans de nombreux systèmes éducatifs (Triventi et al., 2016b), les jeunes de milieux davantage favorisés et les jeunes femmes dans leur ensemble poursuivent davantage leurs études secondaires dans les voies offrant l'éligibilité à l'enseignement supérieur (maturité ou baccalauréat) (par exemple, environ dix pour cent de plus pour les écarts de sexe)

Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 377-400.

¹⁴² Delay C. (2014), « Classes populaires et devenir scolaire enfantin : un rapport ambivalent ? Le cas de la Suisse romande », *Revue française de pédagogie*, n° 188, pp. 75-86

¹⁴³ Griga D. et Hadjar A. (2014), Migrant Background and Higher Education Participation in Europe: The Effect of the Educational Systems, *European Sociological Review*, 30 (3), pp. 275-286.

¹⁴⁴ Arum R., Gamoran A. et Shavit Y. (2007), More Inclusion Than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education, in Y. Shavit, R. Arum et A. Gamoran (eds.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, *Studies in social inequality*, Stanford University Press, pp. 1-35.

¹⁴⁵ Buchmann M., Kriesi I., Koomen M., Imdorf C. et Basler A. (2016), Differentiation in Secondary Education and Inequality in Educational Opportunities: The Case of Switzerland, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 111-128.

¹⁴⁶ Farges G., Tenret E., Brinbaum Y., Guégnard C. et Murdoch J. (2016), The long term outcomes of early educational differentiation in France, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 287-303

que les autres catégories (jeunes de milieux défavorisés et hommes). Ces différences d'origine sociale et du genre sont également essentiellement dues aux différences dans l'accès aux filières académiques au sein de ces voies (respectivement maturité gymnasiale ou baccalauréat général) (OFS, 2013¹⁴⁷ ; DEPP, 2017b¹⁴⁸).

B) L'ACCES AUX ETUDES SUPERIEURES ET LES EFFETS DE LA SELECTION

Dans le cadre des analyses présentées dans cette HDR, il est important appréhender également les caractéristiques de la population étudiée. En effet une attention particulière est portée sur les jeunes de milieu modeste et ou d'origine immigrée, avec aussi une articulation par genre. Tout d'abord, en ce qui concerne les jeunes de milieu modeste, nous avons deux mesures. La première est la profession des parents (par exemple enfants de parents ouvriers ou indice socio-économique ISEI développé par PISA), la seconde le niveau d'éducation des parents. A travers cette dernière mesure nous pouvons définir pour chaque pays étudiés les étudiants dits de « première génération » (les premiers de leur famille à accéder aux études supérieures). La part de cette population des étudiants de première génération parmi l'ensemble des jeunes dépend du degré de démocratisation des études supérieures à travers le temps. Qu'il s'agisse des enfants d'ouvriers ou des jeunes dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures, nous pouvons s'attendre à observer des intensités (par exemple pourcentage ayant atteint des études supérieures) moins importantes pour les jeunes de milieu modeste que pour les jeunes de milieu favorisé, en partie en raison des effets de structures déjà mentionnés (Triventi *et al.*, 2016b). En ce qui concerne les jeunes d'origine immigrée nous nous intéressons aux jeunes de 1^{ère} et 2^{ème} génération d'immigration. L'appartenance à ce groupe est définie par le pays de naissance des jeunes et de leurs parents et aussi par la langue parlée à la maison pour certains travaux au Canada en absence des pays de naissances. Afin de rendre davantage la comparaison (Egidi et Festy, 2006¹⁴⁹) entre les pays nous avons décidé de focaliser particulièrement des groupes les plus « vulnérables » scolairement et socio-économiquement dans chaque pays (car les populations d'immigrants sont plus au moins favorisées selon les pays, cf. section sur le contexte), c'est-à-dire les jeunes d'origine maghrébine et d'Europe du

¹⁴⁷ OFS (Office fédéral de la statistique) (2013), *Maturités et passage vers les hautes écoles 2012*, « Statistique de la Suisse » Education et science 15, Neuchâtel.

¹⁴⁸ DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) (2017b), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* - édition 2017, Paris.

¹⁴⁹ Egidi V. et Festy P. (2006), Comparer pour comprendre, in G. Caselli, J. Vallin et G. Wunsch (dirs.) *Démographie. Analyse et synthèse VII. Observation méthodes auxiliaires enseignement et recherche*, Editions de l'institut National d'Etudes Démographiques, Presses Universitaires de France, pp. 151-198.

Sud en France, ceux de la Turquie et de l'ex-Yougoslavie en Suisse et ceux de l'Amérique Latine et de la Caraïbe au Canada.

3.2.3 COMMENT COMPARER

Afin de comparer les parcours scolaires des jeunes dans les différents systèmes, il est nécessaire d'harmoniser les concepts et les définitions entre les pays étudiés, particulièrement en ce qui concerne les structures éducatives dans chaque pays (Egidi et Festy, 2006). En ce qui concerne la comparabilité des structures éducatives dans nos analyses, nous utilisons la classification internationale type de l'éducation (CITE) afin de trouver des équivalences de structure dans chaque système éducatif. Pour ce qui est des voies « académique » ou « professionnelle » pour l'accès à l'enseignement supérieur, nous identifions le baccalauréat général en France comme étant comparable avec la maturité gymnasiale en Suisse¹⁵⁰, dans la mesure où il s'agit de la voie traditionnelle vers l'enseignement supérieur (voie académique). De même les baccalauréats techniques et professionnels peuvent être aussi considérés comme comparables avec la maturité professionnelle en permettant une voie alternative (professionnelle) d'accès¹⁵¹. Enfin le BEP/CAP en France est comparable à la formation professionnelle (VET) en Suisse¹⁵², car ils ne permettent pas un accès à l'enseignement supérieur (Sauvageot, 2011¹⁵³). Ici il s'agit d'une comparaison de différenciation *externe* formelle (Triventi *et al.*, 2016a¹⁵⁴, cf. premier modèle d'analyse). Comme il n'existe pas ce type de différenciation au Canada, nous utilisons une différenciation *interne* formelle (Triventi *et al.*, 2016a), c'est-à-dire, les cours préparant aux études universitaires¹⁵⁵ ; les cours préparant aux études collégiales¹⁵⁶ ; les cours préparant au marché du travail¹⁵⁷. Pour ce qui est des structures de l'enseignement supérieur, nous considérons les universités et les classes préparatoires en France comme étant l'enseignement supérieur « académique »¹⁵⁸,

¹⁵⁰ 3A (CITE 97) - 3 (CITE 2011)

¹⁵¹ 3B (CITE 97) - 3 (CITE 2011)

¹⁵² 3C (CITE 97) - 3 (CITE 2011)

¹⁵³ Sauvageot C. (2011), « La CITE 2011 : quelles perspectives ? Quels défis ? », *Revue Éducation et formations*, n° 80, décembre, pp.41-52.

¹⁵⁴ Triventi M., Nevena Kulic N., Jan Skopek J. et Blossfeld H.P (2016a) Secondary school systems and inequality of educational opportunity in contemporary societies, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 3-24.

¹⁵⁵ 3A (CITE 97) - 3 (CITE 2011)

¹⁵⁶ 3B (CITE 97) - 3 (CITE 2011)

¹⁵⁷ 3C (CITE 97) - 3 (CITE 2011)

¹⁵⁸ 5A (CITE 97) - 6 (CITE 2011)

tout comme les Hautes Ecoles Universitaires (HEU), les Hautes Ecoles Spécialisées (HES) et les Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) en Suisse et les universités au Canada. Pour ce qui est de l'enseignement supérieur professionnel nous comparons les filières IUT et STS avec les collèges au Canada¹⁵⁹. Nous excluons de la comparaison, dans la mesure du possible, les programmes Cégep préuniversitaires et techniques¹⁶⁰, car il s'agit de niveau postsecondaire et non pas de l'enseignement supérieur. Nous considérons que la formation professionnelle supérieure (PET) en Suisse est aussi à part, n'ayant pas d'équivalence en France et au Canada malgré sa classification CITE¹⁶¹.

Enfin, afin de comparer les résultats entre les pays, nous présentons des modèles répétés (par exemple multinomiaux) d'analyse des données individuelles (Egidi et Festy, 2006) avec un modèle avec seulement des catégories de population étudiées telles que les étudiants de première génération ou de milieu modeste, ou les jeunes d'origine immigrée versus les autres groupes, et ensuite d'autres modèles contrôlant les facteurs scolaires (les résultats scolaires, le fait d'avoir redoublé ou non, la filière suivie et les scores PISA) et sociaux (le genre, les aspirations scolaires).

¹⁵⁹ 5B (CITE 97) - 5 (CITE 2011)

¹⁶⁰ 4A (CITE 97) - 4 (CITE 2011)

¹⁶¹ 5B (CITE 97) - 5 (CITE 2011)

PARTIE II INFLUENCE DE LA DIFFERENCIATION VERTICALE ET HORIZONTALE SUR LES PARCOURS DES JEUNES

Dans cette deuxième partie, nous présentons les analyses de nos travaux sur l'influence de la différenciation externe et interne sur les parcours des jeunes au secondaire, et ensuite l'effet notamment de ce dernier, sur la différenciation verticale et horizontale dans l'enseignement supérieur.

CHAPITRE 4 : INFLUENCE DE LA DIFFERENCIATION SELON LES SYSTEMES EDUCATIFS

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés aux différences d'organisation au sein de l'enseignement secondaire en termes de différenciation *externe* formelle et informelle (c'est-à-dire les différences entre les types d'écoles fréquentées) et de différenciation *interne* formelle et informelle (c'est-à-dire les choix des cours ou des options) et leur influence sur les parcours au secondaire à la fois en fonction de l'origine sociale et de l'origine immigrée des jeunes.

4.1 DIFFÉRENCIATION EXTERNE ET INTERNE EN FRANCE

DIFFERENCIATION EXTERNE : FREQUENTATION D'UN COLLEGE CLASSE EN ZONE D'EDUCATION PRIORITAIRE OU D'UN COLLEGE PRIVE

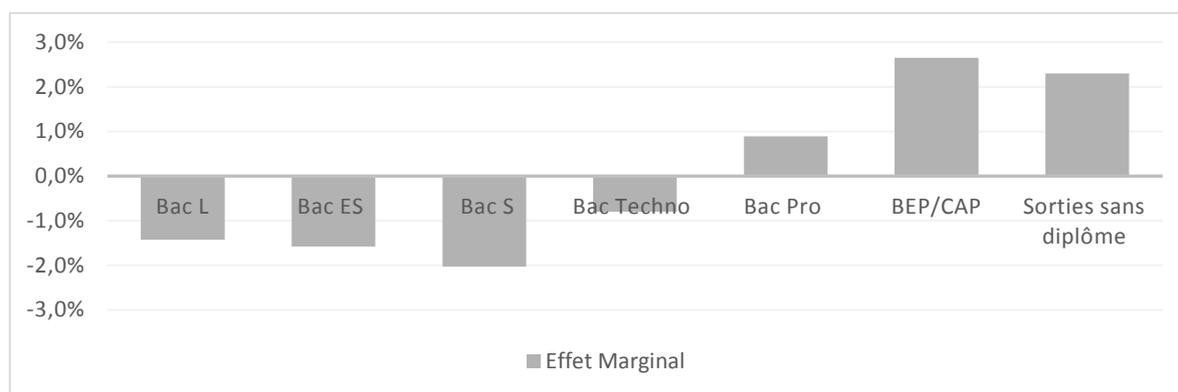
En ce concerne la différenciation *externe*, avec les données du panel 1995, nous constatons que 17 % des élèves ont fréquenté au moins une année un collège classé en zone d'éducation prioritaire (ZEP) (différenciation informelle), et 37 % ont été scolarisés au moins une année dans un collège privé (différenciation formelle) (Farges, Tenret, Brinbaum, Guégnard et **Murdoch**, 2016). Alors que les écoles privées ont un profil social d'élève correspondant à la distribution des effectifs¹⁶², les enfants dont les parents sont davantage modestes sont surreprésentés dans un collège classé ZEP, comme nous pouvons y attendre (cf. Tableau 4 à la fin de la partie II)¹⁶³. En ce qui concerne les parcours après le collège, les jeunes ayant fréquenté une ZEP sont surreprésentés parmi les sortants sans diplôme après le collège (proportionnellement deux tiers de plus que les élèves n'ayant jamais fréquenté un collège ZEP, cf. Tableau 2 à la fin de la partie II), et en BEP/CAP (un tiers de plus). Ces résultats

¹⁶² Un tiers de jeunes ont les parents qui possèdent au moins le baccalauréat dans les deux cas.

¹⁶³ Dans ces écoles la proportion des jeunes dont les parents ont un niveau d'études inférieur au baccalauréat est plus de 80% alors qu'elle représente deux tiers des effectifs.

demeurent les mêmes lorsque nous tenons compte des performances scolaires en 6^e, du niveau d'éducation des parents, du sexe et de l'origine ethnique des élèves, même si l'écart n'est pas très prononcé (3 %, cf. Figure 12). Pour ce qui est de la fréquentation d'un collège privé, les résultats sont moins nets du fait que ces collèges accueillent à la fois les élèves les plus performants, mais aussi des élèves moins performants réorientés du secteur public

Figure 12 : Effets marginaux de la fréquentation d'un collège ZEP sur les différents parcours après le collège



Source : Farges, Tenret, Brinbaum, Guégnard et **Murdoch** (2016).

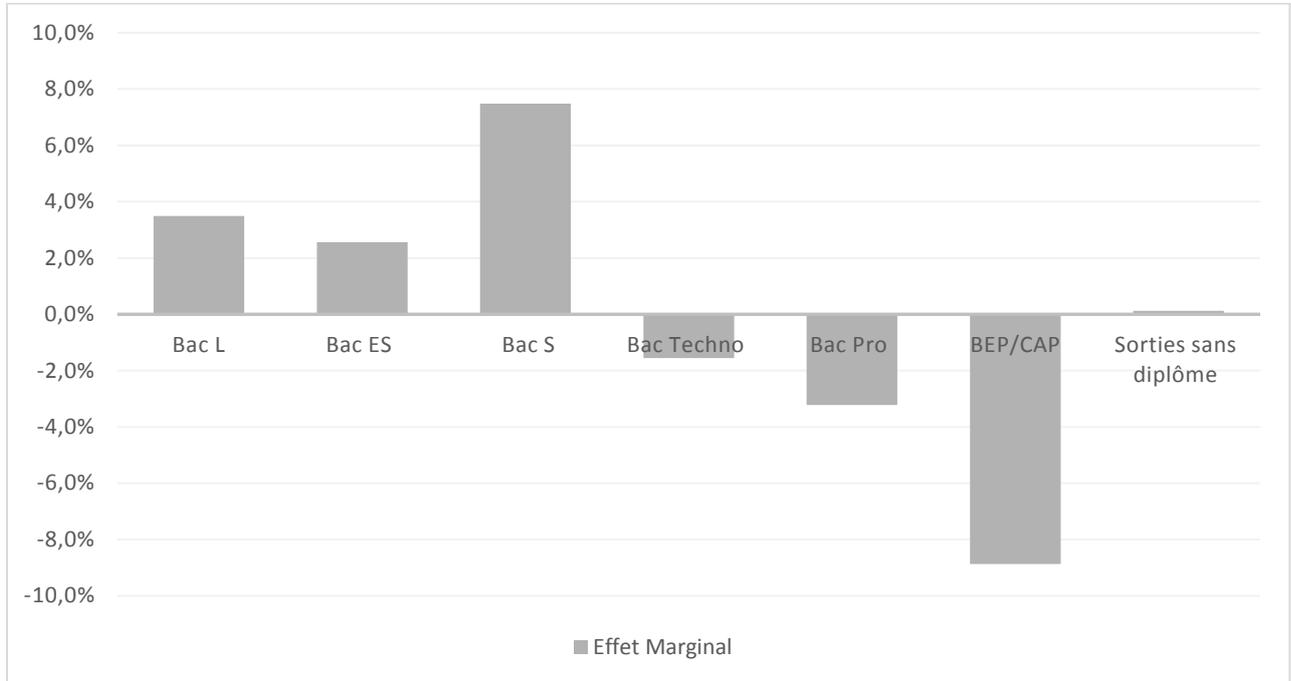
Note de lecture : « Toutes choses égales par ailleurs », les élèves ayant fréquenté un collège en ZEP ont une plus forte probabilité (proche de 3 %) de se trouver en BEP/CAP ou de sortir sans diplôme, par rapport aux élèves qui n'ont jamais fréquenté un collège en ZEP.

DIFFERENCIATION INTERNE : CHOIX DE L'ALLEMAND EN PREMIERE LANGUE AU COLLEGE OU L'OPTION LATIN / GREC

Pour ce qui est de la différenciation *interne* informelle, toujours à partir des données du panel 1995, nous remarquons que 13 % des élèves ont étudié l'allemand en première langue au collège et 31 % ont choisi comme option le latin ou le grec pendant le collège (Farges *et al.*, 2016). Le profil d'élèves ayant choisi au moins une des deux options est socialement favorisé (environ 50 % des jeunes ont des parents qui possèdent au moins le baccalauréat, cf. Tableau 4 à la fin de la partie II). L'influence de cette origine sociale favorisée sur ces choix reste significative même en tenant compte d'autres facteurs sociaux (genre et origine ethnique) et le passé scolaire (rapport de cotes de 1,5 pour l'allemand et 2,1 pour le latin et le grec). Concernant les parcours après le collège, les jeunes ayant choisi l'allemand en première langue, et surtout le latin ou le grec durant le collège, sont surreprésentés parmi les baccalauréats généraux (et notamment environ quatre fois plus nombreux parmi les baccalauréats scientifiques (S) et littéraires (L) pour le latin ou le grec, cf. Tableau 2 à la fin

de la partie II). Comme pour la fréquentation des ZEP, ce résultat apparaît toujours en contrôlant les caractéristiques scolaires et sociales des élèves (7 %, cf. Figure 13).

Figure 13 : Effets marginaux du choix du latin ou du grec sur les différents parcours après le collège



Source : Farges, Tenret, Brinbaum, Guégnard et **Murdoch** (2016).

Note de lecture : « Toutes choses égales par ailleurs », les élèves ayant choisi le latin ou le grec ont plus de probabilités (+ 7 %) de se trouver en baccalauréat S (Scientifique) que les élèves qui n'ont pas pris d'options.

La différenciation externe et interne informelle dans l'enseignement secondaire inférieur influence grandement l'orientation dans les différentes filières de l'enseignement secondaire supérieur. Ainsi, en contrôlant les caractéristiques scolaires et sociales des jeunes, la probabilité d'accéder à la filière professionnelle ou de sortir sans diplôme est plus élevée pour ceux qui ont fréquenté un collège classé ZEP alors que la probabilité d'accéder à la filière académique, notamment les filières scientifiques, est plus grande pour ceux ayant choisi d'étudier l'allemand ou notamment le latin ou le grec. Le fait que les enfants de milieu favorisé font davantage ces derniers choix d'options peut venir des stratégies de regroupement des élèves (*school mix*) en lien avec les attentes des enseignants et les aspirations des familles¹⁶⁴. Nous pouvons souligner enfin que cette différenciation qui est plutôt informelle en

¹⁶⁴ Duru-Bellat M., Le Bastard-Landrier S., Piquée C. et Suchaut B. (2004), « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire », *Revue française de sociologie* Vol. 45 (3) pp. 441 - 468.

France est très peu prise en compte dans des analyses comparatives (par exemple, à partir des données PISA) qui portent essentiellement sur les différenciations formelles (*tracking*)¹⁶⁵.

4.2 DIFFÉRENCIATION INTERNE ET EXTERNE FORMELLE AU CANADA : LE CAS DES JEUNES D'ORIGINE IMMIGRÉE

Nous présentons ensuite ici à partir de nos propres travaux la situation des élèves d'origine immigrée dans trois provinces du Canada (la Colombie Britannique, l'Ontario et le Québec) qui accueillent les populations les plus importantes des immigrants, même si via le Programme des candidats des provinces (PCP), davantage d'immigrants s'installent désormais dans d'autres provinces (Bonikowska *et al.*, 2015¹⁶⁶ ; Frenette, 2018¹⁶⁷).

DIFFÉRENCIATION INTERNE FORMELLE : CHOIX DES COURS SÉLECTIFS

Concernant la différenciation *interne* formelle, dans les trois provinces après la troisième année du secondaire, les élèves peuvent choisir entre plusieurs cours, dont ceux nécessaires pour l'accès aux études supérieures. Au Québec, le choix peut porter sur des cours plus sélectifs dits « enrichis » tels que mathématiques ou physique et chimie, qui permettent des études postsecondaires dans les filières scientifiques (Ledent, Aman, Garnett, **Murdoch**, Walters et McAndrew, 2013). Tout comme pour le taux de diplomation (environ de deux-tiers des élèves obtiennent leur diplôme de fin du secondaire), les élèves d'origine immigrée choisissent autant que les élèves natifs (environ un tiers) ces types de cours (*cf.* Tableau 3 à la fin de la partie II), mais de fortes différences apparaissent entre les origines. Très peu de jeunes originaires des Antilles (6 %), un peu de ceux des Philippines (13 %), du Portugal (17 %), d'Amérique Centrale et du Sud (18 %) et d'Asie du Sud (Sri Lanka) (23%) choisissent ces cours. Alors que plus de 60 % les préfèrent parmi les élèves originaires de la Chine, du Vietnam et de la Roumanie, soit le double des natifs. Ces choix de certains groupes d'élèves et de familles d'origine étrangère comme la Chine, le Vietnam et la Roumanie illustrent des aspirations fortes des familles (ou des effets secondaires). Lorsque nous contrôlons les

¹⁶⁵ Felouzis G. (2009), Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale, *SociologieS*
URL : <http://sociologies.revues.org/2977>

¹⁶⁶ Bonikowska A., Hou F. et Picot G. (2015), Changements dans la répartition régionale des nouveaux immigrants au Canada, Direction des études analytiques : documents de recherche, 11F0019M, N°366, Ottawa, Statistique Canada.

¹⁶⁷ Frenette M. (2018), Les immigrants économiques dans les villes servant de portes d'entrée : facteurs en jeu dans les décisions relatives à l'emplacement initial et à la migration subséquente, documents de recherche, 11F0019M, N° 411, Ottawa, Statistique Canada.

facteurs sociaux et scolaires, les mêmes écarts de choix de ces types de cours persistent selon les origines et avec les natifs.

En Ontario, les élèves peuvent aussi choisir entre plusieurs cours (anglais, math, science) dont ceux nécessaires pour l'accès aux études supérieures (*university bound course*) (Ledent *et al.* 2013). Alors que le taux de diplomation est similaire (environ de deux-tiers), les élèves d'origine immigrée choisissent en plus grand nombre ces types de cours (56%) que les natifs (écart de 16 %, *cf.* Tableau 3 à la fin de la partie II). Cependant comme pour le Québec, il existe encore des différences marquées selon les origines. Seulement 20 % des élèves originaires du Portugal et de l'Amérique du Sud et Centrale choisissent ce type de cours, autour de 70 % des élèves originaires de l'Asie du Sud (Sri Lanka) et presque 80 % pour ceux originaires de la Chine. De même, les élèves originaires du Vietnam, Pakistan, de la Russie préfèrent davantage ce type de cours que les natifs. De nouveau, ces choix témoignent de fortes ambitions des élèves et des familles d'origine immigrée. Comme pour le Québec, la prise en compte d'autres caractéristiques sociales et scolaires change peu les écarts entre les origines et avec les natifs.

En Colombie Britannique, le choix concerne les cours les plus sélectifs, tels qu'anglais, math ou physique et chimie, permettant l'accès à l'université (Ledent *et al.* 2013). Les élèves d'origine immigrée choisissent comme en Ontario, presque deux fois plus ces cours que les élèves natifs (54 *versus* 28 %, *cf.* Tableau 3 à la fin de la partie II), alors que le taux de diplomation est de nouveau similaire (autour de 80%). Toutefois, là encore, il existe de nombreuses variations selon les origines. Très peu d'élèves d'origine d'Amérique Centrale et du Sud et de l'Inde préfèrent ces types de cours (20 %). A l'opposé, environ 70 % des élèves originaires d'Asie de l'Est (Chine, Corée) les choisissent, presque trois fois plus que les natifs dans le cas des élèves d'origine chinoise. Nous observons, de nouveau, les fortes aspirations des élèves et des familles, car beaucoup d'élèves d'autres origines (russe, iranienne, vietnamienne, pakistanaise, et philippine) choisissent ces cours plus que les natifs. Enfin, nous pouvons souligner que la prise en compte d'autres facteurs (sociaux et scolaires) réduit les écarts en termes de choix des cours sélectifs entre les élèves d'origine immigrée et les natifs, mais ils restent importants. Le rapport de cotes qui passe de 3,5 à 2,7 pour l'ensemble des élèves d'origine immigrée, reste à 11 pour les élèves d'origine de la Chine. De même, l'écart en faveur de ceux originaires du Vietnam augmente (rapport de cotes passant de 2,3 à 3,1).

Ceci montre que ces choix sont peu liés à des différences scolaires et sociales entre les élèves, mais sont des effets propres « d'origine ».

DIFFÉRENCIATION EXTERNE FORMELLE : FRÉQUENTATION D'UNE ÉCOLE PRIVÉE

Par rapport à la différenciation *externe* formelle, au Québec, où les écoles privées sont subventionnées, les élèves d'origine immigrée fréquentent davantage ces types d'écoles que les natifs (23 % voire un tiers pour la 2^e génération *versus* 18 %). Ce résultat, qui peut paraître surprenant, est dû en partie, au fait que les premiers vivent davantage sur l'île de Montréal, où l'offre et la fréquentation des écoles privées sont plus fortes par rapport au reste du Québec (Mc Andrew, Ledent et **Murdoch**, 2013). Si les élèves de 1^{re} génération fréquentent moins souvent l'école privée que ceux de la 2^e génération, cela s'explique par des raisons socio-économiques plus défavorables, mais aussi par les délais d'un an pour les inscriptions aux examens de sélection ainsi qu'aux examens d'entrée en français (ce qui empêche les néo-arrivants allophones de s'inscrire).

Du côté de Montréal, environ le quart des élèves d'origine immigrée fréquentent les écoles privées (le pourcentage est plus élevé pour les natifs, *cf.* Tableau 3 à la fin de la partie II). Parmi leurs origines, un tiers des élèves d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, de Roumanie et du Vietnam sont inscrits dans ces écoles (Ledent *et al.*, 2013). Pour ces derniers élèves d'origine vietnamienne et roumaine, une partie de leur réussite supérieure pourrait être imputée à cette scolarisation en école privée. En effet, la probabilité de passer le diplôme ou de choisir des cours sélectifs est très liée à la fréquentation d'école privée (environ trois fois plus élevée), même en contrôlant d'autres facteurs scolaires et sociaux (*cf.* Tableau 4 à la fin de la partie II). Cet effet est même éventuellement plus fort chez les élèves d'origine immigrée que les natifs (rapport de cotes de 2,5 *versus* 1,80) (Ledent *et al.*, 2013). Cependant, l'écart de résultat entre les élèves d'origine immigrée et les natifs (en faveur de ces derniers) est un peu plus grand dans le secteur privé (McAndrew *et al.*, 2013). Les élèves d'origine immigrée qui profitent particulièrement d'une scolarisation en école privée, sont les jeunes qui ont les performances les moins élevées tels que ceux originaires de l'Asie du Sud (50 % plus de diplômés en terme absolu comparés au secteur public) ou des Antilles et d'Afrique Subsaharienne (environ 30 % de plus).

Pour ce qui est de la Colombie Britannique (les données pour Toronto concernent que le secteur public), où la fréquentation d'une école privée est plus modeste (9%), il existe

quelques pourcentages de différence en faveur des natifs (Ledent *et al.*, 2013 *cf.* Tableau 3 à la fin de la partie II). Au sein des élèves d'origine immigrée, ceux d'origine philippine se démarquent avec 16 % de fréquentation. Ce choix d'école privée est associé à l'affiliation chrétienne d'un important nombre d'écoles privées à Vancouver). Cela ne semble pas une stratégie de meilleure performance scolaire. En termes de résultat, il apparaît peu de différence de diplomation entre les élèves d'origine immigrée et les natifs à la fois dans les secteurs privé et public. Toutefois, chez les élèves d'origine immigrée (allophones), la fréquentation d'une école privée est un bon prédicteur pour le diplôme et le choix des cours sélectifs (deux fois plus de chances) (*cf.* Tableau 1 à la fin de la partie II), mais l'influence est plus forte pour les natifs (plus de trois fois plus de chance). Si les élèves d'origine immigrée fréquentent de manière différente les écoles privées, nous verrons par la suite la fréquentation des écoles défavorisées et le degré de concentration ethnique des écoles et son impact sur les résultats.

4.3 DIFFÉRENCIATION EXTERNE INFORMELLE AU CANADA

FRÉQUENTATION D'UNE ÉCOLE DÉFAVORISÉE OU À FORTE CONCENTRATION ETHNIQUE

Au Québec, le tiers des élèves d'origine immigrée fréquentent (voire 40 % pour la 1^{re} génération) une école défavorisée (rang 8 à 10 sur 10 d'indice socio-économique des écoles dans le programme ministériel « Agir autrement »), par rapport à un quart des élèves natifs (McAndrew *et al.*, 2013). Toutefois, la surreprésentation est moins nette sur l'île de Montréal (61% pour les élèves d'origine immigrée *versus* 58 % pour les natifs dans le secteur public), où les écoles sont en général davantage défavorisées (Ledent *et al.*, 2013, *cf.* Tableau 3 à la fin de la partie II). De même, certaines origines sont plus concentrées dans ces types d'école. En effet, plus de 60 % des élèves originaires de l'Asie du Sud (Sri Lanka) et la moitié (voire plus des trois quarts à Montréal au secteur public) des élèves originaires des Antilles et d'Afrique Subsaharienne et d'Amérique Centrale et du Sud sont scolarisés dans des écoles défavorisées (Ledent *et al.*, 2013; McAndrew *et al.*, 2013). Il existe effectivement un lien entre l'origine sociale des élèves et le profil social de leur école. Cependant, malgré leur profil défavorisé, seulement un tiers des élèves d'origine des Philippines sont scolarisés dans les écoles défavorisées du secteur public à Montréal, et au contraire, les trois quarts des élèves d'origine du Vietnam et du Portugal y sont scolarisés alors qu'ils sont de milieu social moins désavantagé. En termes de résultat (obtention du diplôme et choix des cours sélectifs), il

semble que les élèves d'origine immigrée ne sont pas pénalisés par le fait de fréquenter une école défavorisée (par exemple rapport de cotes de 1,2 pour le choix des cours sélectifs, cf. Tableau 4 à la fin de la partie II), alors qu'il existe un effet négatif plus prononcé pour les natifs (0,8).

En ce qui concerne l'Ontario (Toronto), le même portrait scolaire apparaît pour les élèves d'origine immigrée. Environ 40 % des élèves d'origine immigrée sont scolarisés dans des écoles défavorisées (*Learning Opportunity Index*) comparés à un quart pour les natifs (cf. Tableau 3 à la fin de la partie II). De même, c'est le cas pour environ 70 % des élèves originaires du Vietnam, du Portugal et de Somalie. Le lien entre milieu social et type d'école peut se faire pour les élèves d'origine du Vietnam et de la Somalie, mais pas pour ceux du Portugal ou de l'Asie du Sud (Pakistan, Sri Lanka) (Ledent *et al.*, 2013). Comme pour Montréal, la fréquentation d'une école défavorisée est moins négative sur les résultats des élèves d'origine immigrée (par exemple rapport de cotes de 0,8 *versus* 0,5 pour le choix des cours sélectifs, cf. Tableau 1 à la fin de la partie II) que chez les natifs.

Par rapport à la concentration ethnique, au Québec, 40 % des élèves d'origine immigrée fréquentent une école où ils sont majoritaires (voire la moitié pour ceux de la 1^{re} génération), dont 20 % une école avec au moins 75 % des élèves d'origine immigrée (McAndrew *et al.*, 2013). Alors que c'est le cas pour ce dernier type d'école de seulement 2 % des élèves natifs, y compris à Montréal (Ledent *et al.*, 2013, cf. Tableau 3 à la fin de la partie II). Parmi les origines, environ 50 % des élèves originaires d'Asie du Sud (Sri Lanka) et 70 % d'origine philippine fréquentent une école à forte concentration (plus de 75 %) des élèves d'origine immigrée. Il semble que les élèves d'origine immigrée sont pénalisés en termes de résultats par le fait de fréquenter une école où les élèves d'origine immigrée sont majoritaires (environ deux fois moins de chances d'être diplômés ou de choisir un cours sélectif) (cf. Tableau 4 à la fin de la partie II); ce qui n'est pas le cas pour les natifs (rapport de cotes supérieur à 1). De ce fait, cela représente un triple risque pour les élèves originaires des Philippines et d'Asie du Sud, vu leur profil scolaire plus faible, leur scolarisation dans les écoles à forte concentration ethnique; alors que ce n'était pas le cas des écoles défavorisées pour ceux de l'Asie du Sud.

Pour l'Ontario (Toronto), les résultats sont similaires au Québec. 70 % des élèves d'origine immigrée sont scolarisés dans une école où les élèves sont majoritaires, et 17 % dans une école à forte concentration (plus de 75 %) (Ledent *et al.*, 2013, cf. Tableau 3 à la fin de la partie II). Il est intéressant de souligner par contre que près de la moitié des élèves natifs

fréquentent des écoles où les jeunes d'origine immigrée sont majoritaires, ce qui est très largement plus qu'à Montréal. Un quart des élèves originaires du Moyen-Orient (Iran), d'Asie du Sud (Pakistan), de Chine et de Russie sont inscrits dans des écoles à forte concentration ethnique (plus 75 %). Contrairement à Montréal, la forte concentration ethnique a des effets positifs (au moins deux fois plus de chances, *cf.* Tableau 4 à la fin de la partie II) sur le diplôme et aussi le choix des cours sélectifs à la fois pour les élèves d'origine immigrée et les natifs. Les bons résultats des élèves d'origine russe et surtout d'origine chinoise peuvent être attribués en partie à la fréquentation de ce type d'école.

Enfin, en Colombie Britannique (Vancouver), les élèves d'origine immigrée sont relativement deux fois plus nombreux dans les écoles défavorisées (pas de politique spécifique à Vancouver) que les non-immigrés (42 % contre 21 %) (Ledent *et al.*, 2013, *cf.* Tableau 3 à la fin de la partie II). Les chiffres avoisinent environ 70 % pour les élèves originaires du Vietnam et de l'Asie du Sud (Inde et Pakistan). Différemment de Montréal et de Toronto, il apparaît que les immigrants sont en partie davantage pénalisés en termes de diplôme et de choix de cours sélectifs par le fait de fréquenter une école défavorisée (par exemple rapport de cotes de 0,6 *versus* 0,8 pour le choix des cours sélectifs, *cf.* Tableau 4 à la fin de la partie II). Ce triple risque (Willms, 2006¹⁶⁸) est plus fort pour les élèves originaires du Vietnam et de l'Inde. En effet, les élèves d'origine vietnamienne et indienne ont des performances scolaires moins fortes, et sont scolarisés dans des écoles défavorisées qui obtiennent des résultats moins élevés, et à leur tour ils obtiennent des performances encore moins élevées que les natifs, même parmi ceux qui fréquentent les écoles défavorisées.

De même en Colombie Britannique (Vancouver), la moitié des élèves d'origine immigrée fréquentent une école dont ils sont majoritaires, et parmi eux 12 % sont inscrits dans une école avec plus de 75 % d'élèves d'origine étrangère. Seuls 13 % des natifs fréquentent à leur tour une école où les élèves d'origine immigrée sont majoritaires. Un tiers des élèves d'origine du Vietnam et 20 % de ceux d'Inde sont inscrits dans des écoles à forte concentration (plus de 75 %) (Ledent *et al.*, 2013). Il apparaît que les élèves d'origine immigrée sont aussi pénalisés scolairement comme à Montréal par le fait de fréquenter une école à forte concentration ethnique (environ deux fois moins de chances d'avoir un diplôme ou de choisir un cours sélectif, *cf.* Tableau 4 à la fin de la partie II), alors que c'est beaucoup moins pénalisant chez les natifs (rapport de cotes au tour de 1) (Ledent *et al.*, 2013). Ce résultat pourrait expliquer de

¹⁶⁸ Willms D. (2006), Les écarts en matière d'apprentissage : Dix questions stratégiques sur le rendement et l'équité des écoles et des systèmes d'éducation, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

nouveau éventuellement la réussite généralement plus faible des élèves d'origine du Vietnam et de l'Inde par rapport à la moyenne des élèves d'origine immigrée.

Au Canada, il semble que la différenciation *formelle* façonne les parcours des jeunes d'origine immigrée, autant voire davantage que les natifs. En effet, à travers des aspirations en matière d'études postsecondaires plus élevées, les jeunes d'origine immigrée (surtout ceux d'origine est-asiatique, en particulier chinoise, et de l'Europe d'Est), font le choix de choisir davantage de cours permettant l'accès aux études supérieures (différenciation *interne*). Ce choix de cours va de pair en partie avec le choix également de fréquenter une école privée (différenciation *externe*) formelle plutôt qu'une école publique surtout au Québec.

Si certains groupes d'immigrés fréquentent davantage des écoles privées, les jeunes d'origine de l'Asie du Sud et du Sud-Est cumulent particulièrement plusieurs facteurs de risque (particulièrement la fréquentation des écoles avec une forte concentration ethnique) (différenciation externe *informelle*), notamment au Québec et en Colombie Britannique. Nous pouvons dire au Canada, comme pour la France, que ces différenciations externes entre les écoles semblent jouer davantage sur la situation scolaire des jeunes (à la fois ceux d'origine immigrée et aussi les natifs) qu'il apparaît traditionnellement dans les comparaisons internationales sur les différences entre les écoles (par exemple, à partir des données PISA)¹⁶⁹.

Enfin, il semble que l'indentification officielle des écoles défavorisées corresponde davantage à une défavorisation sociale (par exemple la proportion dans l'école des parents inactifs et la proportion des mères à faible niveau d'éducation au Québec) chez les natifs que chez les familles d'origine immigrée. Ceci pourrait expliquer pourquoi le lien entre origine sociale des immigrés et le taux de fréquentation de telles écoles n'est pas systématique et que l'influence de fréquenter ces écoles semble être moins négatif sur la situation scolaire que chez les natifs, notamment au Québec et en Ontario. Pour les mêmes raisons, cela pourrait expliquer pourquoi la concentration ethnique des écoles semble avoir davantage d'influence que la défavorisation.

¹⁶⁹ PISA (2012), Où en sont les élèves issus de l'immigration dans les établissements d'enseignement défavorisés ?, PISA à la loupe N°22, OCDE.

PISA (2013), L'établissement d'enseignement fréquenté par les élèves a-t-il un impact sur leur performance ?, PISA à la loupe n°27, OCDE.

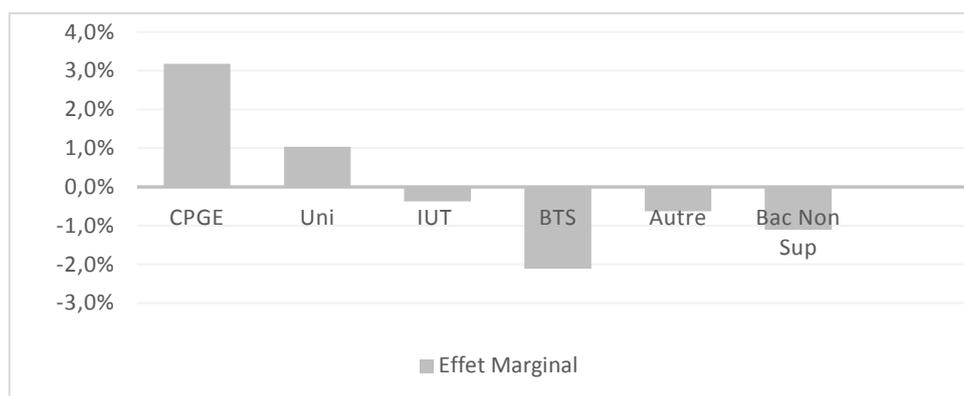
CHAPITRE 5 : PARCOURS DANS LE SECONDAIRE ET DIFFÉRENCIATION VERTICALE ET HORIZONTALE DANS LE SUPÉRIEUR

Dans ce chapitre nous abordons ensuite la question de la différenciation verticale et horizontale dans l'enseignement supérieur en lien avec le parcours scolaire des jeunes dans le secondaire (les performances scolaires, mais aussi la différenciation interne et externe). En effet, nous analyserons si la différenciation dans l'enseignement secondaire influence-t-elle à son tour celle dans l'enseignement supérieur et comment cela maintient les inégalités. Nous verrons particulièrement si la différenciation verticale dans l'enseignement supérieur réduit ou crée de nouvelles inégalités pour les jeunes de 1^{ère} génération et ceux d'origine immigrée. Nous verrons enfin s'il persiste aussi des différenciations horizontales dans les parcours entre les étudiants selon leurs caractéristiques sociales, notamment en termes de choix de domaine d'études.

5.1 DIFFÉRENCIATION VERTICALE DANS LE SUPÉRIEUR

Nos propres travaux indiquent en France que les inégalités d'accès en CPGE (filières de 1^{er} rang) prennent leur source dès le collège, selon les données du panel 95 (Farges, Tenret, Brinbaum, Guégnard et **Murdoch**, 2016). En effet, le choix de l'allemand comme 1^{re} langue et surtout le latin ou le grec comme option (différenciation *informelle* interne, cf. la partie II précédente) continuent d'agir sur l'accès aux CPGE, en tenant compte des résultats scolaires au secondaire et du type de baccalauréat, du niveau d'éducation des parents et du genre de l'élève, même si l'écart n'est pas très prononcé (3 %, cf. Figure 14).

Figure 14 : Effets marginaux du choix du latin ou du grec sur les différents parcours après le baccalauréat



Source : Farges, Tenret, Brinbaum, Guégnard et **Murdoch** (2016).

Note de lecture : « Toutes choses égales par ailleurs », les élèves ayant choisi le latin ou le grec ont une plus forte probabilité (+3 %) de se trouver en CPGE par rapport aux élèves qui n'ont pas pris ces options.

L'influence durable de la différenciation informelle interne au secondaire sur les parcours dans l'enseignement supérieur (et sa différenciation verticale) est autant linéaire dans la mesure où il n'y a que très peu de changements de filières dans l'enseignement secondaire supérieur en France. De ce fait, la première différenciation, même si elle apparaît assez tardivement dans les parcours scolaires par rapport aux autres pays (et est de nature plutôt informelle que formelle (*tracking*)), est très déterminante sur la suite du parcours.

Si au Canada l'origine sociale (profession, revenu et niveau d'éducation des parents) influence le choix de l'université (établissements de 1^e rang) plutôt que les études collégiales, elle perd néanmoins de son impact avec la prise en compte d'autres facteurs tels que les résultats scolaires (Doray, Kamanzi, Comoé, **Murdoch** et Moulin, 2012, *cf.* Tableau 5 (Modèle 2) à la fin de la partie II). En effet, les notes au secondaire influencent aussi très fortement l'accès aux études universitaires. Selon les données EJET, l'accès aux études universitaires est de 50 % plus élevé (77 *versus* 25 %) si le jeune obtient des notes en langue officielle de la province, et en mathématiques ou sciences de plus de 90 %, comparé à un jeune ayant entre 60 % et 70 % (ce qui correspond aux notes minima d'accès aux études universitaires) (Doray *et al.*, 2012, *cf.* Tableau 6 à la fin de la partie II). Si nos analyses tiennent compte de l'ensemble des facteurs sociaux (revenu, niveau d'éducation des parents) et des scores PISA en lecture, les notes continuent d'avoir un fort effet sur l'accès aux études universitaires (comparé aux non-poursuites d'études supérieures). Les rapports de cotes sont entre 4 et 5 pour les notes plus élevées par rapport aux notes les plus faibles (*cf.* Tableau 5 à la fin de la partie II).

Concernant les scores PISA en lecture, les travaux montrent également une plus forte influence sur l'accès aux études universitaires qu'aux études collégiales. Les jeunes qui obtiennent des scores correspondant au niveau 5 (plus de 626 points) accèdent aux études universitaires à 60 % de plus (76 *versus* 17 %) comparés à ceux qui obtiennent des scores du niveau 2 (entre 408 et 480 points) (Doray *et al.*, 2012, *cf.* Tableau 6 à la fin de la partie II). Lorsque les analyses tiennent compte de l'ensemble des facteurs sociaux (revenu et niveau d'éducation des parents) et des notes au secondaire, les scores de PISA continuent d'avoir un fort impact sur l'accès aux études universitaires (en comparaison des non-poursuites d'études supérieures) (rapport de cotes de 17 pour le niveau 5 par rapport au niveau 1, *cf.* Tableau 5 à la fin de la partie II).

Le type d'école fréquentée au secondaire (différenciation *externe* formelle, *cf.* la partie II précédente) joue aussi un rôle particulièrement dans l'accès aux études universitaires. L'accès est plus élevé d'environ 20 % (61 *versus* 41 %) chez les jeunes scolarisés en école privée plutôt qu'une école publique (Doray *et al.*, 2012, *cf.* Tableau 6 à la fin de la partie II). De plus, cet écart pour les études universitaires au Canada (comparé aux non études) résiste à la prise en compte d'autres facteurs sociaux et scolaires (rapport de cotes de 2,8 (Doray *et al.*, 2012) *cf.* Tableau 5 à la fin de la partie II).

L'influence importante de la scolarité antérieure, dont des résultats scolaires au secondaire (notes en mathématiques, langue officielle et sciences) sur l'accès notamment aux études universitaires au Canada souligne la nature méritocratique de la sélection scolaire dans ce système éducatif.

Outre ces résultats classiques, nos résultats montrent aussi que les compétences acquises avant les études supérieures sont aussi un « prédicteur » de la participation aux études supérieures, particulièrement universitaires, et que leur effet se conjugue avec celui de la scolarité antérieure. Nous pouvons souligner que la corrélation entre les scores PISA en lecture et les notes scolaires mentionnées ci-dessus est inférieure à 0,40, y compris pour les notes en langue officielle (*cf.* Tableau 7 à la fin de la partie II). En effet, même quand la scolarité antérieure est prise en compte, les résultats montrent que les jeunes ayant des scores élevés aux tests PISA en lecture participent en proportion plus élevée aux études universitaires que pour les études collégiales, dont ces dernières sont surtout d'ordre technique ou professionnel. Parmi les étudiants qui poursuivent des études universitaires, 65 % ont obtenu des scores de PISA de niveau 4 et 5 alors que c'est le cas de 43 % pour les études collégiales, *cf.* Tableau 8 à la fin de la partie II). De même, en dehors des résultats scolaires, l'amélioration des compétences

pendant les études secondaires, notamment de celles des jeunes ayant obtenu des scores PISA de niveau 1 et 2 (c'est-à-dire moins de 500 points)¹⁷⁰, pourrait permettre à ces jeunes d'accéder davantage aux études supérieures, ou au moins leur donner la possibilité de le faire. Enfin, le fait que l'influence du type d'école (dont privée), avec sa dimension de différenciation externe, sur l'accès aux études universitaires est significative même lorsqu'elle tient compte des antécédents sociaux et scolaires, montre que l'école fréquentée crée des inégalités en sus des caractéristiques individuelles des élèves. Ceci joint l'observation déjà faite au secondaire que l'aspiration de poursuivre des études universitaires en lien avec le choix de suivre des cours visant ces dernières (différenciation interne) est significativement plus élevée dans les écoles privées.

5.2 DIFFÉRENCIATION VERTICALE DANS LE SUPÉRIEUR POUR LES ETUDIANTS DE 1^{RE} GENERATION

Au Canada, à partir des données de l'enquête l'EJET, seulement un quart des étudiants de 1^{re} génération poursuivent leurs études à l'université (établissement de 1^{er} rang), contre 40 % des jeunes dont au moins un des deux parents a connu des études collégiales, et 69 % lorsqu'un des parents a fait des études universitaires (Groleau, Doray, Kamanzi, Mason et **Murdoch**, 2010). Ces écarts pour l'université (vis-à-vis des non-poursuites d'études supérieures) se maintiennent même lorsque les analyses tiennent compte d'autres facteurs sociaux (notamment la profession des parents), des résultats scolaires du secondaire et du genre. Le rapport de cotes est d'environ 5 entre ceux dont les parents ont connu l'université et les 1^{re} générations (Doray, Kamanzi, Comoé, **Murdoch** et Moulin, 2012, cf. Tableau 5 à la fin de la partie II). Par contre, un tiers des 1^{re} génération, comme ceux avec les parents formés au collège, fréquentent ce dernier type d'établissement (établissement de 2^e rang), alors que c'est le cas de seulement 21 % des jeunes dont les parents sont universitaires (Groleau *et al.*, 2010).

Nos résultats montrent que l'influence de l'origine sociale sur l'accès aux études universitaires, passe particulièrement par le capital culturel en lien avec la connaissance des rouages du système éducatif et des aspirations éducatives pour leurs enfants plutôt que le capital culturel au sens des ressources culturelles et éducatives disponibles en familles. Ce dernier est peu significatif (rapports de cotes proches de 1) (Doray, Kamanzi, Comoé, **Murdoch** et Moulin, 2012, cf. Tableau 5 à la fin de la partie II).

¹⁷⁰ Le niveau 3 ou un score d'autour de 500 points correspond à la situation moyenne des jeunes de 15 ans des pays de l'OCDE.

5.3 DIFFÉRENCIATION VERTICALE DANS LE SUPÉRIEUR POUR LES ETUDIANTS D'ORIGINE IMMIGRÉE

En France, selon les données du panel 1995, nos analyses indiquent que parmi les étudiants, plus de la moitié des jeunes d'origine maghrébine (de 2^e génération) souhaitent poursuivre leurs études en STS (Section de Technicien Supérieur), alors que c'est le cas de 38 % des jeunes natifs français (**Murdoch** et Guégnard, 2014). Les souhaits sont similaires entre les deux groupes pour l'université (un peu moins de 30 %) et pour l'IUT (Institut Universitaire de Technologie) (un peu plus de 10 %). Seulement moins de 10 % des jeunes d'origine maghrébine souhaitent poursuivre en CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles) (filiales de 1^{er} rang) ou dans des écoles spécialisées contre un quart des jeunes français (*cf.* Tableau 9 à la fin de la partie II).

Nous constatons que les vœux de formation envisagés par les jeunes d'origine maghrébine et leurs familles sont ambitieux. Quelle que soit la filière suivie au secondaire, ils envisagent de faire des études supérieures, notamment dans les programmes professionnels plutôt sélectifs (STS).

Si nous regardons la situation des inscrits dans l'enseignement supérieur, presque la moitié des jeunes d'origine maghrébine poursuivent leurs études à l'université (contre 40 % des jeunes natifs français) et un tiers rejoint les STS (*versus* le quart des natifs). En fait, un glissement se fait des sections de techniciens supérieurs vers l'université pour les jeunes d'origine maghrébine (*cf.* Tableau 9 à la fin de la partie II). Seulement la moitié des titulaires d'un baccalauréat professionnel et les deux tiers des bacheliers technologiques d'origine maghrébine obtiennent leur vœu d'aller en section de techniciens supérieurs, comparés à 80 % des jeunes natifs français. L'université accueille donc de nombreux bacheliers d'origine maghrébine qui n'ont pas trouvé satisfaction ailleurs. De manière générale, un peu plus de 20 % des jeunes d'origine maghrébine ne se trouvent pas dans la filière de leur choix, par rapport à seulement 10 % des jeunes français d'origine.

Au Canada, les jeunes issus des minorités visibles (soit de 1^{ère} ou 2^{ème} génération) s'inscrivent davantage à l'université (comparés aux non-poursuites d'études supérieures) que les autres jeunes, même en contrôlant l'origine sociale (revenu, profession et niveau d'éducation des parents) et les résultats scolaires (rapport de cotes de 2,7) (Doray, Kamanzi, Comoé, **Murdoch** et Moulin, 2012, *cf.* Tableau 5 à la fin de la partie II).

Ce dernier résultat illustre la mobilisation scolaire et les aspirations scolaires des jeunes d'origine immigrée et de leurs familles au Canada, pour accéder aux études supérieures, notamment les études universitaires en particulier. Ces études peuvent représenter un instrument d'intégration socioéconomique, voire de mobilité sociale (cf. première modèle d'analyse). Cette observation n'est pas nouvelle, comme nous avons mentionné par rapport aux travaux existants particulièrement au Canada. De même, cela confirme nos analyses au secondaire par rapport au choix plus fréquent des jeunes d'origine immigrée au Canada des cours au secondaire visant les études universitaires (différenciation interne).

5.4 DIFFÉRENCIATION HORIZONTALE DANS LE SUPÉRIEUR

Au Canada, à partir de nos propres analyses exploitant les données de l'enquête EJET (suivi PISA 2000), environ 60 % des étudiants universitaires suivent une formation dans les domaines d'études des Sciences Sociales et Humaines, Arts et Communication, et près de 40 % dans les domaines des Sciences (22 % en Sciences du Vivant et 17 % en Sciences Pures et Génies) (**Murdoch**, Doray, Comoé, Groleau et Kamanzi, 2012).

Nous pouvons souligner, toujours avec les données EJET (parmi les étudiants universitaires), que l'origine sociale (à la fois le niveau d'éducation, les revenus et la profession des parents) par contre, ne joue pas sur le choix d'études entre les Sciences Sociales et Humaines, Arts et Communication d'un côté et les deux domaines de Sciences séparément de l'autre, lorsque les analyses incluent aussi les résultats scolaires au secondaire et le genre (**Murdoch et al.**, 2012, cf. Tableau 10 à la fin de la section). Ce résultat pourrait être dû au fait que l'origine sociale influence nettement l'accès aux études et le choix des études universitaires (dimension verticale). Nos analyses montrent que les scores PISA en lecture affectent positivement le choix en Sciences pures et Génie (rapport de cotes 1,7 à partir du Niveau 3) mais pas en Sciences de la vie (comparé aux Sciences Sociales et Humaines, Arts et Communication) ; tandis que logiquement les résultats scolaires au secondaire en mathématiques et sciences jouent positivement pour les deux domaines scientifiques (rapports de cotes entre 3 et 5) et les scores en langue officielle de la province (anglais ou français) pour les Sciences Sociales et Humaines, Arts et Communication (environ deux fois plus). Enfin, la fréquentation d'une école privée dans l'enseignement secondaire n'a pas d'effet significatif (**Murdoch, et al.**, 2012, cf. Tableau 10 à la fin de la partie II).

Nous observons comme pour l'accès aux études supérieures particulièrement universitaires, que les compétences acquises avant les études supérieures peuvent agir comme un élément important du métier d'étudiant et, de ce fait, influent également le choix du domaine d'études. Toutefois, les compétences en lecture influent davantage l'accès aux études que le choix du domaine d'études. Dans le cas de la science de la vie, le lien n'est pas significatif lorsqu'on tient compte des résultats scolaires, ce qui pourrait s'expliquer par la nature de la sélection scolaire à l'entrée dans de nombreux programmes dans ce domaine.

En effet, le mode de sélection des étudiants dans les différents domaines repose fortement sur les résultats scolaires. Chacune des moyennes au secondaires (en mathématiques, en sciences et en en langue officielle) influe de façon spécifique sur le choix entre les trois grands domaines (sciences pures et génie, sciences de la vie, et sciences humaines, arts et communication). Ces résultats, sans être surprenants, montrent bien que les résultats scolaires constituent une dimension significative de l'orientation scolaire comme pour l'accès aux études supérieures.

En France, avec les données des enquêtes génération du Céreq auprès des sortants de l'enseignement supérieur, nous constatons que presque la moitié des jeunes d'origine maghrébine s'inscrivent à l'université dans les domaines d'études de Lettres, Sciences Humaines, Sciences Economique et Gestion, contre un tiers des jeunes natifs français (Frickey, **Murdoch** et Primon, 2004), et également dans les domaines d'études tertiaires dans les filières IUT et STS (Frickey, **Murdoch** et Primon, 2005). Dans le cas français, nous identifions un évitement des domaines d'études scientifiques, en partie en raison de la féminisation plus forte de la population des étudiants d'origine immigrée.

Par contre, au Canada, avec les données de l'enquête EJET, nous montrons que les jeunes d'origine étrangère choisissent davantage à l'université les domaines d'études scientifiques plutôt que Sciences Humaines, Arts et Communication, notamment les Sciences Pures et Génie (rapport de cotes d'environ 3 pour les 1^{res} générations) (**Murdoch**, Doray, Comoé, Groleau et Kamanzi, 2012, *cf.* Tableau 10 à la fin de la partie II). Ces orientations semblent davantage être dans une perspective de bonne insertion.

Chapitre 6 : Apports et limites du modèle de la différenciation verticale et horizontale

Dans ce dernier chapitre de la partie II, nous mettons en perspective les résultats de nos travaux avec ceux des travaux existants déjà présentés dans la partie I. Ce qui nous permettra de montrer les apports et limites du modèle d'organisation des systèmes éducatifs dont leur différenciation verticale et horizontale.

En effet, si la France ne pratique pas de *tracking* au collège, les inégalités scolaires et sociales marquent fortement les parcours au sein du collège et au-delà. Nos propres travaux illustrent l'existence en France de la différenciation informelle *externe* (élèves fréquentant une école classée en zone d'éducation prioritaire) et *interne* (choix du latin ou grec) au sein du collège et, qui joue sur la suite des parcours des élèves. Comme déjà mentionné dans d'autres travaux (Jarousse et Labopin, 1999¹⁷¹), les élèves favorisés choisissent davantage l'option Latin que ceux de milieux défavorisés (allocation principalement en fonction de l'origine sociale (« *open-choice sorting* ») (Triventi *et al.*, 2016a¹⁷²) et ensuite choisissent davantage les baccalauréats scientifiques. De l'autre côté ceux de milieu défavorisé sont scolarisés davantage dans des écoles défavorisées et sont orientés davantage dans les formations professionnelles ou décrochent (cf. aussi DEPP, 2018¹⁷³). Toutes ces inégalités se cumulent à chaque moment de transition (par exemple, l'entrée en 6^e, puis l'accès à la seconde générale et technologique).

Au Canada la réussite des élèves d'origine immigrée passe souvent davantage que les natifs par le choix de cours (différenciation *interne* formelle) permettant l'accès aux études supérieures (de nouveau par le biais du « *open-choice sorting* » Triventi *et al.*, 2016 a) en fonction de l'origine ethnique. En ce qui concerne les écoles privées (différenciation *externe* formelle), le fait que les élèves d'origine vietnamienne et roumaine fréquentent davantage ce type d'école au Québec semble en partie jouer aussi positivement sur leur réussite scolaire. Pour ce qui est des écoles défavorisées ou à forte concentration ethnique (*externe* informelle),

¹⁷¹ Jarousse J.P. et Labopin M.-A. (1999), « Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique », L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 28, n° 3, pp. 475-496.

¹⁷² Triventi M., Nevena Kulic N., Jan Skopek J. et Blossfeld H.P (2016 a) Secondary school systems and inequality of educational opportunity in contemporary societies, in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 3-24.

¹⁷³ DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) (2018), L'éducation prioritaire- État des lieux, Note d'information, n° 18.02, Février, Paris.

les élèves se trouvent logiquement par leur profil socio-économique et ethnique davantage dans les deux derniers types d'écoles (alors qu'ils fréquentent presque autant les écoles privées que les natifs malgré ce profil). Leur surreprésentation dans les écoles à forte concentration ethnique semble leur nuire au Québec et en Colombie Britannique (particulièrement pour certains groupes de l'Asie du Sud et de l'Asie du Sud-Est dans les deux provinces), alors qu'en Ontario la forte concentration ethnique a un effet positif sur la réussite des élèves d'origine immigrée ou non (car la concentration concerne la également des origines performantes comme les élèves d'origine chinoise). Ces résultats confirment que l'effet éventuel de la concentration ethnique des écoles est dépendant à la fois du profil scolaire des jeunes d'origine immigrée qui y se trouvent, ainsi que de celui des natifs (PISA, 2012¹⁷⁴).

Par rapport à l'enseignement supérieur, nos analyses montrent également que le choix des CPGE (filière de 1^{er} rang) en France prend racine dès le collège par les choix d'options au collège tels que le Latin. Ces résultats confirment l'importance du parcours antérieur sur l'accès aux CPGE (Duru-Bellat et Kieffer, 2008¹⁷⁵ ; Ichou et Vallet, 2012¹⁷⁶). En effet, la différenciation *interne* informelle dans le secondaire influence la différenciation verticale dans l'enseignement supérieur. Nous observons que la différenciation verticale est également très présente au Canada. En effet, l'accès aux études universitaires (établissement de 1^{er} rang) est beaucoup plus marqué par l'origine sociale des jeunes que l'accès aux études collégiales (établissements de 2^e rang). Nos analyses montrent que les écarts pour l'université demeurent, mais restent moins importants lorsque des facteurs scolaires du secondaire sont pris en compte. Comme déjà montré dans d'autres travaux (par exemple, Frenette et Chan, 2015¹⁷⁷ ; Kamanzi et Maroy, 2017¹⁷⁸), ces derniers facteurs ont aussi leur propre impact sur l'accès aux études universitaires, notamment les notes, les scores PISA, mais aussi les différenciations *externes* (la fréquentation d'une école privée) et *internes* (les cours suivis au secondaire).

¹⁷⁴ PISA (2012), Où en sont les élèves issus de l'immigration dans les établissements d'enseignement défavorisés ?, PISA à la loupe N°22, OCDE.

¹⁷⁵ Duru-Bellat M. et Kieffer A. (2008), Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités, *Population*, Vol. 63 (1), pp. 123-157.

¹⁷⁶ Ichou M. et Vallet L.-A. (2012), Performances scolaires, décisions d'orientation et leur importance relative dans la formation des inégalités sociales d'éducation. Évolution en France en quatre décennies, *Éducation & formations*, N°82, pp. 9-18.

¹⁷⁷ Frenette M. et Chan P.C.W. (2015), D'où proviennent les différences entre les résultats scolaires des élèves des écoles secondaires publiques et ceux des élèves des écoles secondaires privées?, Direction des études analytiques : documents de recherche, 11F0019M, N°367, Statistique Canada: Ottawa.

¹⁷⁸ Kamanzi C. et Maroy C. (2017), «La stratification des établissements secondaires au Québec: quels effets sur les chances d'accès à l'enseignement universitaire ?» in C. Kamanzi, G. Goastellec et F. Picard (dirs.) *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*, Presses de l'Université du Québec, pp 61-83.

Notre analyse montre aussi qu'au Canada, les étudiants de 1^{re} génération accèdent moins aux filières et aux établissements de 1^{er} rang (les universités) que ceux dont les parents poursuivi des études collégiales et surtout universitaires, et accèdent davantage aux études collégiales (établissements de 2^e rang). Ce résultat se maintient même lorsqu'on tient compte notamment du passé scolaire. Ce résultat se trouve également en France, où les jeunes de de 1^{re} génération s'inscrivent davantage dans la filière STS (Section de Technicien Supérieur) (filière de 2^e rang) (Caille et Lemaire, 2009¹⁷⁹). Dans les deux pays, il s'agit effectivement de la conséquence du parcours scolaire, mais également dans les deux pays, des phénomènes d'auto-sélection (à résultats scolaires ou types de baccalauréats égaux) peuvent aussi exister, notamment en lien avec le plus faible niveau du capital culturel possédé par les parents (moins d'aspirations et méconnaissance des rouages des systèmes). Nous pouvons dire que dans un contexte de démocratisation ségrégative (Merle, 2000¹⁸⁰), les jeunes de de 1^{re} génération sont « divertis » vers les établissements et des filières de 2e rang (Arum *et al.*, 2007¹⁸¹).

Nous observons enfin que les jeunes d'origine immigrée accèdent davantage aux établissements de 1^{er} rang au Canada, ce qui n'est pas le cas en France, où ces jeunes sont orientés davantage vers l'université (établissements de 2^e rang) notamment en raison de leur parcours scolaire. Ils possèdent davantage des baccalauréats technologiques ou professionnels ne permettant pas d'accéder en STS qui était leur choix initial. Les jeunes d'origine immigrée sont « divertis » vers des établissements et des filières de 2^e rang (Arum *et al.*, 2007), comme pour les étudiants de 1^{ère} génération. Par contre au Canada, les jeunes d'origine immigrée y accèdent davantage que les natifs, y compris avec les mêmes performances scolaires, comme ont montré déjà d'autres travaux au Canada et en Suisse (Finnie et Mueller, 2010¹⁸² ; Griga, 2014¹⁸³).

¹⁷⁹ Caille J.-P. et Lemaire S. (2009), « Les bacheliers « de première génération » : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur « bridés » par de moindres ambitions ?, France, portrait social - Édition 2009, Insee, pp. 171-193.

¹⁸⁰ Merle P. (2000), Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve, *Population*, Vol. 55 (1), pp. 15-50.

¹⁸¹ Arum R., Gamoran A. et Shavit Y. (2007), More Inclusion Than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education, in Y. Shavit, R. Arum et A. Gamoran (eds.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study, Studies in social inequality*, Stanford University Press, pp. 1-35.

¹⁸² Finnie, R. et Mueller R.E. (2010), They came, they Saw, they enrolled: access to postsecondary education by the children of Canadian immigrants», in R. Finnie, M. Frenette, R.E. Mueller et A. Sweetman (eds.), *Pursuing higher education in Canada. Economic, social and policy dimensions*, McGill-Queen's University Press, pp. 191-216.

¹⁸³ Griga, D. (2014), Participation in higher education of youths with a migrant background in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, Vol. 40 (3), pp. 379-400

Pour ce qui est de la différenciation horizontale, au Canada nos analyses montrent que l'origine sociale ne joue plus sur le choix de domaines d'études (différenciation horizontale). Une des explications est due au fait que la sélection sociale antérieure (Mare, 1981¹⁸⁴) a lieu à la fois sur l'accès et dans la différenciation verticale (Université *versus* études collégiales). Cette différenciation est importante pour appréhender ces différences de domaines d'études. La situation est similaire en France où la différenciation horizontale entre les domaines d'études est articulée avec la différenciation verticale entre les filières (Duru-Bellat et Kieffer, 2008¹⁸⁵). Les choix des domaines d'études se font selon les préférences des étudiants en lien avec leur milieu social et le passé scolaire. En effet, au Canada ce dernier résultat est illustré par les scores PISA et les notes qui continuent à affecter de manière importante le choix des domaines d'études, tout comme la mention et le type de baccalauréat en France (Duru-Bellat et Kieffer, 2008).

Nos analyses montrent aussi que le choix des domaines d'études des jeunes d'origine immigrée au Canada semble être le fruit d'aspirations ambitieuses en lien avec leur future insertion professionnelle. Ils choisissent davantage des domaines d'études scientifiques que les natifs. Ce résultat s'observe aussi dans d'autres pays (Camilleri *et al.*, 2013¹⁸⁶). Cela va de pair avec les « effets secondaires » (Heath et Brinbaum, 2007) et la mobilité intergénérationnelle (OCDE, 2017) liée à l'*Immigrant optimism* (Kao et Tienda, 1995) et la « Mobilisation familiale » (Zéroulou, 1988), déjà observés pour la différenciation verticale. Enfin en France, en revanche, il s'agit d'un évitement des domaines scientifiques en faveur des Sciences Humaines et Sociales, du fait que les femmes représentent davantage la majorité d'étudiants chez les jeunes d'origine immigrée que chez les natifs.

Nous pouvons conclure que notre approche de la différenciation horizontale et verticale des systèmes semble apporter des éclaircissements sur l'explication des différences des parcours chez les jeunes. En effet, la différenciation, externe (entre les écoles) et interne (au sein des écoles), apparaît comment déterminant des parcours jeunes au secondaire, notamment avec

¹⁸⁴ Mare, R. (1981), Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review*, Vol. 46, pp. 72-87.

¹⁸⁵ Duru-Bellat M. et Kieffer A. (2008), Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités, *Population*, Vol. 63 (1), pp. 123-157.

¹⁸⁶ Camilleri A., Griga D., Mühleck K., Miklavič K., Nascimbeni F., Proli D. et Schneller C. (2013), Participation of students with an immigrant background in European Higher Education, Evolving Diversity II, EQUNET report.

l'articulation de l'origine sociale et ethnique des jeunes. Ces différenciations au sein des systèmes scolaires continuent à influencer la différenciation horizontale et verticale qui existe ensuite dans l'enseignement supérieur. Une des limites de l'approche de la différenciation des systèmes est qu'il est nécessaire de tenir compte davantage du rôle de l'origine sociale dans l'influence de l'organisation des systèmes éducatifs dont celle de la différenciation sur les parcours des jeunes. Ceci est l'objet de la troisième partie.

Tableau 1 : Part de fréquentation des différents types de différenciations externes et internes au Collège selon le niveau d'éducation des parents

Niveau d'éducation des parents	Inférieur au baccalauréat	Supérieur ou égal au baccalauréat	Total	% ensemble des effectifs
Part de la fréquentation d'un collège classé ZEP	83	17	100	17
Part de la fréquentation d'un collège privé	65	35	100	37
Part du choix de l'Allemand	50	50	100	13
Part du choix du Latin ou le Grec	44	56	100	31
Part des effectifs	66	34	100	

Source : Farges, Tenret, Brinbaum, Guégnard et **Murdoch** (2016).

Note de lecture : Les collèges classés ZEP ont été fréquenté par 17% des élèves, dont 83% des parents ont un niveau d'études inférieur au baccalauréat.

Tableau 2: Parcours après le Collège selon les des différents types de différenciations externes et internes au Collège

Type de différenciation externe et interne	Ecole privée	Non Ecole Privée	Collège ZEP	Non Collège ZEP	Allemand	Non Allemand	Latin/Grec	Non Latin/Grec
Bac L	5	7	3	7	9	6	12	3
Bac ES	8	11	5	11	14	9	18	7
Bac S	11	18	7	18	28	14	34	7
Bac Technologique	14	19	15	17	14	17	16	17
Bac Professionnel	9	8	10	8	6	9	4	11
BEP/CAP	27	12	22	16	12	18	5	23
Sorties sans diplôme	26	25	38	23	17	27	11	32
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : Farges, Tenret, Brinbaum, Guégnard et **Murdoch** (2016).

Note de lecture : Parmi les élèves qui ont fréquenté un collège classé ZEP, 38% sortent sans diplôme contre 23% chez les autres élèves.

Tableau 3 : Taux de diplomation et part de fréquentation des différents types de différenciations externes et internes au secondaire selon l'origine immigrée des jeunes

	Montréal		Toronto		Vancouver	
	Origine Immigrée	Natif	Origine Immigrée	Natif	Origine Immigrée	Natif
Diplomation	62	66	64	65	81	78
<i>Différenciation externe et interne :</i>						
Cours sélectifs	32	32	56	40	54	28
École privée	22	36	NA	NA	9	12
École défavorisée	61	58	40	25	42	21
École à très forte concentration ethnique	20	2	17	8	12	1

Source : Ledent, Aman, Garnett, **Murdoch**, Walters et McAndrew, 2013

Note de lecture : A Montréal parmi les élèves d'origine immigrée, 20% ont fréquenté une école à très forte concentration ethnique (au moins 75% des élèves d'origine immigrée) contre 2% des natifs.

Tableau 4 : Choix des cours sélectifs : Influence des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (rapport de cotes) (élèves d'origine immigrée)

Variables		Montréal N = 2 930		Toronto N = 3 333		Vancouver N = 8 175	
		RC	Sig	RC	Sig	RC	Sig
Socio-démographiques	Fille (réf. Garçon)	0,91		1,47	***	0,92	
	Revenu familial médian	1,00	**	1,01	**	1,00	**
	Immigrant (réf. Né au Canada)	1,48	***	0,81		n.d	
Liées au processus de scolarisation	Retard à l'arrivée (réf. En avance ou à l'heure)	0,63	***	0,65		0,50	
	Changements d'école (réf. Non)	0,52	***	0,44	***	0,50	***
	Soutien linguistique au secondaire (réf. Non)	1,48		0,45	***	1,12	
	Entrée en Secondaire 1 (réf. Au primaire)	1,69	*	1,20		1,48	***
Liées à l'école	Fréquentation d'une école « défavorisée » (réf. Autres)	1,17		0,76		0,64	
	Fréquentation d'une école privée (réf. Publique)	2,47	***	n.d		2,28	***
	26-50 % d'élèves d'origine immigrée dans l'école (réf. 0-25 %)	0,75		2,01		1,23	***
	51-75 % d'élèves d'origine immigrée (réf. 0-25 %)	0,61	*	1,87		0,90	
	76-100 % d'élèves d'origine immigrée (réf. 0-25%)	0,61	*	3,07	*	0,69	**

*** Significatif à < 0,001 ; ** Significatif à < 0,05 ; * Significatif à < 0,10 ; n.d non disponible

Source : Ledent, Aman, Garnett, **Murdoch**, Walters et McAndrew (2013).

Note de lecture : A Montréal, lorsqu'un élève d'origine immigrée fréquente une école privée, il a plus de chances (rapport de cotes de 2,47) de choisir un cours sélectif qu'un élève ayant fréquenté une école publique.

Tableau 5 : Influence des facteurs sociaux et scolaires sur l'accès aux études universitaires au Canada, rapports des cotes de régression logistique multinomiale (réf. pas d'études supérieures)

	Effets bruts	Modèle 1	Modèle 2
Facteurs sociaux			
Sexe			
Femme	2,27***	2,35***	1,85***
Profession des parents (réf. Col blanc salarié)			
Gestionnaire	1,80***	1,49***	1,34*
Propriétaire	2,55***	1,48*	1,28
Professionnel salarié	2,44***	1,30	1,11
Professionnel libéral	3,18***	1,40*	1,34*
Col blanc autonome	1,25***	1,12	0,84
Col bleu	0,82***	0,95	0,95
Artisan	0,77***	0,91	0,75
Chômeur	1,23***	1,08	0,93
EPG (réf. EPG)			
Non EPG collégial	2,44***	2,07***	1,97***
Non EPG universitaire	11,60***	7,02***	4,72***
Revenu annuel des parents (réf. 25 000 ou moins)			
plus de \$ 100 000	5,55***	2,92***	2,28***
65 001 – 100 000	2,52***	1,91***	1,21
25001 – 65 000	1,25***	1,27*	0,91
Statut d'immigrant			
Né à l'étranger	2,57***	0,73	0,82
Score de capital culturel	1,13***	1,09***	1,02*
Groupe linguistique (réf. Anglophones hors Québec)			
Francophone hors Québec	0,82***	1,12	1,85*
Francophones Québec	0,52***	0,66***	1,56
Anglophones Québec	1,55***	1,16	2,86*
Allophones	2,64***	2,12***	2,96***
Appartenance à une minorité visible	3,28***	2,57***	2,74***
Milieu de résidence			
Région rurale	0,46***	0,83*	0,65***
Facteurs géographiques et scolaires			
Provinces de résidence (réf. Ontario)			
Terre-Neuve-et-Labrador	0,69***		1,52*
Ile-du-Prince-Edouard	0,97		2,03***
Nouvelle Écosse	0,97		1,69***
Nouveau-Brunswick	0,70***		1,34
Québec	0,38***		0,24***
Manitoba	0,54***		0,58***
Saskatchewan	0,51***		0,52***
Alberta	0,39***		0,37***
Colombie Britannique	0,69***		0,32***
Moyenne en mathématiques (réf. Moins de 60 %)			
90 – 100 %	22,61***		4,04***
80 – 89 %	7,81***		2,90***
70 – 79 %	3,61***		2,17***
60 – 69 %	1,93***		1,57*
Moyenne en langues (réf. Moins de 60 %)			
90 – 100 %	45,81***		4,71***
80 – 89 %	24,76***		3,30***
70 – 79 %	7,81***		2,25***
60 – 69 %	2,46***		1,42
Moyenne en sciences (réf. Moins de 60 %)			
90 – 100 %	38,44***		3,49***
80 – 89 %	15,17***		2,96***
70 – 79 %	5,13***		1,78***
60 – 69 %	2,15***		1,30
Temps consacré aux devoirs par semaine (réf. 8 heures ou plus)			
Moins d'une heure	3,08***		1,82***
1 à 3 heures	6,98***		2,71***
4 à 7 heures	16,18***		4,32***

Avoir connu un décrochage	0,02***		0,09***
Etre en retard scolaire	0,06***		0,20***
A suivi des cours de rattrapage	0,71***		0,91
Avoir connu une scolarité trouble	0,29***		0,51***
Type d'école secondaire			
Privée	4,39***		2,81***
Niveau de Compétence en Lecture (réf. Niveau 1 (407 ou moins)			
Niveau 5 (626 ou plus)	69,94***		16,83***
Niveau 4 (553 - 625)	23,67***		10,71***
Niveau 3 (481 - 552)	9,11***		6,78***
Niveau 2 (408 - 480)	2,83***		3,30***
Pseudo-R ²		0,12	0,29
N		14 661	12 648

*** Significatif à < 0,001 ; ** Significatif à < 0,05 ; * Significatif à < 0,10

Source : Doray, Kamanzi, Comoé, **Murdoch** et Moulin (2012).

Note de lecture : Les femmes accèdent plus aux études universitaires que les hommes (rapport de cotes de 2,27) (effets bruts). L'écart persiste avec la prise en compte des facteurs sociaux (rapport de cotes de 2,35) (Modèle 1) et scolaires (rapport de cotes de 1,85) (Modèle 2).

Tableau 6 : Part de participation aux études universitaires au Canada en fonction des facteurs scolaires

Total participation	43
<i>Facteurs scolaires</i>	
Moyenne en mathématiques	
90 – 100 %	77
80 – 89 %	59
70 – 79 %	43
60 – 69 %	31
Moins de 60 %	20
Moyenne en langues	
90 – 100 %	77
80 – 89 %	65
70 – 79 %	40
60 – 69 %	21
Moins de 60 %	12
Moyenne en sciences	
90 – 100 %	80
80 – 89 %	61
70 – 79 %	39
60 – 69 %	25
Moins de 60 %	14
Type d'école secondaire	
Privée	61
Publique	41
Niveau de Compétence en Lecture	
Niveau 5 (626 ou plus)	76
Niveau 4 (553 - 625)	56
Niveau 3 (481 - 552)	36
Niveau 2 (408 - 480)	17
Niveau 1 (407 ou moins)	7

Source : Doray, Kamanzi, Comoé, **Murdoch** et Moulin (2012).

Note de lecture : Si 43 % des jeunes poursuivent des études universitaires, c'est le cas de 77 % de ceux qui obtiennent des notes en Mathématiques de plus de 90%

Tableau 7 : Coefficients de corrélation entre les scores PISA et les notes scolaires

	PISA lecture	Moyenne générale	Moyenne mathématiques	Moyenne sciences	Moyenne langue
PISA lecture	1,00	-	-	-	-
Moyenne générale	0,42	1,00	-	-	-
Moyenne mathématiques	0,33	0,67	1,00	-	-
Moyenne sciences	0,38	0,70	0,55	1,00	-
Moyenne langue	0,34	0,63	0,38	0,47	1,00

Source : **Murdoch**, Doray, Comoé, Groleau et Kamanzi (2012).

Note de lecture : La corrélation entre les scores PISA en Lecture des jeunes et leur note moyenne en langue officielle est de 0,34.

Tableau 8 : Distribution des scores PISA en lecture pour les étudiants ayant poursuivis des études collégiales et universitaires

Niveau de Compétence en Lecture	Etudes collégiales	Etudes universitaires
Niveau 5 (626 ou plus)	13	28
Niveau 4 (553 - 625)	30	37
Niveau 3 (481 - 552)	33	25
Niveau 2 (408 – 480)	17	8
Niveau 1 (407 ou moins)	7	2
Total	100	100

Source : **Murdoch**, Kamanzi et Doray (2011).

Note de lecture : Parmi les étudiants qui poursuivent des études collégiales 13 % ont obtenu des scores PISA de niveau 5 contre 28 % de ceux qui ont poursuivis des études universitaires.

Tableau 9 : Part des formations souhaitées et inscriptions selon le pays d'origine des deux parents

	Maghreb		France	
	Formation souhaitée	Inscription	Formation souhaitée	Inscription
Université	27	48	28	39
STS	53	32	38	26
IUT	12	13	11	12
CPGE	3	3	10	11
Autre	5	4	13	12
Total	100	100	100	100

Source : **Murdoch** et Guégnard (2014).

Note de lecture : Si 27% des jeunes d'origine maghrébine souhaitent poursuivre des études à université, ils sont finalement 48 % à s'y inscrire.

Tableau 10 : Influence des facteurs sociaux et scolaires sur le choix du domaine d'études universitaires au Canada, rapports de cotes de régression logistique multinomiale (réf. Sciences Humaines, Arts et Communication)

	Sciences Pures et Génie	Sciences de la Vie
Facteurs sociaux		
Sexe		
Femme	0,21***	1,02
Étudiant de première génération (réf. EPG)		
Non EPG collégial	1,05	0,91
Non EPG universitaire	0,94	0,95
Revenu annuel des parents (réf. 25 000 ou moins)		
plus de \$ 100 000	1,20	1,09
65 001 – 100 000	1,36	1,23
25001 – 65 000	1,37	1,17
Profession des parents (réf. col blanc salarié)		
Gestionnaire	1,07	1,04
Propriétaire	1,02	1,06
Professionnel salarié	1,06	0,78
Professionnel libéral	1,39	1,22
Col blanc automne	1,03	0,98
Col bleu	1,03	1,31
Artisan	0,89	1,16
Chômeur	2,10	1,30
Groupe linguistique (réf. Anglophones hors Québec)		
Francophones hors Québec	1,09	1,28
Francophones Québec	0,42**	0,63
Anglophones Québec	0,38*	0,65
Allophones	0,67*	1,02
Statut d'immigrant		
Né à l'étranger	2,79***	0,94
Appartenance à une minorité visible	1,11	1,71***
Facteurs scolaires		
Niveau de Compétence en Lecture (réf. Niveau 1 (407 et moins) et Niveau 2 (408 – 480))		
Niveau 5 (626 ou plus)	1,65*	1,27
Niveau 4 (553 – 625)	1,65*	1,13
Niveau 3 (481 – 552)	1,70*	0,93
Moyenne en mathématiques (réf. Moins de 60 %)		
90 – 100 %	4,80***	2,85***
80 – 89 %	2,37**	1,80***
70 – 79 %	1,61	1,22
60 – 69 %	0,78	1,05
Moyenne en langues (réf. Moins de 60 %)		
90 – 100 %	0,38**	0,58***
80 – 89 %	0,47**	0,69
70 – 79 %	0,53*	0,69
60 – 69 %	0,91	0,85
Moyenne en sciences (réf. Moins de 60 %)		
90 – 100 %	2,95***	4,05***
80 – 89 %	2,04*	3,09***
70 – 79 %	1,32	1,85
60 – 69 %	0,93	1,80

Temps consacré aux devoirs par semaine (réf. Moins d'une heure)		
1 à 3 heures	1,29	1,23
4 à 7 heures	1,09	1,17
8 heures ou plus	1,26	1,91***
Etre en retard scolaire	0,62	0,95
Avoir connu un décrochage	0,06	0,42
A suivi des cours de rattrapage	0,89	0,84
Avoir connu une scolarité trouble	0,91	0,87
Type d'école secondaire		
Privée	0,71	0,64
A obtenu le diplôme du secondaire avant 18 ans	0,58	0,94
Facteurs géographiques		
Milieu de résidence		
Région rurale	1,06	1,26*
Provinces de résidence (réf. Ontario)		
Terre-Neuve-et-Labrador	1,81***	1,82***
Ile-du-Prince-Edouard	0,93	1,07
Nouvelle écosses	1,02	1,08***
Nouveau-Brunswick	1,17	1,07
Québec	3,35***	1,72*
Manitoba	1,56**	1,96***
Saskatchewan	1,28	1,11
Alberta	2,31***	1,58***
Colombie Britannique	0,99	1,04
N	6 501	6 501

*** Significatif à $< 0,001$; ** Significatif à $< 0,05$; * Significatif à $< 0,10$

Source : **Murdoch**, Doray, Comoé, Groleau et Kamanzi (2012).

Note de lecture : Toutes choses égales par ailleurs, les femmes choisissent 5 fois moins souvent le domaine d'études des Sciences Pures et Génie que celui de Sciences Humaines, Arts et Communication (rapport de cotes de 0,21). Il n'y a pas de différence pour Sciences de la Vie (rapport de cotes de 1,02).

LISTE DES TRAVAUX PARTIE II

Doray P., Kamanzi C., Comoé É., **Murdoch J.** et Moulin S. (2012), Les inégalités dans l'enseignement postsecondaire et leur mesure : l'exemple du canadien, in M. Benninghoff, F. Fassa, G. Goastellec et J.-P. Leresche (dirs.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur*, De Boeck, pp. 47-68.

Frickey A., **Murdoch J.** et Primon J.-L. (2004), Les débuts dans la vie active des jeunes issus de l'immigration après des études supérieures, Notes emploi-formation (Nef), N°9, Céreq.

Frickey A., **Murdoch J.** et Primon J.-L. (2005), From Higher Education to Employment: Inequalities Among Ethnic Backgrounds in France, *European Education*, Vol. 37 (4), pp. 61-74.

Farges G., Tenret E., Brinbaum Y., Guégnard C. et **Murdoch J.** (2016) "The long term outcomes of early educational differences in France", in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 287-304.

Groleau A., Doray P., Kamanzi C., Mason L. et **Murdoch J.** (2010), Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle. Les étudiants de première génération au Canada, *Éducation et sociétés*, Vol. 26 (2), pp. 107-122.

Kamanzi C., Bonin S., Doray P., Groleau A. et **Murdoch J.** (2010), Les étudiants de première génération da les universités canadiennes : L'accès et la persévérance aux études au Canada, *Canadian Journal of Higher Education*, Vol. 40 (3), pp. 1-24.

Kamanzi C et **Murdoch J.** (2011), L'accès à un diplôme universitaire chez les immigrants, in F. Kanouté et G. Lafortune (dirs.), *Familles québécoises d'origine immigrante: Les dynamiques de l'établissement*, Presses de l'Université de Montréal, pp. 145-158.

Ledent J., Aman C., Garnett B., **Murdoch J.**, Walters D. et McAndrew M. (2013), Academic performance and educational pathways of young allophones: A comparative multivariate analysis of Montreal, Toronto and Vancouver, *Canadian Studies in Population*, Vol. 40 (1-2), pp. 35-56.

Mc Andrew M., Ledent J. et **Murdoch J.** (2013), Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique, *Cahiers québécois de démographie*, Vol. 42 (1), pp. 31-55.

Murdoch J., Doray P., Comoé É, Groleau A. et Kamanzi C. (2012), Les inégalités sociales et scolaires d'accès à l'enseignement supérieur canadien, in M. Romainville et C. Michaut (dirs.), *La réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck, pp. 91-115.

Murdoch J. et Guégnard C. (2014), Les jeunes d'origine maghrébine en France et l'enseignement postsecondaire, in F. Kanouté et G. Lafortune (dirs), *Intégration des familles d'origine immigrante-les enjeux sociosanitaires et scolaires*, Presses de l'Université de Montréal, pp. 159-174.

PARTIE III / INFLUENCE DE L'ORIGINE SOCIALE SUR LES PARCOURS ET SELECTION ET ORIENTATION

Dans cette troisième partie, nous analyserons par nos propres travaux les inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur et dans quelle mesure l'organisation dans l'enseignement secondaire dans chaque système réduit ou maintient ou augmente ces inégalités d'accès. Enfin, nous observons s'il existe toujours des inégalités de réussite en fin de parcours dans l'enseignement supérieur en fonction de l'origine sociale et de l'origine ethnique, y compris en rapport avec les parcours au secondaire.

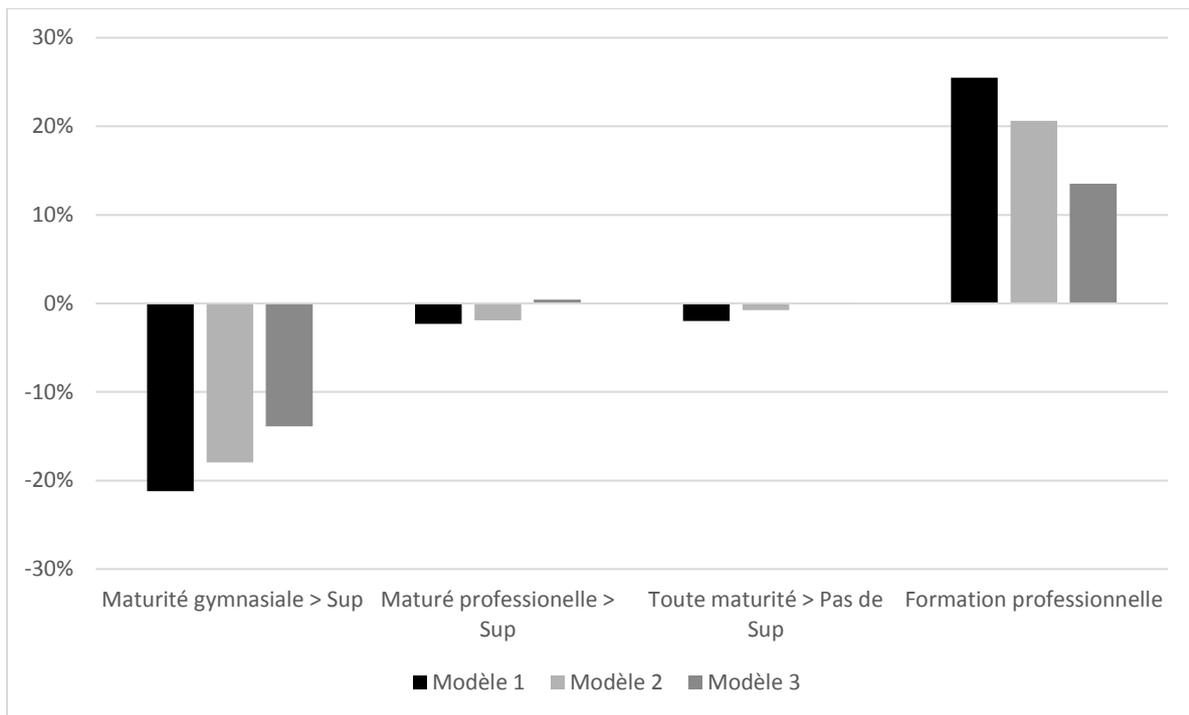
CHAPITRE 7 : PARCOURS AU SECONDAIRE ET ACCES AUX ETUDES SUPERIEURES

Dans ce chapitre, nous étudions l'influence du parcours au secondaire (notamment par la différenciation formelle *externe* (filière) ou *interne* (choix des cours) sur les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, particulièrement en fonction de l'origine sociale y compris les jeunes de milieu modeste, de 1^{ère} génération, et d'origine immigrée.

7.1 PARCOURS AU SECONDAIRE ET ACCÈS AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES DES ÉTUDIANTS DE MILIEU SOCIO-ECONOMIQUEMENT MODESTE

En Suisse à partir des données de l'enquête TREE, si on s'intéresse au rôle du parcours secondaire (maturité gymnasiale *versus* professionnelle (différenciation formelle externe)) sur l'accès aux études supérieures (HEU, HES et HEP), 39 % des jeunes de milieu favorisé (indice socio-économique élevé) y accèdent *via* la maturité gymnasiale *versus* 18 % de milieu modeste (Kamanzi, Guégnard, Imdorf, Koomen et **Murdoch**, 2014, cf. Tableau 11 à la fin de la partie III). Les derniers sont davantage dans la formation professionnelle ne permettant pas l'accès aux études supérieures (+25 %). Du côté de l'accès *via* la maturité professionnelle, peu de différence transparait selon le milieu (13 % pour les jeunes de milieu favorisé et 11 % pour ceux de milieu modeste). Nous pouvons conclure que la voie professionnelle n'offre pas une deuxième possibilité pour les jeunes de milieu modeste.

Figure 15 : Effets marginaux des jeunes de milieu socio-économiquement modeste versus favorisé sur les différents parcours post-secondaires en Suisse



Source : Kamanzi, Guégnard, Imdorf, Koomen et **Murdoch** (2014).

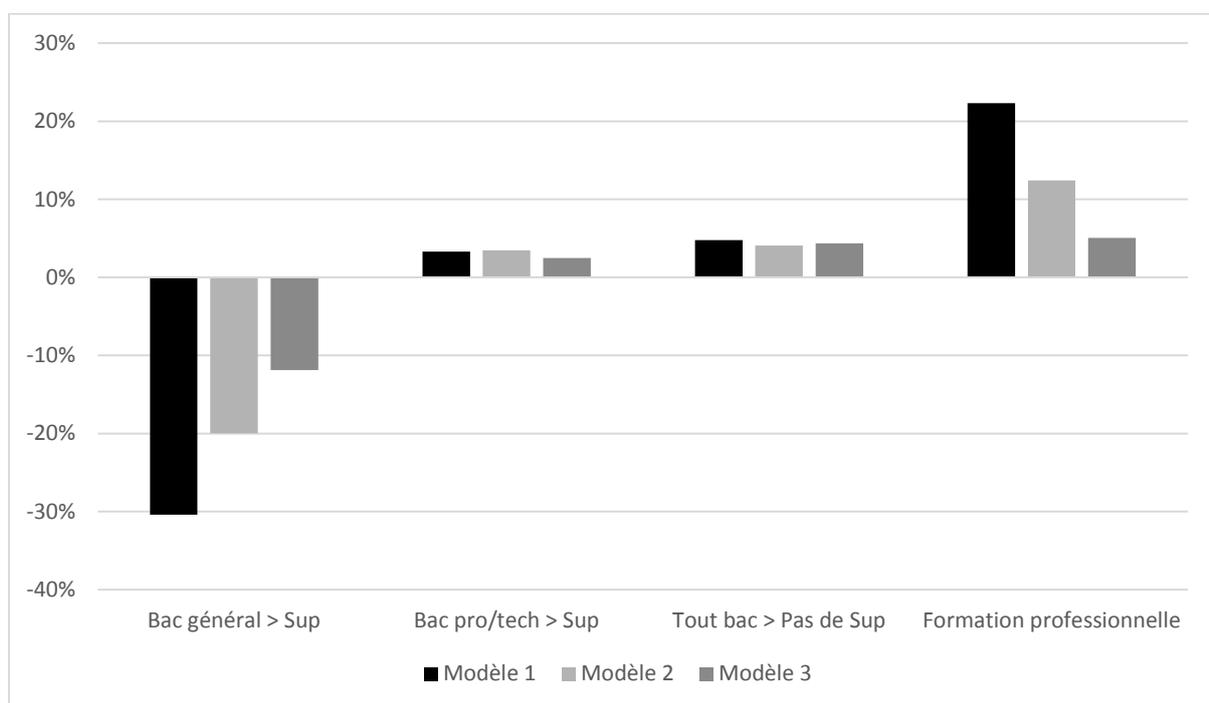
Note de lecture : Les jeunes de milieu modeste ont moins de probabilité d'accéder aux études supérieures *via* la maturité gymnasiale que les jeunes de milieu favorisé (Modèle 1, -21 %) ; lorsque les facteurs scolaires et sociaux sont pris en compte (Modèles 2 et 3), les probabilités demeurent moindres (-14 %).

Si l'écart en termes d'accès *via* la maturité gymnasiale est de 21 % entre les deux milieux (Modèle 1), il diminue à 14 %, lorsque les analyses tiennent compte des caractéristiques scolaires (résultats scolaires et filière fréquentée dans le degré secondaire I) (Modèle 2) et des facteurs sociaux (niveau d'éducation des parents), les aspirations professionnelles, et le genre (Modèle 3) (Kamanzi *et al.*, 2014, *cf.* Figure 15). En effet, les facteurs scolaires et sociaux ne réduisent que d'un tiers supplémentaire les écarts.

Comme pour la Suisse, en France à partir des données du panel 1995, nos propres analyses ont abordé la question de l'influence du parcours secondaire (baccalauréat général *versus* technologique et professionnel (différenciation formelle externe)) sur l'accès aux études supérieures (université et secteur non universitaire) (Kamanzi, Guégnard, Imdorf, Koomen et **Murdoch**, 2014). Nous voyons que la moitié (50 %) des jeunes de famille favorisée (profession) accèdent aux études supérieures *via* le baccalauréat général, comparés aux 20 % des jeunes de milieu modeste (*cf.* Tableau 11 à la fin de la partie III). Ces derniers se trouvent davantage dans les filières professionnelles (par exemple CAP) ne donnant pas accès aux

études supérieures (plus 23 %). Par rapport à l'accès *via* les baccalauréats technologiques et professionnels, il apparaît peu de différence entre les milieux (19 % pour les jeunes de milieu favorisé et 22 % pour ceux de famille modeste). Nous pouvons conclure comme pour la Suisse, que la voie professionnelle ne fait pas figure de deuxième voie égalisatrice pour les jeunes de milieu modeste comparativement à ceux de milieu favorisé, contrairement aux jeunes d'origine immigrée de même milieu.

Figure 16 : Effets marginaux des jeunes de milieu socio-économiquement modeste versus favorisé sur les différents parcours post-secondaires en France



Source : Kamanzi, Guégnard, Imdorf, Koomen et **Murdoch** (2014).

Note de lecture : Les jeunes de milieu socio-économique modeste ont moins de probabilité d'accéder aux études supérieures *via* le baccalauréat général que les jeunes de milieu favorisé (Modèle 1, -30 %). Lorsque les facteurs scolaires et sociaux sont pris en compte, ils ont toujours moins de chances d'y accéder (Modèles 2 et 3, -20 % et -12 %).

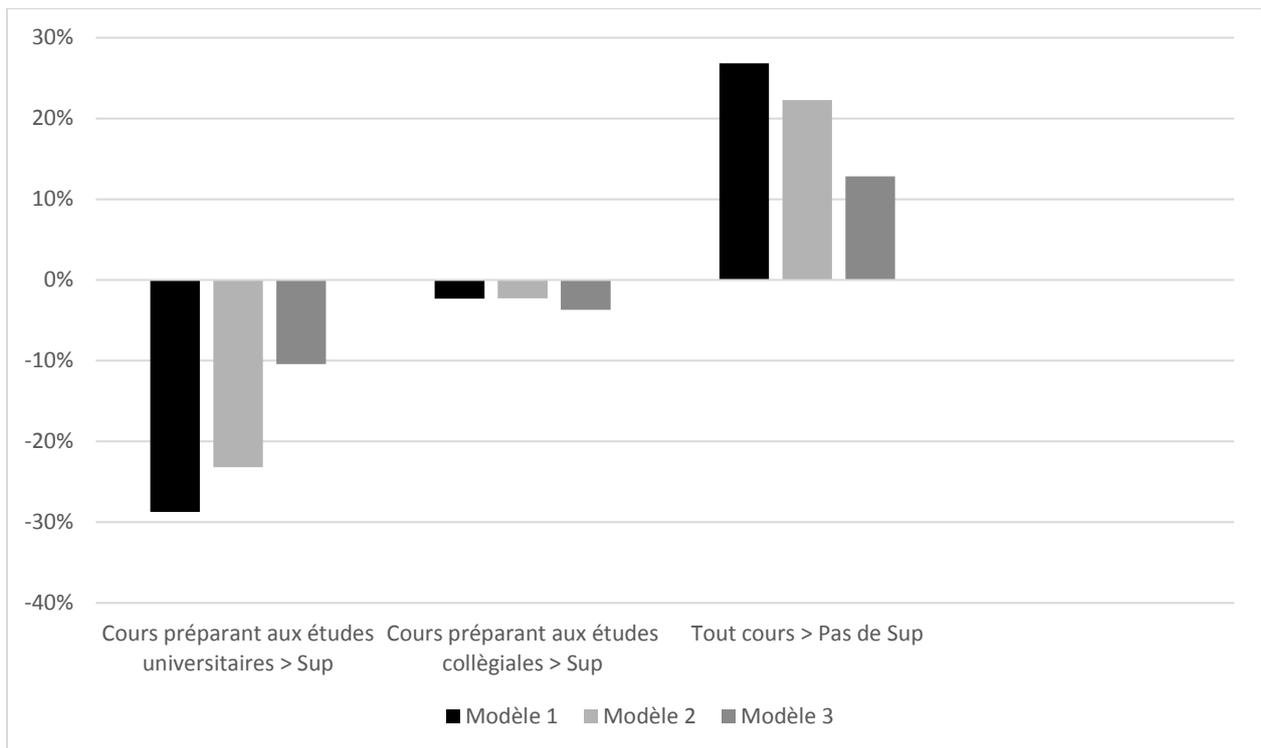
Si l'écart en termes d'accès *via* le baccalauréat général est de 30 % entre les deux milieux (Modèle 1), celui-ci diminue à 12 %, lorsque les analyses tiennent compte des caractéristiques scolaires (résultats scolaires secondaires et redoublement au primaire) (Modèle 2) et des facteurs sociaux (niveau d'éducation des parents), aspirations scolaires, et genre (Modèle 3) (Kamanzi *et al.*, 2014, *cf.* Figure 16). Presque les deux tiers des écarts sont expliqués par des différences de profil scolaire et social (Kamanzi *et al.*, 2014). En effet, l'origine sociale agit

sur le parcours au collège et continue à jouer un rôle sur les choix d'orientation entre le lycée et l'enseignement supérieur.

Pour terminer nos analyses, au Canada comme pour la Suisse et la France, l'effet du parcours secondaire a été étudié (cours préparatoires pour l'université *versus* cours préparant au collégial ou au marché du travail (différenciation interne formelle)) sur l'accès aux études supérieures (université et collège) avec les données de l'enquête EJET (Kamanzi, Guégnard, Imdorf, Koomen et **Murdoch**, 2014). Nous observons que les trois quarts (73 %) des jeunes de milieu favorisé (indice socio-économique élevé) accèdent aux études supérieures en prenant les cours préparant à l'université contre 45% pour les jeunes de milieu modeste (*cf.* Tableau 11 à la fin de la partie III). Ces derniers poursuivent moins dans l'enseignement supérieur même lorsqu'ils possèdent l'éligibilité (moins 28%). Concernant l'accès *via* les cours préparant aux études collégiales ou au marché du travail, il existe peu de différence entre les milieux (12 % pour les jeunes de milieu favorisé et 11 % pour ceux d'origine modeste). Nous pouvons conclure, à l'instar de la Suisse et de la France, que cette voie n'est pas une deuxième voie égalisatrice pour les jeunes de milieu modeste comparés à ceux de milieu favorisé.

Si l'écart en termes d'accès *via* les cours préparant à l'université est de 28 % entre les deux milieux (Modèle 1), celui-ci diminue à 10 %, lorsque les analyses tiennent compte des caractéristiques scolaires (résultats scolaires secondaires) (Modèle 2) et des facteurs sociaux (niveau d'éducation des parents), aspirations professionnelles, et genre (Modèle 3) (Kamanzi *et al.*, 2014, *cf.* Figure 17). Trois quarts des écarts sont expliqués par des différences de profils, scolaire et social (Kamanzi *et al.*, 2014).

Figure 17 : Effets marginaux des jeunes de milieu socio-économiquement modeste versus favorisé sur les différents parcours post-secondaires au Canada



Source : Kamanzi, Guégnard, Imdorf, Koomen et **Murdoch** (2014).

Note de lecture : Les jeunes de milieu socio-économique modeste ont moins de probabilités d'accéder aux études supérieures *via* le baccalauréat général que les jeunes de milieu favorisé (Modèle 1, -28 % ; lorsque les facteurs scolaires et sociaux sont pris en compte (Modèles 2 et 3), l'écart reste à moins 10 %.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'il existe un lien significatif dans les trois pays entre l'origine sociale et les parcours scolaires conduisant aux études supérieures. Cette similitude entre les trois pays est relative. La comparaison révèle que, premièrement, le lien entre le parcours académique vers l'enseignement supérieur et l'origine sociale est plus élevé pour la France et le Canada que pour la Suisse. De même, il semble y avoir une influence similaire en France et au Canada sur ce parcours, avec d'une part les facteurs scolaires, d'autre part les facteurs sociaux. Pour la Suisse, nous avons un effet similaire des deux, mais moins marqué, ce qui fait supposer que tout est déjà joué dans la différenciation au début du secondaire dans ce pays. Autrement dit, le lien entre l'origine sociale et les parcours conduisant aux études supérieures est structuré de manière différente entre les trois pays.

De plus, les résultats montrent pour les trois pays analysés que les nouveaux accès aux études supérieures à partir des voies professionnelles ne sont pas fondamentalement en mesure de compenser les inégalités sociales qui s'observent à travers le parcours

académique. L'impact moins marqué en Suisse est sans doute lié à la valorisation de la formation professionnelle, à l'orientation inscrite tôt dans les différents niveaux de scolarité, ceci pourrait entraîner une demande et une compétition moins fortes vers l'enseignement supérieur. Les inégalités selon l'origine sociale restent certes significatives, mais sont relativement modérées.

À l'inverse, les situations française et canadienne suggèrent, quant à elles, que plus l'enseignement supérieur est valorisé au détriment de la formation professionnelle, plus la proportion des jeunes qui accèdent aux études supérieures augmente, y compris ceux de milieu défavorisé. Toutefois, l'augmentation de la proportion de ces derniers dans l'enseignement supérieur n'implique pas une égalisation des chances de mobilité sociale en éducation. En effet, la survalorisation de l'enseignement supérieur peut engendrer de nouveaux mécanismes de compétition et la mobilisation de stratégies supplémentaires (tels que des choix de cours ou de filières préparant davantage aux études supérieures) chez les plus favorisés qui neutralisent ou réduisent l'égalisation des chances. Il s'agit de démocratisation uniforme (Canada) ou ségrégative (France) selon qu'elle maintient ou accroît les inégalités (cf. deuxième modèle d'analyse)¹⁸⁷.

Dans la prochaine section, nous nous intéresserons à l'accès aux études supérieures d'un groupe spécifique, les « 1^{res} générations ». Il s'agit de la première personne de leur famille à accéder à un niveau d'éducation donné, ici les études supérieures (Groleau, Doray, Kamanzi, Mason et **Murdoch**, 2010). Il est intéressant de voir comment le capital culturel parental et les aspirations de ces jeunes et de leur famille interagissent au cœur des différentes organisations des systèmes éducatifs dans les trois pays étudiés.

7.2 PARCOURS AU SECONDAIRE ET ACCÈS AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES DES ÉTUDIANTS DE 1^{RE} GÉNÉRATION

Au Canada, selon les données de l'enquête l'EJET, 27 % des jeunes de 15 ans sont estimés potentiellement comme des étudiants de 1^{re} génération. Parmi les jeunes dont les parents ont fréquenté le supérieur, 43 % ont au moins un parent qui a une expérience des études collégiales et 30 % au moins un parent qui a fréquenté l'université (Groleau, Doray, Kamanzi, Mason et **Murdoch**, 2010). En termes d'accès aux études supérieures, seulement 58 % des

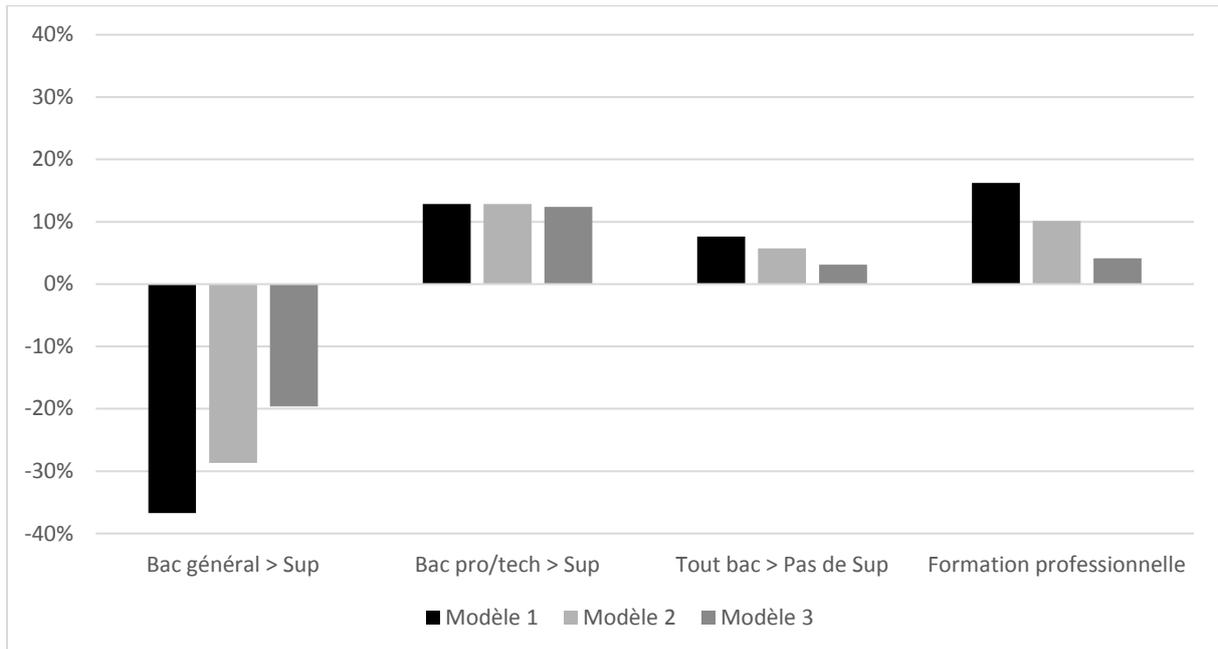
¹⁸⁷ Merle P. (2000), Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve, *Population*, Vol. 55 (1), pp. 15-50

jeunes de 1^{re} génération y accèdent contre 72 % pour ceux qui ont des parents ayant fréquenté les études collégiales et 90 % pour les jeunes dont les parents ont connu l'université.

Pour continuer du côté de la France par nos propres analyses avec les données du panel 1995, nous montrons que seulement 34 % des jeunes femmes de 1^{re} génération étudiante accèdent aux études supérieures par le baccalauréat général contre 72 % pour celles dont les parents ont entrepris des études supérieures. Les premières se trouvent davantage en formation professionnelle qui ne donne pas la possibilité d'y accéder (+18 %). Les écarts sont même plus grands chez les jeunes hommes (17 *versus* 57 % pour le baccalauréat général et 29 % pour la formation professionnelle) (**Murdoch**, Guégnard, Imdorf et Koomen, 2017, *cf.* Tableau 12 à la fin de la partie III). En revanche, l'accès aux études supérieures *via* le baccalauréat technologique ou professionnel favorise les jeunes de 1^{re} génération et surtout les femmes (24 % contre 12 % pour les jeunes de parents ayant connu des études supérieures). Les chiffres pour les hommes sont similaires mais avec un moins grand écart (23 contre 20%). Nous pouvons conclure que la voie professionnelle fait figure cette fois-ci de deuxième voie égalisatrice pour les jeunes femmes de capital culturel parental plus modeste par rapport à celles de capital culturel davantage favorisé.

Si l'écart en termes d'accès *via* le baccalauréat général est de 38 % entre les femmes de 1^{re} génération et celles dont les parents ont fréquenté le supérieur (Modèle 1), il diminue à 20 %, lorsque les analyses tiennent compte des caractéristiques scolaires (résultats scolaires au secondaire, redoublement au primaire) (Modèle 2) et des facteurs sociaux (profession des parents), aspirations scolaires, genre (Modèle 3) (**Murdoch et al.**, 2017, *cf.* Figure 18). Presque la moitié des écarts sont expliqués par des différences de profils scolaire et social. Nous voyons des résultats similaires pour les hommes (l'écart passe de 40 % à 21%). En revanche, nous observons que les écarts pour l'accès *via* la voie professionnelle entre les jeunes femmes de 1^{re} génération et les femmes dotées d'un capital culturel parental plus important, restent stable à 12 % même en tenant compte des caractéristiques scolaires et sociales.

Figure 18 : Effets marginaux des jeunes femmes de 1^{re} génération versus celles de parents ayant connu les études supérieures sur les différents parcours post-secondaires en France

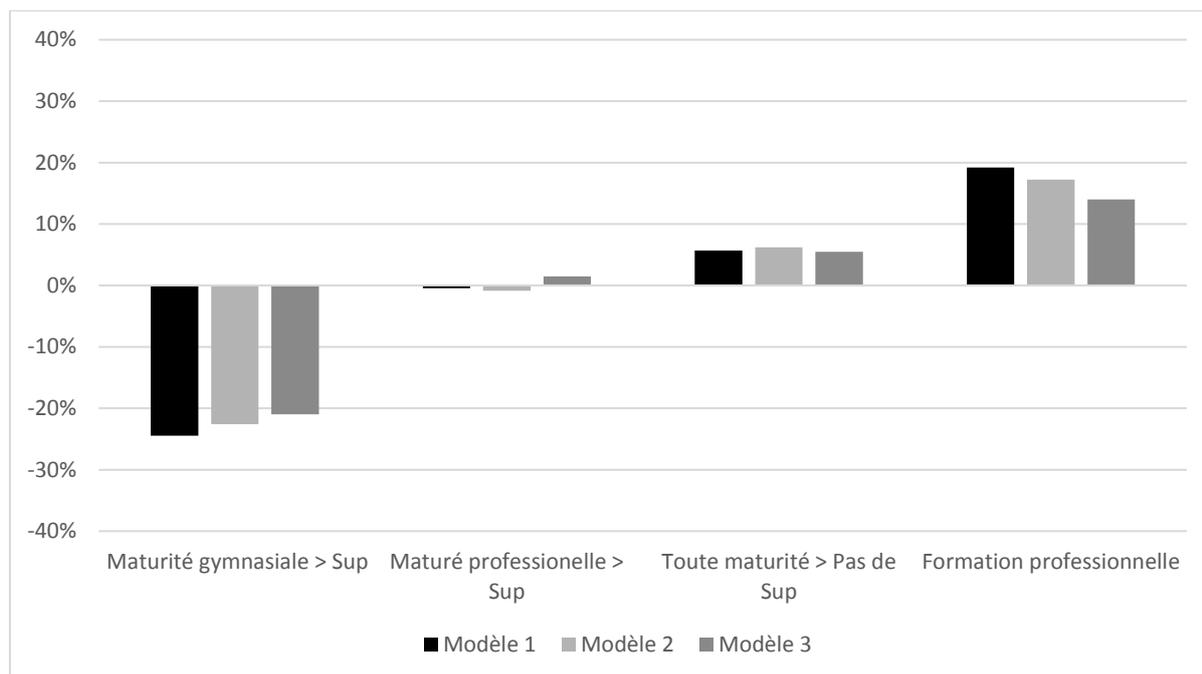


Source : **Murdoch**, Guégnard, Imdorf et Koomen, (2017)

Note de lecture : Les jeunes femmes de 1^{re} génération ont moins de probabilités d'accéder aux études supérieures *via* le baccalauréat général que les jeunes de capital culturel parental favorisé (Modèle 1, -38 %) ; lorsque les facteurs scolaires et sociaux sont pris en compte (Modèles 2 et 3), l'écart reste à moins de 20 %.

Enfin en Suisse, comme pour la France, nos propres analyses indiquent que seulement 28 % des jeunes femmes de 1^{re} génération étudiante accèdent aux études supérieures *via* la maturité gymnasiale contre 53 % pour celles dont les parents ont entrepris des études supérieures, en exploitant les données TREE en Suisse. Les premières se trouvent davantage en formation professionnelle sans possibilité d'accès aux études supérieures (+19 %). Les écarts sont aussi grands chez les jeunes hommes (20 % *versus* 42 % pour la maturité gymnasiale, et 25 % pour la formation professionnelle) (**Murdoch**, Guégnard, Imdorf et Koomen, 2017, *cf.* Tableau 13 à la fin de la partie III). En ce qui concerne l'accès *via* la maturité professionnelle, il n'existe pas de différence au sein des femmes (environ 9 %) et il apparaît un léger avantage chez les hommes pour les jeunes avec un capital culturel parental plus important (19 % contre 14 %). Nous pouvons conclure que la voie professionnelle n'offre pas une deuxième voie pour les jeunes de milieu modeste, ni pour les jeunes femmes, ni pour les jeunes hommes.

Figure 19 : Effets marginaux des jeunes femmes de 1^{re} génération versus celles de parents ayant connu les études supérieures sur les différents parcours post-secondaires en Suisse



Source : **Murdoch**, Guégnard, Imdorf et Koomen (2017)

Note de lecture : Les jeunes femmes de 1^{re} génération ont une probabilité moindre d'accéder aux études supérieures *via* le baccalauréat général que les jeunes de capital culturel parental favorisé (Modèle 1, -25 %) ; lorsque les facteurs scolaires et sociaux sont pris en compte (Modèles 2 et 3), l'écart reste à moins 21 %.

Si l'écart en termes d'accès *via* la maturité gymnasiale est de 25 % entre les femmes de 1^{re} génération et celles des familles à plus fort capital culturel (Modèle 1), le rôle des caractéristiques scolaires (résultats scolaires et filière fréquentée dans le degré secondaire I) (Modèle 2) et sociales (profession des parents), aspirations professionnelles, genre (Modèle 3) ne joue pas de la même manière. Chez les hommes, les écarts diminuent à 10 % (dont plus de la moitié), alors que chez les femmes, l'écart ne baisse que de 3 % et reste à 21 % (**Murdoch et al.**, 2017, *cf.* Figure 19).

Si au secondaire, la France privilégie la formation académique alors qu'en Suisse la formation est fortement professionnalisée dans le cadre du système dual, nous observons pourtant que les femmes de première génération semblent bénéficier davantage du parcours professionnel vers l'enseignement supérieur que les hommes à la fois en Suisse et en France. En effet, ce parcours professionnel réussit donc à compenser les inégalités sociales dans l'accès aux études supérieures, encore plus pour les femmes, avant tout en France. En Suisse, les jeunes, notamment les hommes de première génération demeurent désavantagés dans

l'accès aux études supérieures *via* la maturité professionnelle. Par ce dernier parcours, les jeunes hommes de milieu favorisé semblent compenser leur sous-représentation par rapport à leurs consœurs du même milieu dans le parcours académique. De plus, les inégalités pour les femmes dans l'accès aux études supérieures sont peu expliquées par les facteurs scolaires et sociaux en Suisse, contrairement à la France.

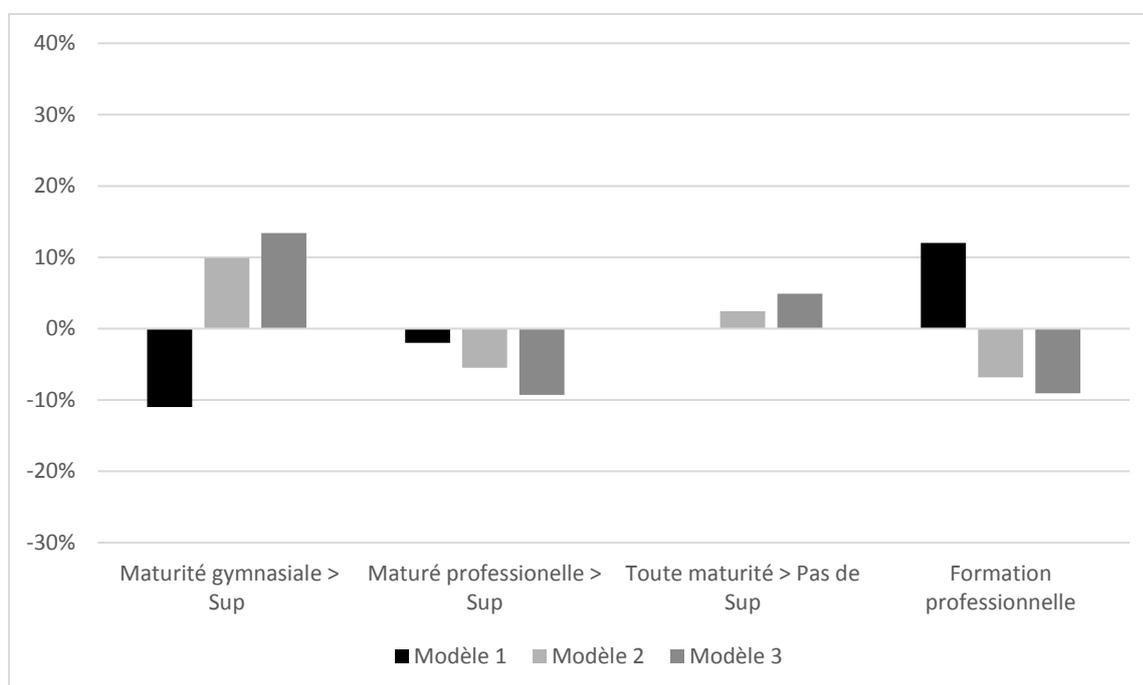
7.3 PARCOURS DANS LE SECONDAIRE ET ACCÈS AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES DES JEUNES D'ORIGINE IMMIGRÉE

Dans cette section, nous analyserons l'accès aux études supérieures des jeunes d'origine d'immigrée défavorisée en Suisse, en France et au Canada en nous intéressant particulièrement à la voie professionnelle de l'enseignement secondaire. Tout d'abord pour la Suisse en exploitant les données de l'enquête TREE, nous constatons d'abord que ces jeunes d'origines turque et d'ex-Yougoslavie (1^{re} et 2^e générations) sont d'origine socialement modeste : seulement 20 % des parents ont fait des études supérieures *versus* 38 % pour les Suisses, et les deux tiers ont un statut socio-économique faible pour un quart des parents suisses (**Murdoch**, Guégnard, Koomen, Imdorf et Hupka-Brunner, 2014, *cf.* Tableau 14 à la fin de la partie III). De même, ces jeunes ont des parcours scolaires désavantagés dans le degré secondaire I : presque la moitié a fréquenté la filière à exigences élémentaires dans le degré secondaire I comparée à moins du quart pour les jeunes suisses ; ils sont 10 % de moins à avoir la moyenne (4 sur 6) aux résultats scolaires en langue officielle et en mathématiques par rapport aux natifs. De ce fait, toujours avec les données TREE, seulement un quart des jeunes d'origines turque et d'ex-Yougoslavie accèdent *via* la voie académique (la maturité gymnasiale) aux études supérieures (Hautes Écoles Universitaires, Spécialisées et Pédagogiques, comparés à 37 % pour les jeunes suisses. En ce qui concerne l'accès par la voie professionnelle (la maturité professionnelle, aucune différence ne paraît entre les premières et les deuxième populations (un peu plus de 10 % pour les deux) (**Murdoch**, *et al.*, 2014, *cf.* Tableau 15 à la fin de la partie III). Donc, nous ne pouvons pas dire que les jeunes d'origines turque et d'ex-Yougoslavie bénéficient davantage de cette deuxième voie.

Lorsque nous procédons à une analyse multivariée multinomiale (**Murdoch**, Guégnard, Koomen, Imdorf, Kamanzi, et Meyer, 2016), nous nous apercevons que par rapport aux jeunes suisses, les jeunes d'origines turque et d'ex-Yougoslavie accèdent moins souvent aux études supérieures *via* la voie académique (-11 %), et se trouvent, inversement plus souvent dans les filières professionnelles ne permettant pas l'accès aux études supérieures (Modèle 1).

Lorsque nous tenons compte des facteurs scolaires (résultats scolaires et filière fréquentée dans le degré secondaire I) (Modèle 2), et sociaux (niveau d'éducation et statut socio-économique des parents, et les aspirations professionnelles, et le genre (Modèle 3), la situation s'inverse et les jeunes d'origines turque et d'ex-Yougoslavie ont plus de chances d'accéder dans le supérieur *via* la voie académique que les Suisses de près de 13 % (cf. Figure 20). Ceci indique que la sous-représentation des premiers dans la voie académique est due aux différences sociales et scolaires entre les élèves, et non à un effet d'origine proprement dit.

Figure 20 : Effets marginaux des jeunes d'origine turque et d'ex-Yougoslavie versus les natifs Suisses sur les différents parcours post-secondaires



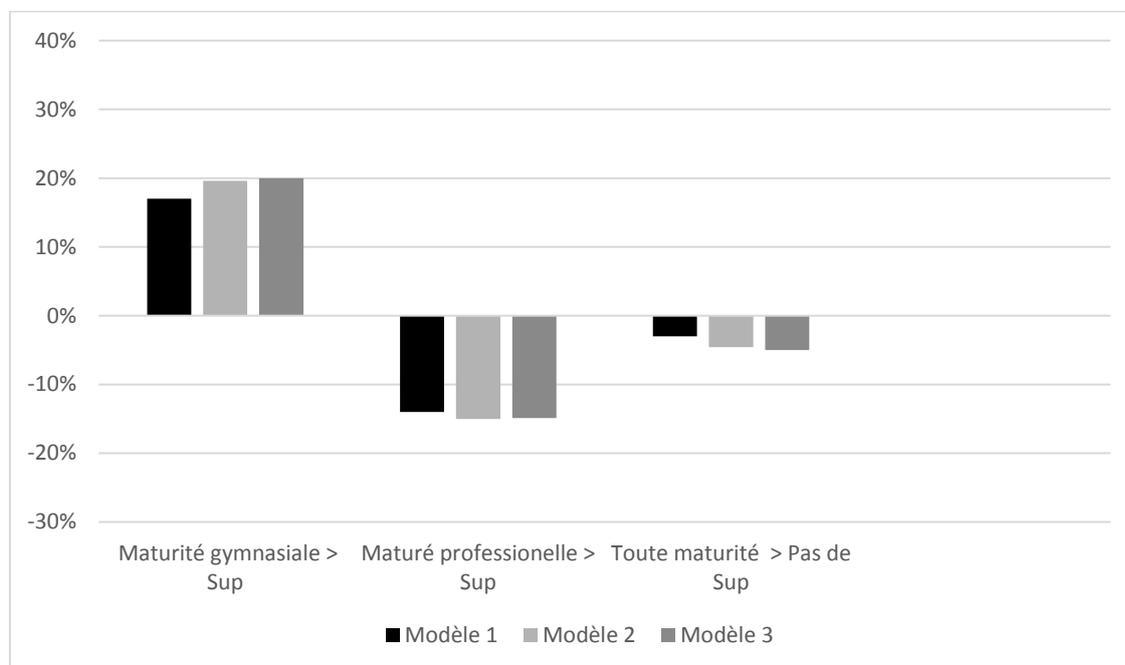
Source : **Murdoch**, Guégnard, Koomen, Imdorf, Kamanzi, et Meyer (2016).

Note de lecture : Les jeunes d'origines turque et d'ex-Yougoslavie ont moins de chances d'accéder aux études supérieures *via* la maturité gymnasiale que les natifs Suisses (Modèle 1, -11 %) ; lorsque les facteurs scolaires sont pris en compte, les premiers ont désormais plus de chances (Modèle 2, +10 %) ; lorsque les facteurs sociaux sont aussi contrôlés, ils ont plus de probabilités (Modèle 3, +13 %).

De plus, d'autres travaux spécifiques (**Murdoch**, Guégnard, Griga, Koomen et Imdorf, 2016) sur les 2^{es} générations montrent que les jeunes d'origine de l'Europe de l'Ouest (Allemagne, France) et du Sud (Espagne et Italie) accèdent plus aux études supérieures *via* la voie académique que les jeunes suisses (60 % *versus* 43 %) (Modèle 1). Ces écarts restent de l'ordre de 20 % même en tenant compte des facteurs scolaires et sociaux identiques (Modèles 2 et 3) (cf. Figure 21), ce qui indique aussi des fortes aspirations de la part de jeunes d'origine

de l'Europe de l'Ouest et du Sud et une préférence pour les natifs suisses pour l'accès *via* la voie professionnelle comparés aux premiers (plus 15 % pour les natifs).

Figure 21 : Effets marginaux des jeunes d'originaires de l'Europe de l'Ouest et du Sud versus les natifs Suisses sur les différents parcours post-secondaires (parmi les jeunes éligibles pour les études supérieures)



Source : **Murdoch**, Guégnard, Griga, Koomen et Imdorf (2016).

Note de lecture : Les jeunes de l'Europe de l'Ouest et du Sud ont plus de probabilités d'accéder aux études supérieures *via* la maturité gymnasiale que les natifs Suisses (Modèle 1, +17 %). Lorsque les facteurs scolaires et sociaux sont pris en compte (Modèles 2 et 3), ils sont toujours à +20 %.

En ce qui concerne la France, avant de regarder l'accès aux études supérieures, il est important de prendre en compte le taux d'accès au diplôme d'éligibilité, plus précisément le baccalauréat et ses caractéristiques. En effet, comme pour la Suisse, la situation au secondaire marque logiquement l'accès aux études des supérieures. Avec les données du panel 1995 auprès des jeunes entrant en 6^e (accès aux études supérieures au début des années 2000), nous voyons qu'environ deux tiers des jeunes accèdent au niveau du baccalauréat, mais seulement 57 % des jeunes d'origine immigrée maghrébine par exemple (**Murdoch** et Guégnard, 2014). Cependant, il s'agit ici plus souvent de baccalauréats technologiques (41 %) que généraux (le tiers), alors que la moitié des natifs préparent un baccalauréat général *versus* le tiers de baccalauréat technologique. La part des baccalauréats professionnels est aussi plus élevée chez les jeunes d'origine immigrée par rapport aux natifs français (27 % *versus* 16 %) (**Murdoch** et Guégnard, 2014, *cf.* Tableau 16 à la fin de la partie III). Soulignons que les jeunes d'origine immigrée du Maghreb par exemple, et leur famille souhaitent autant que les

natifs à la fin du collège poursuivre au baccalauréat général (environ 40 %) et au baccalauréat technologique (5 %) et professionnel (8 %) (**Murdoch** et Guégnard, 2014, cf. Tableau 17 à la fin de la partie III).

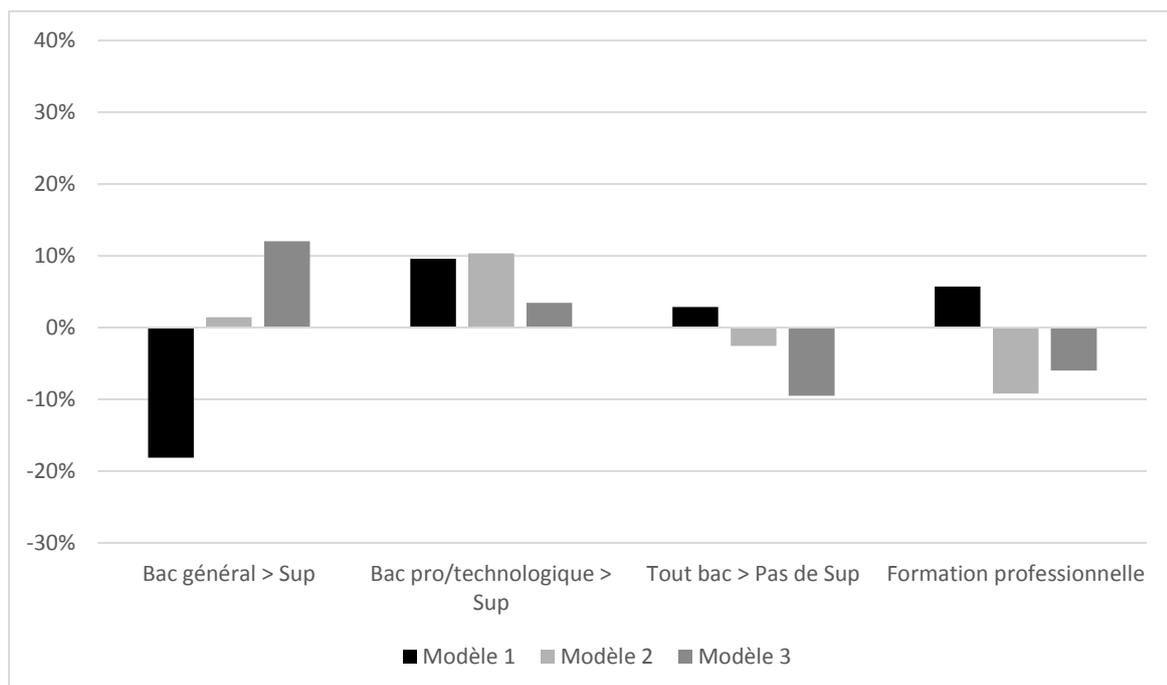
De plus, encore à titre d'illustration, seuls 40 % des jeunes d'origine maghrébine ont leurs vœux exaucés quand ils demandent le baccalauréat scientifique parmi les baccalauréats généraux contre les deux tiers des natifs. Ainsi, ils poursuivent davantage vers des baccalauréats technologiques et surtout professionnels dont la vocation n'est pas la poursuite aux études supérieures. Ce choix peut être un frein pour continuer des études supérieures, même si la poursuite après un baccalauréat professionnel est un peu plus élevée chez les jeunes d'origine maghrébine. En effet, 40 % des jeunes d'origine immigrée (dont majoritairement des jeunes femmes) accèdent aux études supérieures (secteur universitaire et non universitaire) contre 55 % des natifs français (**Murdoch** et Guégnard, 2014). Cette tendance se confirme d'après les données de l'enquête Génération du Céreq auprès des sortants du système scolaire de 1998. Selon ces données, seulement le tiers des jeunes d'origine du Maghreb (dont 59 % des femmes) et 40 % pour ceux originaires de l'Europe du Sud (dont 56 % de femmes) ont accédé à l'enseignement supérieur pour la moitié des natifs français (dont 54 % des femmes) (Frickey, **Murdoch** et Primon, 2004).

La démocratisation de l'accès au secondaire supérieur a permis aux jeunes d'origine maghrébine d'obtenir davantage le baccalauréat et, avec ce diplôme, d'accéder à l'enseignement supérieur après le lycée. Ils sont plus nombreux qu'avant à obtenir un baccalauréat, plutôt technologique ou professionnel. Or, les retards éventuels et les résultats scolaires dès le début de la scolarité du secondaire sont prédictifs du type de baccalauréat et du type d'études supérieures.

Comme pour la Suisse, nous nous intéresserons aux voies d'accès aux études supérieures des jeunes d'origine immigrée défavorisée en France. Nos analyses portent sur les jeunes originaires du Maghreb. Ces derniers, sont davantage de milieu modeste, et ils accèdent moins aux études supérieures que les natifs français (**Murdoch** et Guégnard, 2014). Ce profil défavorisé socialement et scolairement est de confirmé par nos analyses avec les données du panel 1995. En effet, seulement 2 % des parents des jeunes d'origine maghrébine (1^{re} et 2^e générations) possèdent un niveau d'études supérieures contre 27 % chez les natifs français, et 90 % ont un statut professionnel bas (ouvrier ou employé de service, ou en inactivité) comparés à la moitié des parents des français natifs (**Murdoch**, Guégnard, Koomen, Imdorf et

Hupka-Brunner, 2014, *cf.* Tableau 18 à la fin de la partie III). Au niveau scolaire, environ 40 % des jeunes originaires du Maghreb ont redoublé au primaire contre moins de 20 % des jeunes français. De même, seulement le quart des premiers obtiennent des scores au-dessus de la moyenne aux évaluations nationales en français et en mathématiques au début du secondaire *versus* 60 % pour les jeunes natifs français. Du côté de l'accès aux études supérieures, comme pour la Suisse, il existe des différences quant à la voie poursuivie. En effet, seulement 20 % des jeunes d'origine maghrébine accèdent aux études supérieures (secteur universitaire et non universitaire) *via* la voie académique (baccalauréat général) contre 38 % chez les jeunes français. En revanche, contrairement à la Suisse, les premiers y accèdent davantage par la seconde voie (baccalauréat technologique ou professionnel) (31 % *versus* 22 %) (Murdoch *et al.*, 2014, *cf.* Tableau 19 à la fin de la partie III).

Figure 22 : Effets marginaux des jeunes d'originaires du Maghreb versus les natifs Français sur les différents parcours post-secondaires

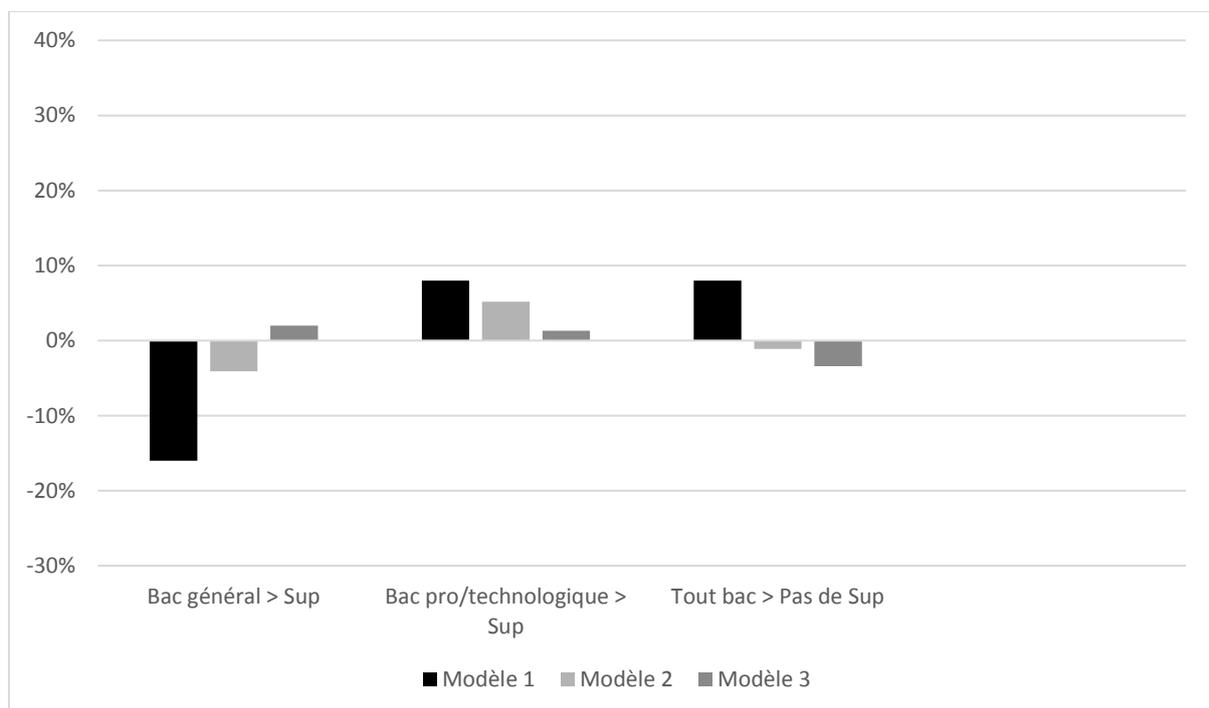


Source : Murdoch, Guégnard, Koomen, Imdorf, Kamanzi, et Meyer (2016).

Note de lecture : Les jeunes originaires du Maghreb ont moins de probabilités d'accéder aux études supérieures *via* le baccalauréat que les natifs Français (Modèle 1, -18 %) ; lorsque les facteurs scolaires sont pris en compte, les premiers ont un peu plus de probabilités (Modèle 2, +1 %) ; lorsque les facteurs sociaux sont aussi contrôlés, ils ont plus de probabilités (Modèle 3, +12 %).

Comme pour la Suisse, nous effectuons une analyse multivariée multinomiale (Murdoch, Guégnard, Koomen, Imdorf, Kamanzi, et Meyer, 2016). Nous voyons que comparativement aux jeunes français, les jeunes originaires du Maghreb accèdent aux études supérieures *via* la seconde voie (+9 %). Mais aussi, qu'ils se trouvent plus souvent dans les filières de formation professionnelle ne permettant pas l'accès aux études supérieures (+ 6 %) (Modèle 1). Lorsque nous tenons aussi compte des facteurs scolaires (redoublement au primaire et résultats scolaires) (Modèle 2) et sociaux (niveau d'éducation et statut socio-économique des parents, et les aspirations professionnelles), et le genre (Modèle 3), la situation s'inverse de nouveau, comme en Suisse, et les jeunes originaires du Maghreb ont plus de chances d'accéder aux études supérieures *via* la voie académique que les Français de 12 % (cf. Figure 22). Ce résultat comme pour la Suisse confirme que la sous-représentation des jeunes d'origine maghrébine dans la voie académique est due aux différences sociales et scolaires entre les élèves, et non un effet dû à leur origine.

Figure 23 : Effets marginaux des jeunes d'originaires de l'Europe du Sud versus les natifs Français sur les différents parcours post-secondaires (parmi les jeunes éligibles pour les études supérieures)



Source : Murdoch, Guégnard, Griga, Koomen et Imdorf (2016).

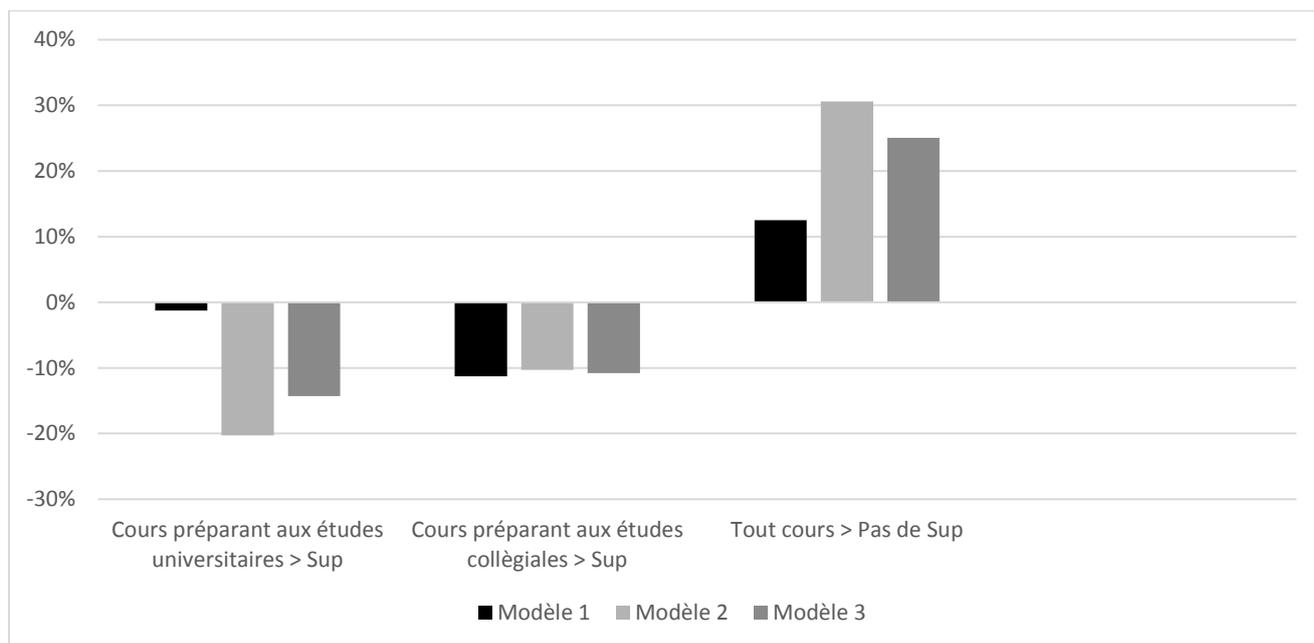
Note de lecture : Les jeunes d'originaires de l'Europe du Sud ont moins de probabilités d'accéder aux études supérieures *via* le baccalauréat que les natifs Français (Modèle 1, -16 %) ; lorsque les facteurs scolaires sont pris en compte, les premiers ont toujours moins de probabilités (Modèle 2, -4 %) ; lorsque les facteurs sociaux sont aussi contrôlés, ils ont un peu plus de probabilités (Modèle 3, +2 %).

D'autres travaux (**Murdoch**, Guégnard, Griga, Koomen et Imdorf, 2016) sur les 2^{es} générations relèvent que les jeunes d'origine de l'Europe du Sud (Espagne, Italie et Portugal) accèdent plus aux études supérieures *via* la voie professionnelle ou technologique que les jeunes français (35 *versus* 27 %), et moins souvent *via* la voie traditionnelle (31 *versus* 47%). Ces différences disparaissent lorsque les facteurs scolaires et sociaux sont pris en compte comme cela a été fait précédemment (*cf.* Figure 23).

Dans la suite de nos analyses, nous abordons les voies d'accès aux études supérieures (universités et collèges) au Canada. Dans ce cas, nous prenons l'exemple de jeunes originaires des Antilles et de l'Amérique Centrale et du Sud. Ces constats sont confirmés par notre exploitation des données de l'enquête EJET (**Murdoch**, Guégnard, Koomen, Imdorf, Kamanzi, et Meyer, 2016). En effet, seulement 4 % ont un niveau socio-économique élevé *versus* un quart pour les jeunes canadiens. Scolairement, seulement moins de 20 % des jeunes d'origines antillaise et d'Amérique Centrale et du Sud obtiennent des notes moyennes supérieures à 80 sur 100 en langue officielle et mathématiques contre environ 40 % chez les Canadiens natifs (*cf.* Tableau 20 à la fin de la partie III). (Malgré leur profil plutôt défavorisé, les jeunes originaires des Antilles et d'Amérique Centrale et du Sud accèdent aux études supérieures *via* la voie traditionnelle (cours préparant aux études universitaires) autant que les natifs canadiens (environ 60 %). Cela illustre des aspirations importantes pour les jeunes d'origine immigrée. Par contre, ces jeunes y parviennent moins *via* les cours préparant aux études collégiales (3 % contre 14 %) (**Murdoch**, *et al.*, 2016, *cf.* Tableau 21 à la fin de la partie III). Donc, nous ne pouvons pas dire que la voie alternative par la prise de cours orientant vers les études collégiales, favorise leur accès.

Lorsque nous étudions les différents parcours à travers des modèles multinomiaux (**Murdoch**, Guégnard, Koomen, Imdorf, Kamanzi, et Meyer, 2016), nous nous apercevons qu'une part importante des jeunes d'origine des Antilles et d'Amérique Centrale et du Sud n'accèdent pas aux études supérieures alors qu'ils sont éligibles (ils ont suivi des cours permettant l'accès aux études universitaires ou collégiales). En effet, cela représente plus du tiers (36 %) chez les jeunes originaires des Antilles contre le quart pour les jeunes canadiens (23 %) (*cf.* Modèle 1, Graphique 13). Lorsque nous contrôlons les mêmes facteurs scolaires (résultats scolaires) (Modèle 2) et sociaux (niveau d'éducation et statut socio-économique des parents, les aspirations et le genre) (Modèle 3) que pour la Suisse et la France, ces écarts se creusent (supérieurs à 25 %).

Figure 24 : Effets marginaux des jeunes originaires des Antilles et d'Amérique Centrale et du Sud versus les natifs canadiens sur les différents parcours post-secondaires



Source : **Murdoch**, Guégnard, Koomen, Imdorf, Kamanzi, et Meyer (2016).

Note de lecture : Les jeunes originaires des Antilles et d'Amérique Centrale et du Sud ont presque autant de probabilités d'accéder aux études supérieures *via* les cours préparant aux études universitaires que les natifs canadiens (Modèle 1, -1%). Ils ont néanmoins moins de probabilités d'y accéder en tenant compte des facteurs scolaires (Modèle 2, -20%), et des facteurs sociaux (Modèle 3, -14 %).

En ce qui concerne les parcours professionnels vers l'enseignement supérieur, les jeunes d'origine immigrée vulnérables semblent en bénéficier pour compenser leur sous-représentation dans les filières académiques vers l'enseignement supérieur en France. La démocratisation et la professionnalisation du système éducatif français, y compris le développement du baccalauréat professionnel, permettent aux jeunes d'origine nord-africaine d'accéder à l'enseignement supérieur. Notre analyse montre que c'est également le cas des jeunes d'origine de l'Europe du Sud en France.

Dans le cas de la Suisse, nos résultats ne corroborent pas la fonction de compensatoire de l'accès à l'enseignement supérieur *via* la formation professionnelle. Cela pourrait être dû à des obstacles pour les jeunes d'origine turque et d'ex-Yougoslavie lors de la transition de l'enseignement secondaire inférieur à l'enseignement secondaire supérieur dans les filières de formation professionnelle. Leur relégation fréquente dans des structures des offres de transition, où les étudiants acceptent souvent de réduire leurs aspirations professionnelles à un niveau où la maturité professionnelle n'est plus une option. Si au bout du compte les étudiants

d'origine turque et de l'ex-Yougoslavie utilisent la voie professionnelle d'accès à l'enseignement supérieur de la même manière que les Suisses, les jeunes d'Europe occidentale et du Sud préfèrent nettement la voie académique à la première.

Au Canada, les étudiants d'origine latino-américaine et caribéenne ont nettement moins de chances que les natifs d'accéder à l'enseignement supérieur, principalement parce qu'ils n'ont pas recours à des cours préparatoires au collège pour y accéder. Cela n'est pas dû à l'origine sociale ou aux résultats scolaires. En effet, même si la majorité des jeunes latino-américains et caribéens accèdent à l'enseignement supérieur, plus d'un tiers d'entre eux semblent voir leurs aspirations refroidies, comme en Suisse, vers des parcours plus axés sur le marché du travail.

Pour revenir à la France et la Suisse, une fois pris en compte les résultats scolaires et le parcours dans le secondaire, les jeunes Maghrébins en France ont les mêmes chances d'accéder aux études supérieures par le biais d'un parcours académique que les français natifs. Il en va de même pour les jeunes yougoslaves et turcs en Suisse. Une fois que l'on tient compte du milieu socio-économique et du capital culturel des parents, ainsi que des aspirations de l'étudiant, nous constatons dans les deux pays que les jeunes d'origine immigrée en question sont plus susceptibles d'accéder à l'enseignement supérieur par la filière scolaire traditionnelle.

En d'autres termes, si les caractéristiques éducatives des jeunes nord-africains en France et celles des étudiants d'origine turque ou ex-Yougoslave en Suisse étaient similaires à celles des jeunes natifs, les premiers auraient au moins les mêmes chances d'obtenir un diplôme académique et d'accéder à l'enseignement supérieur.

Ces résultats confirment le fait que les inégalités dans la participation à l'enseignement supérieur entre les jeunes natifs et les jeunes d'origine immigrée proviennent en grande partie des inégalités scolaires déjà présentes dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur, en particulier la différenciation externe formelle (différences de filières). Ils doivent être abordés à ce niveau, plutôt qu'à la fin de l'enseignement secondaire supérieur.

CHAPITRE 8 : LA RÉUSSITE DANS LE SUPÉRIEUR

Ce chapitre analyse si les inégalités de réussite demeurent dans l'enseignement supérieur particulièrement pour les jeunes de 1^{ère} génération et aussi pour les jeunes d'origine immigrée, et en fonction du parcours scolaire au secondaire (les résultats scolaires et la différenciation notamment externe (par exemple filière suivie au secondaire supérieur, fréquentation d'une école privée)).

Au Canada, selon nos propres analyses, avec les données de l'enquête EJET (suivi de PISA 2000), à l'âge de 23 ans, 47 % des jeunes inscrits à l'université avaient obtenu un diplôme (un diplôme de 3 ou 4 ans), 13 % ont abandonné et 40 % sont encore en études. Tandis que dans les études collégiales (un diplôme de deux ans), 64 % ont obtenu le diplôme, 23 % ont également abandonné et 13 % sont étudiants (**Murdoch**, Kamanzi et Doray, 2011, *cf.* Tableau 22 à la fin de la partie III). Nos analyses indiquent que l'origine sociale (profession et revenu des parents) a peu d'influence sur la réussite à la fois pour les études collégiales et universitaires (*cf.* Tableau 23 à la fin de la partie III). Si nous constatons aussi que les scores PISA en lecture n'ont pas d'effet propre sur la réussite, les notes dans l'enseignement secondaire par contre restent très importantes. Les jeunes avec les notes de 90 % ont deux fois plus de chances d'être diplômés que ceux avec des notes entre 70 % et 80 % à la fois au collégial et à l'université. De même, Les jeunes qui ont fréquenté un établissement privé au secondaire (différenciation externe formelle) ont moins d'abandons par rapport à ceux qui ont fréquenté le public (rapport de cotes de 0,7) (*cf.* Tableau 23 à la fin de la partie III).

Les scores PISA n'ont plus d'influence significative sur la réussite dans l'enseignement supérieur, en termes d'abandon ou d'obtention du diplôme. Cela est d'autant plus intéressant que les résultats scolaires à l'âge de 15 ans jouent un rôle la fois dans l'accès à l'enseignement et la réussite. Une explication possible est que les résultats du PISA en littératie sont discriminatoires en termes d'intérêt scolaire et de " potentiel " à 15 ans pour poursuivre des études supérieures ; une fois dans l'enseignement supérieur, ces compétences en littératie sont la norme et davantage de compétences liées à une discipline sont nécessaires pour réussir (particulièrement, par exemple, dans les domaines liés aux sciences). Nous pouvons souligner que la réussite dans l'enseignement supérieur s'explique néanmoins rarement dans notre analyse par d'autres facteurs sociaux.

De plus, il est important de noter que les facteurs associés au décrochage ou à l'obtention d'un diplôme découlent de l'expérience acquise pendant les études et non seulement de ce qui s'est passé auparavant. Malheureusement, bien qu'elle contienne de nombreuses informations sur les aspirations et les expériences des jeunes pendant leurs études secondaires, l'EJET ne recueille pas beaucoup de données sur ces éléments une fois que les jeunes ont terminé leurs études supérieures. De même, une autre limite que nous avons déjà exposée est qu'avec les données disponibles avec le cycle 5 (23 ans), 13 % des étudiants des collèges et 40 % des étudiants des universités poursuivent leurs études. Malheureusement, comme nous avons déjà dit également lors de dernier cycle 6 à 25 ans, il y a une attrition de 40%.

Dans cette prochaine partie, nous nous intéresserons à la réussite de deux groupes spécifiques, celle des 1^{res} générations et des jeunes d'origine immigrée. Au Canada, nos propres analyses à partir des données de l'enquête EJET révèlent qu'il n'existe pas de différence de réussite à l'université entre les étudiants de 1^{re} génération et les jeunes dont les parents ont fréquenté les collégiales, et peu d'écart (6 %) avec ceux dont les parents ont fait des études universitaires (Kamanzi, Bonin, Doray, Groleau et **Murdoch**, 2010). Seul le rapport de cotes pour le niveau d'éducation universitaire de la mère est significatif pour l'abandon à l'université (0,5) (**Murdoch**, Kamanzi et Doray, 2011, cf. Tableau 4 à la fin de la partie III).

Les étudiants de 1^{ère} génération et les étudiants dont les parents ont connu des études supérieures ont des chances égales d'obtenir le diplôme du niveau *Bachelor*. Il est possible que les étudiants de 1^{ère} génération canadiens qui poursuivent des études universitaires soient « semblables » aux étudiants dont les parents sont plus éduqués. Dans la mesure où les étudiants de 1^{ère} génération accèdent à l'université dans une proportion nettement plus faible que les autres étudiants, nous pouvons envisager l'idée que les étudiants de 1^{ère} génération qui poursuivent des études universitaires y arrivent au terme d'un processus de sur-sélection. En effet, les étudiants de 1^{ère} génération poursuivant des études universitaires ressemblent fortement aux autres étudiants quant aux résultats scolaires, notamment en ce qui concerne les moyennes du secondaire.

Il s'agit donc d'élèves ayant des compétences scolaires relativement élevées. Or, pour les élèves performants, la poursuite des études universitaires semble un acte normal, voire évident, peu importe leur origine sociale. En revanche à niveau scolaire faible comparable, les

élèves d'origine sociale défavorisée peuvent aspirer moins aux études universitaires, car ils préfèrent ne pas s'aventurer dans un projet pour lequel la probabilité d'un échec leur semble trop élevée. Tout compte fait, les parcours scolaires peuvent s'inscrire dans un processus d'auto-sélection.

Par rapport aux jeunes d'origine immigrée, à partir des données de l'enquête 'Génération 98' du Céreq auprès des sortants de l'enseignement supérieur, nos analyses indiquent également que presque la moitié des jeunes d'origine maghrébine (46 %) quittent l'enseignement supérieur sans diplôme contre 29 % de ceux originaires de l'Europe du Sud et 23 % des jeunes natifs français (Frickey, **Murdoch** et Primon, 2004, *cf.* Tableau 24 à la fin de la partie III). Les écarts concernent à la fois l'université (28 *versus* respectivement 16 et 14 % chez les deux autres groupes) et les filières IUT et STS (18 contre 13 et 10 %). En exploitant les données du panel 1995, nous nous apercevons que la réussite plus faible des jeunes d'originaires du Maghreb est due à plus d'échec lors de la première année (24 *versus* 13 % chez les jeunes natifs français) que de l'abandon des études (10 % pour les deux groupes (**Murdoch** et Guégnard, 2014)). Cet échec est aussi davantage masculin. Les raisons peuvent se trouver du côté des difficultés financières plus importantes et d'une orientation contrainte à l'université comme pour les 1^{res} générations, en lien avec le type de baccalauréat obtenu (plus technologique ou professionnel que général (différenciation externe formelle)).

Nous observons que les jeunes d'origine immigrée notamment maghrébine poursuivent par contrainte leurs études à l'université, et que cette orientation se termine souvent par un échec. Par leur parcours au secondaire souvent dans les filières professionnelles, ces jeunes sont moins bien préparés aux longues études universitaires et ils sont plus nombreux à ne pas valider leur première année dans le supérieur.

Enfin, nos propres analyses pour le Canada avec les données EJET nous informent toutefois que les jeunes étudiants d'origine immigrée (1^{re} génération) abandonnent moins à la fois les études collégiales et universitaires (rapport de cotes de 0,7), mais ils ont aussi tendance à moins obtenir leur diplôme (**Murdoch**, Kamanzi et Doray, 2011, *cf.* Tableau 23 à la fin de la partie III). De ce fait, ils auraient tendance à être davantage en études que les natifs. Cependant, la situation varie entre les origines. Si les jeunes originaires d'Asie du Sud (par exemple l'Inde), de l'Est (par exemple la Chine) et du Sud-Est (par exemple le Vietnam) obtiennent leur diplôme autant que les natifs canadiens (48 %) et abandonnent moins (10

versus 14 %), ce n'est pas le cas des jeunes originaires d'Afrique, du Moyen-Orient et d'Amérique Latine et des Caraïbes (seulement 37 % de diplômés et 16 % d'abandon) (Kamanzi et **Murdoch**, 2011, cf. Tableau 25 à la fin de la partie III). Ces écarts persistent même lorsque les jeunes possèdent les mêmes notes au secondaire (par exemple supérieures à 80 %). En effet, le pourcentage de diplômés du dernier groupe est de 46 % pour le dernier groupe contre 57 % pour les natifs canadiens.

Nous pouvons conclure que le niveau élevé des aspirations scolaires chez les jeunes d'origine immigrée ne se traduit pas nécessairement en une réussite supérieure à celle des canadiens natifs, une fois dans l'enseignement postsecondaire.

Chapitre 9 : Apports et limites du modèle d'analyse de l'influence de l'origine sociale

Dans ce dernier chapitre de la troisième partie, nous comparons de nouveau les résultats de nos travaux avec ceux des travaux existants déjà présentés dans la partie I. Nous identifions ensuite les apports et limites du modèle de l'influence de l'origine sociale sur les parcours des jeunes.

Comme déjà mentionné dans plusieurs travaux (Meyer, 2011¹⁸⁸), en Suisse, la démocratisation de l'éligibilité (maturité) et l'accès aux études supérieures demeurent réduits. Notre analyse nous confirme que les inégalités d'accès selon l'origine sociale prennent leurs racines dans le parcours scolaire (cf. aussi Buchmann *et al.*, 2007¹⁸⁹). Une grande partie des inégalités sont expliquées par le parcours dans le degré secondaire I puis, de manière cumulative par l'accès à la maturité dans le degré secondaire II (différenciations externes formelles, cf. premier modèle d'analyse). La maturité professionnelle ne semble pas permettre une mobilité sociale.

Nous pouvons conclure pour la Suisse qu'une grande partie des inégalités d'accès aux supérieures sont dues à des effets primaires (influence directe de l'origine sociale sur les

¹⁸⁸ Meyer T. (2011), On ne prête qu'aux riches : l'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse, in M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer et B. Stalder (dirs.). *Transitions juvéniles en Suisse : Résultats de l'étude longitudinale TREE*, Seismo, pp. 40-65.

¹⁸⁹ Buchmann M., Sacchi S., Lamprecht M. et Stamm H. (2007), Switzerland: tertiary education expansion and social inequality, in Y. Shavit, R. Arum et A. Gamoran (eds.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*, *Studies in social inequality*, Stanford University Press, pp. 321-348.

résultats scolaires (Boudon, 1974¹⁹⁰), de même les jeunes sont cooptés (*Sponsored mobility* (Turner, 1960¹⁹¹) davantage dans la filière la plus académique et prestigieuse au niveau des degrés secondaire I et II, alors que ceux de milieu de modeste subissent davantage (*Pushed from behind* (Gambetta, 1996¹⁹²) une orientation dans la formation professionnelle ne permettant pas l'accès à l'enseignement supérieur.

En France, nos analyses indiquent que les inégalités d'accès au supérieur se sont progressivement déplacées vers le baccalauréat et au-delà (à nouveau différenciation externe formelle), comme ont déjà montré d'autres travaux (Duru-Bellat et Kieffer, 2008¹⁹³). Le développement des baccalauréats technologiques et professionnels a permis une mobilité sociale vers le baccalauréat sans pour autant réduire les inégalités d'accès aux études supérieures (démocratisation ségrégative (Merle, 2000¹⁹⁴)).

Notre analyse de la situation au Canada révèle à son tour une démocratisation uniforme (Merle, 2000) de l'accès aux études supérieures. L'étude illustre un accès important à l'enseignement supérieur en raison d'une faible régulation des flux, avec cependant des inégalités sociales persistantes (voir aussi Jerrim et Vignoles, 2015¹⁹⁵), articulées par les choix des cours au secondaire (différenciation interne formelle). La voie secondaire (cours préparant pour le collégial ou le marché du travail) ne permet pas une mobilité sociale.

Pour conclure nous pouvons observer pour la France et le Canada, des effets secondaires (Boudon, 1974) de l'influence de l'origine sociale du fait que les jeunes de milieu favorisé dans les deux pays, en plus d'avoir les performances scolaires plus élevés, sont davantage orientés dans les filières académiques (baccalauréats généraux) ou choisissent des cours permettant un accès privilégié à l'enseignement supérieur. Dans la compétition de choix de baccalauréat ou de cours (*Contest mobility* (Turner, 1960) les jeunes de milieu modeste sont les plus armés et savent mieux profiter des choix qui s'offre à eux (*Jump, Pulled from the front*) (Gambetta, 1996).

¹⁹⁰ Boudon R. (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, Wiley.

¹⁹¹ Turner R. H. (1960), *Sponsored and Contest Mobility and the School System*. *American Sociological Review*, Vol. 25 (6), pp. 855-862.

¹⁹² Gambetta D. (1996). The theoretical question, in D. Gambetta (dir.) *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge : Cambridge University Press, pp.7-29.

¹⁹³ Duru-Bellat M. et Kieffer A. (2008), Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités, *Population*, Vol. 63 (1), pp. 123-157.

¹⁹⁴ Merle P. (2000), Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve, *Population*, Vol. 55 (1), pp. 15-50.

¹⁹⁵ Jerrim J. et Vignoles A (2015), University access for disadvantaged children: a comparison across countries, *Higher Education*, Vol. 70 (6), pp 903-921.

Notre analyse indique aussi pour les trois pays, à l'image des jeunes de milieu socio-économique modeste, que les étudiants de 1^{re} génération accèdent moins aux études supérieures, notamment *via* la voie académique. La raison de nouveau se trouve particulièrement dans leur parcours dans l'enseignement secondaire et leurs aspirations. Par exemple en France, l'orientation de cette population davantage dans les baccalauréats technologiques ou professionnels que les jeunes dont les parents ont connu l'enseignement supérieur joue directement sur les inégalités d'accès au supérieur (voir aussi Caille et Lemaire, 2009¹⁹⁶). Toutefois, dans certains cas, notamment des jeunes femmes en France, une certaine mobilité sociale *via* la voie professionnelle transparait, que nous n'avons pas constatée avec l'indice socio-économique des parents. Nous pouvons observer une mobilisation familiale des familles modestes pour encourager les jeunes filles à poursuivre les études supérieures *via* la voie professionnelle plus que pour les jeunes garçons (Terrail, 1992¹⁹⁷).

Enfin de manière générale dans les trois pays (comme dans d'autres pays, notamment ceux avec différenciation externe formelle par filière précoce au niveau du secondaire (Crul *et al.*, 2012b¹⁹⁸)), nos analyses montrent que les jeunes d'origine immigrée sont moins orientés que les natifs dans les filières traditionnelles permettant un accès aux études supérieures, et même lorsqu'ils s'y trouvent ils accèdent moins au supérieur. Ceci dit, en Suisse et au Canada, l'accès *via* la voie académique semble être la seule possibilité alors qu'en France une proportion non négligeable y accède malgré tout *via* la voie non traditionnelle (baccalauréats technologiques et professionnels).

Pour autant, il existe des aspirations fortes des jeunes et de leur famille dans les trois pays concernant l'accès *via* la voie traditionnelle. En effet, nous observons particulièrement en Suisse et en France que les jeunes d'origine immigrée accèdent davantage aux études supérieures *via* la voie traditionnelle lorsqu'on tient compte du passé scolaire et de l'origine

¹⁹⁶ Caille J.-P. et Lemaire S. (2009), « Les bacheliers « de première génération » : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur « bridés » par de moindres ambitions ?, France, portrait social - Édition 2009, Insee, pp. 171-193.

¹⁹⁷ Terrail J.P. (1992) Réussite scolaire : la mobilisation des filles, *Sociétés contemporaines*, Volume 11, Numéro 1, pp. 53-89

¹⁹⁸ Crul M.R.J., Schnell Ph., Herzog-Punzenberger B., Aparicio Gómez R., Wilmes M. et Slotman, M. (2012 b), School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best chances for success ?, in M.R.J Crul., J. Schneider et F. Lelie (eds.), *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* (IMISCOE Research Series), Amsterdam University Press, pp. 99-165.

sociale. Il s'agit d'effets secondaires (Heath et Brinbaum, 2007¹⁹⁹) car dans une volonté de mobilité intergénérationnelle (OCDE, 2017²⁰⁰), les jeunes sont encouragés par les parents de poursuivre des études supérieures afin que leurs enfants connaissent une meilleure situation qu'eux (*Immigrant optimism* (Kao et Tienda, 1995²⁰¹) ; « Mobilisation familiale » (Zéroulou, 1988²⁰²)). Certains groupes de jeunes d'origine immigrée peuvent aussi revoir à la baisse leurs aspirations tel qu'au Canada en n'accédant pas aux études supérieures même s'ils peuvent (« *cooling-down* » des aspirations) (Delay, 2014²⁰³).

Nous pouvons retrouver, dans les systèmes sans différenciation par filière comme au Canada ou plus tardive comme en France, davantage la concrétisation des aspirations des immigrants (« *Immigrant optimism* » (Kao et Tienda, 1995²⁰⁴) « *mobilisation familiale* » (Zéroulou, 1988²⁰⁵), effets « secondaires » (Heath et Brinbaum, 2007²⁰⁶), mobilité intergénérationnelle (OCDE, 2017²⁰⁷)). Alors qu'en Suisse la barrière et le frein précoce instaurés par la différenciation par filière orientent davantage les jeunes d'origine immigrée dans les voies professionnelles.

Enfin nos analyses canadiennes montrent d'importantes variations de réussite dans l'enseignement supérieur en fonction du parcours dans l'enseignement secondaire (particulièrement les notes et le type d'école fréquentée (différenciation formelle externe)). C'est le cas aussi en Suisse (Wolter *et al.*, 2014²⁰⁸). Nous remarquons, en revanche, que l'origine sociale, tout comme en Suisse aussi (Stassen, 2012²⁰⁹), n'a plus d'effet sur la réussite

¹⁹⁹ Heath A. et Brinbaum Y. (2007), Guest editorial - Explaining ethnic inequalities in educational attainment, *Ethnicities*, Vol 7, Issue 3, pp. 291–305

²⁰⁰ OCDE (2017), *Vers un rattrapage ? La mobilité intergénérationnelle et les enfants d'immigrés*, Éditions OCDE, Paris

²⁰¹ Kao G et Tienda M. (1995), Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly* 76 (1), pp. 1-19.

²⁰² Zéroulou Z. (1988), La réussite scolaire des enfants d'immigrés - L'apport d'une approche en termes de mobilisation, *Revue française de sociologie*, Vol. 29 (3), pp. 447-470.

²⁰³ Delay C. (2014), « Classes populaires et devenir scolaire enfantin : un rapport ambivalent ? Le cas de la Suisse romande », *Revue française de pédagogie*, n° 188, pp. 75-86

²⁰⁴ Kao G et Tienda M. (1995), Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly* 76 (1), pp. 1-19.

²⁰⁵ Zéroulou Z. (1988), La réussite scolaire des enfants d'immigrés - L'apport d'une approche en termes de mobilisation, *Revue française de sociologie*, Vol. 29 (3), pp. 447-470.

²⁰⁶ Heath A. et Brinbaum Y. (2007), Guest editorial - Explaining ethnic inequalities in educational attainment, *Ethnicities*, Vol 7, Issue 3, pp. 291–305

²⁰⁷ OCDE (2017), *Vers un rattrapage ? La mobilité intergénérationnelle et les enfants d'immigrés*, Éditions OCDE, Paris

²⁰⁸ Wolter S., Diem A. et Messer D. (2014), Drop-outs from Swiss Universities: an empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008, *European Journal of Education*, Vol. 49 (4), pp. 471-483.

²⁰⁹ Stassen J.-F. (2012), Prédiction précoce de la réussite académique à l'Université de Genève, in M. Romainville et C. Michaut (dirs.), *La réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck, pp. 133-156.

au Canada, sans doute due, comme pour le choix de domaines d'études (*cf.* partie II), à une sélection sociale (Mare, 1981) qui a lieu à la fois sur l'accès et dans la différenciation verticale (Université *versus* études collégiales). Enfin notre analyse de la situation des 1^{res} générations confirme les résultats précédents relatifs à l'origine sociale au Canada. La réussite est souvent similaire aux jeunes de capital culturel parental plus élevé.

Nos travaux illustrent aussi une situation de moindre réussite des jeunes d'origine immigrée en France et au Canada, particulièrement pour certains groupes qui ont connu plus de difficultés dans l'enseignement secondaire et dans l'accès aux études supérieures. L'une des explications pourrait être que leurs choix d'études supérieures sont subis par exemple en France, comme pour les étudiants de 1^{ère} génération (Caille et Lemaire, 2009²¹⁰). Comme nous avons vu précédemment pour la différenciation verticale, ils sont « divertis » compte tenu de leurs parcours et antécédents scolaires vers l'université. Toutefois, nos analyses montrent que des différences existent même à niveau scolaire égal au Canada. L'une des explications pourrait être que ces jeunes d'origine immigrée font des choix non réalistes pour le type d'établissement (université plutôt que les études collégiales) ou le domaine d'études (sciences) (*cf.* partie II) en raison de leurs fortes aspirations d'études supérieures que nous avons observées également précédemment (la situation est similaire en Suisse aussi (Griga, 2014²¹¹).

Nous pouvons conclure notre approche de l'influence de l'origine sociale semble montrer que les jeunes ont bénéficié de manière différente des opportunités présentées par l'organisation des systèmes éducatifs y compris leurs différenciations externes et internes. Tout en tenant compte des résultats scolaires, les jeunes de milieu favorisé et d'origine immigrée ont des aspirations scolaires élevées et choisissent davantage des parcours académiques facilitant ensuite l'accès aux études supérieures. Alors que les jeunes de milieu modeste se sont orientés dans les parcours davantage professionnels permettant moins l'accès aux études supérieures. L'influence de cette première orientation est également importante sur la réussite dans l'enseignement supérieur où l'influence de l'origine sociale a tendance à disparaître en raison de sélection sociale antérieure. De même, les jeunes d'origine immigrée peuvent avoir des choix d'orientation contraints ou non réalistes qui auraient un impact négatif sur leur réussite

²¹⁰ Caille J.-P. et Lemaire S. (2009), « Les bacheliers « de première génération » : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur « bridés » par de moindres ambitions ?, France, portrait social - Édition 2009, Insee, pp. 171-193.

²¹¹ Griga, D. (2014), Participation in higher education of youths with a migrant background in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, Vol. 40 (3), pp. 379-400

dans l'enseignement supérieur. Notre travail nous montre qu'il est important de tenir compte de l'articulation entre l'organisation des systèmes éducatifs et l'origine sociale et notamment dans une perspective d'observation de la réduction ou maintien des inégalités dans le parcours à travers temps et à chaque moment de la transition scolaire.

Tableau 11 : Parcours post-secondaires des jeunes en France, en Suisse et au Canada selon le milieu socio-économique

	Suisse		France		Canada	
	Milieu défavorisé	Milieu favorisé	Milieu défavorisé	Milieu favorisé	Milieu défavorisé	Milieu favorisé
Parcours académique	18	39	20	50	45	73
Parcours professionnel	11	13	22	19	11	12
Pas d'études supérieures	16	18	23	19	42	14
Formation professionnelle	55	30	35	12	2	1
Total	100	100	100	100	100	100

Source : Kamanzi, Guégnard, Imdorf, Koomen et **Murdoch** (2014)

Note de lecture : En Suisse, 18 % des jeunes de milieu défavorisé poursuivent le parcours académique vers l'enseignement supérieur, contre 39 % de ceux de milieu favorisé.

Tableau 12 : Parcours post-secondaires des jeunes en France selon le niveau des parents et le genre

	Femmes		Hommes	
	NEPG	EPG	NEPG	EPG
Parcours académique	72	34	57	17
Parcours professionnel	12	24	20	23
Pas d'études supérieures	12	20	17	25
Formation professionnelle	4	22	6	35
Total	100	100	100	100

Source : **Murdoch**, Guégnard, Imdorf et Koomen (2017)

Note de lecture : Parmi les femmes, 72 % des jeunes dont les parents ont connu les études supérieures (NEPG) poursuivent le parcours académique vers l'enseignement supérieur, contre 34 % de ceux de 1^{ère} génération (EPG)

Tableau 13 : Parcours post-secondaires des jeunes en Suisse selon le niveau des parents et le genre

	Femmes		Hommes	
	NEPG	EPG	NEPG	EPG
Parcours académique	53	28	42	20
Parcours professionnel	9	9	19	14
Pas d'études supérieures	15	21	15	17
Formation professionnelle	23	42	24	49
Total	100	100	100	100

Source : Murdoch, Guégnard, Imdorf et Koomen (2017)

Note de lecture : Parmi les femmes, 53 % des jeunes dont les parents ont connu les études supérieures (NEPG) poursuivent le parcours académique vers l'enseignement supérieur, contre 28 % de ceux de 1^{ère} génération (EPG)

Tableau 14 : Caractéristiques socio-démographiques et scolaires des jeunes selon le pays d'origine des parents en Suisse

Pays d'origine des parents	Turquie et ex-Yougoslavie	Suisse
Parent niveau d'études supérieures	20	38
Statut socio-économique élevé	10	37
Statut socio-économique bas	62	23
Filière à exigences élémentaires au secondaire I	47	22
Notes au moins égales à 4 sur 6 en langue officielle	59	74
Notes au moins égales à 4 sur 6 en mathématiques	55	64
Aspirations professionnelles élevées	18	25

Source : Murdoch, Guégnard, Koomen, Imdorf et Hupka-Brunner (2014)

Note de lecture : Parmi les jeunes d'origine de la Turquie et l'ex-Yougoslavie, 20 % ont des parents qui possèdent un niveau d'études supérieures contre 38 % des natifs Suisses

Tableau 15 : Parcours post-secondaires des jeunes en Suisse selon le pays d'origine des parents

Pays d'origine des parents	Turquie et ex-Yougoslavie	Suisse
Parcours académique	26	37
Parcours professionnel	11	13
Pas d'études supérieures	19	19
Formation professionnelle	43	31
Total	100	100

Source : Murdoch, Guégnard, Koomen, Imdorf et Hupka-Brunner (2014)

Note de lecture : Parmi les jeunes d'origine de la Turquie et l'ex-Yougoslavie, 26 % poursuivent le parcours académique vers l'enseignement supérieur, contre 37 % des natifs Suisses

Tableau 16 : Situation scolaire au lycée

Pays d'origine des deux parents	Maghreb	France
Bac général	32	54
Bac Technologique	41	30
Bac Professionnel	27	16
Total	100	100

Source: Murdoch et Guégnard (2014)

Note de lecture : Parmi les jeunes d'origine du Maghreb, 32 % poursuivent un baccalauréat général contre 54 % des jeunes dont les deux parents sont français

Tableau 17 : Vœux scolaires des familles après le collège

Pays d'origine des deux parents	Maghreb	France
Ne savait pas	29	24
Autre	5	5
CAP/BEP	11	13
Bac Professionnel	8	8
Bac Technologique	5	5
Bac général	42	45
Total	100	100
<i>Dont Bac Scientifique</i>	12	16

Source: Murdoch et Guégnard (2014)

Note de lecture : Parmi les familles d'origine du Maghreb, 42 % souhaitent que leur enfant s'oriente vers le baccalauréat général contre 45 % des familles dont les deux parents sont français

Tableau 18 : Caractéristiques socio-démographiques et scolaires des jeunes selon le pays d'origine des parents en France

Pays d'origine des parents	Maghreb	France
Parent niveau d'études supérieures	2	27
Statut professionnel élevé	2	26
Statut professionnel bas	90	50
Redoublé au primaire	42	18
Scores supérieurs à la moyenne en français	27	59
Scores supérieurs à la moyenne en mathématiques	23	58
Aspiration de poursuivre des études supérieures	45	53

Source : Murdoch, Guégnard, Koomen, Imdorf et Hupka-Brunner (2014)

Note de lecture : Parmi les jeunes d'origine du Maghreb, 2% ont des parents qui possèdent un niveau d'études supérieures contre 27 % des natifs Français

Tableau 19 : Parcours post-secondaires des jeunes en France selon le pays d'origine des parents

Pays d'origine des parents	Maghreb	France
Parcours académique	20	38
Parcours professionnel	31	22
Pas d'études supérieures	22	19
Formation professionnelle	27	21
Total	100	100

Source : **Murdoch**, Guégnard, Koomen, Imdorf et Hupka-Brunner (2014)

Note de lecture : Parmi les jeunes d'origine du Maghreb, 20% poursuivent le parcours académique vers l'enseignement supérieur, contre 38 % des natifs Suisses

Tableau 20 : Caractéristiques socio-démographiques et scolaires des jeunes selon le pays d'origine des parents au Canada

Pays d'origine des parents	Caraïbe et Amérique Latine	Canada
Parent niveau d'études supérieures	33	65
Statut socio-économique élevé	4	24
Notes supérieures à 80% en mathématiques	18	33
Notes supérieures à 80% en langue officielle	9	35
Scores PISA (supérieur à la moyenne de l'OCDE (500))	24	73
Aspiration de poursuivre des études supérieures (jeune à 15 ans)	62	55
Aspiration de poursuivre des études supérieures (parent)	63	58

Source : **Murdoch**, Guégnard, Koomen, Imdorf, Kamanzi et Meyer (2016)

Note de lecture : Parmi les jeunes d'origine de la Caraïbe et de l'Amérique Latine, 33% ont des parents qui possèdent un niveau d'études supérieures contre 65 % des natifs Canadiens

Tableau 21 : Parcours post-secondaires des jeunes au Canada selon le pays d'origine des parents

Pays d'origine des parents	Caraïbe et Amérique Latine	Canada
Parcours académique	61	61
Parcours professionnel	3	14
Pas d'études supérieures	36	23
Formation professionnelle	0	2
Total	100	100

Source : **Murdoch**, Guégnard, Koomen, Imdorf, Kamanzi et Meyer (2016)

Note de lecture : Parmi les jeunes d'origine de la Caraïbe et de l'Amérique Latine, 61% poursuivent le parcours académique vers l'enseignement supérieur tout comme des natifs Canadiens

Tableau 22 : Situation académique des jeunes en 2007 pour les études collégiales et universitaires au Canada

	Études collégiales	Études universitaires
Abandon	23	13
Diplômé	64	47
Encore aux études en 2007	12	40
Total	100	100

Source : **Murdoch**, Kamanzi et Doray (2011)

Note de lecture : Parmi les jeunes qui ont poursuivi des études collégiales, 23% ont abandonné contre 13 % qui ont poursuivi des études universitaires.

Tableau 23 : Influence des scores PISA en lecture, des facteurs scolaires sociaux et sur l'abandon et l'obtention à l'Université au Canada, rapports des cotes de régression logistique multinomiale (réf. Toujours en études)

	Abandon			Obtention du diplôme		
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Niveau de Compétence en Lecture (réf. Niveau 3 481 – 552)						
Niveau 5 (626 ou plus)	0,71**	0,91	0,77	1,68***	1,19	1,11
Niveau 4 (553 - 625)	0,85	0,94	0,94	1,18	1,01	1,01
Niveau 2 (408 – 480)	0,70***	0,66**	0,67*	0,47***	0,57***	0,64 **
Niveau 1 (407 ou moins)	0,77	0,67	1,28	0,42*	0,68	0,59
Moyenne générale (réf. 70 – 79 %)						
90 – 100 %		0,56***	0,55**		2,60***	2,41***
80 – 89 %		0,73**	0,83		1,56***	1,68***
60 – 69 %		1,31	1,02		0,59**	0,38***
Moi de 60 %		0,94	1,00		0,37**	0,70
Type d'école secondaire						
Privée		0,59 ***	0,66 *		0,84	0,84
Profession du père (réf. Col blanc salarié)						
Professionnel/Gestionnaire			0,98			1,06
Propriétaire			1,47			1,08
Col blanc autonome			0,96			1,02
Col bleu			0,94			0,94
Profession de la mère (réf. Col blanc salarié)						
Professionnel/Gestionnaire			0,54**			0,97
Propriétaire			0,74			0,97
Col blanc autonome			0,97			1,15
Col bleu			0,79			1,01
Statut d'immigrant						
Né à l'étranger			0,69**			0,94
EPG père (réf. EPG)						
Non EPG collégial			1,16			1,09
Non EPG universitaire			1,12			1,24
EPG mère (réf. EPG)						
Non EPG collégial			0,94			1,04
Non EPG universitaire			0,55***			1,03
Revenu annuel des parents						
Log (Continue)			0,72			1,00
Sexe						
Femme			0,96			1,71***
Pseudo-R ²	0,02	0,04	0,06			
N	7 124	6 707	5 111			

*** Significatif à $< 0,001$; ** Significatif à $< 0,05$; * Significatif à $< 0,10$

Source : **Murdoch, Kamanzi et Doray (2011).**

Note de lecture : Les jeunes ayant des scores PISA en lecture de niveau 5 abandonnent moins leurs études (rapport de cotes de 0,71) et obtiennent plus souvent leur diplôme (rapport de cotes de 1,68) que les jeunes avec des scores de niveau 3. Lorsque les facteurs scolaires sont pris en compte (Modèle 2) et sociaux (Modèle 3), les différences ne sont plus significatives.

Tableau 24 : Situation académique des jeunes en France selon le pays d'origine

Pays d'origine des deux parents	Maghreb	Europe du Sud	France
Sortie sans diplôme Université	28	16	14
Sorte sans diplôme hors Université (IUT, STS et autres formations)	18	13	10
Diplômé Université	26	34	32
Diplômé hors Université	28	37	44
Total	100	100	100

Source : **Frickey, Murdoch** et Primon (2004)

Note de lecture : Parmi les jeunes d'origine du Maghreb, 28 % sont sortis sans diplôme de l'université contre 14 % des natifs Français.

Tableau 25 : Situation académique des jeunes en 2007 des jeunes selon le pays d'origine au Canada

	Canada	Europe / Pays anglo-saxons (<i>États-Unis, Australie, et Nouvelle-Zélande</i>)	Asie du Sud, Est et Sud-Est	Afrique, Moyen-Orient Amérique latine et Caraïbe
Abandon	14	8	10	16
Diplômé	48	52	48	37
Encore aux études en 2007	38	40	42	46
Total	100	100	100	100

Source : Kamanzi et **Murdoch** (2011)

Note de lecture : Parmi les jeunes natifs Canadiens, 14 % ont abandonné contre 16 % de ceux d'origine de l'Afrique, du Moyen Orient, de l'Amérique Latine et de la Caraïbe.

LISTE DES TRAVAUX PARTIE III

Frickey A., **Murdoch J.** et Primon J.-L. (2004), Les débuts dans la vie active des jeunes issus de l'immigration après des études supérieures, Notes emploi-formation (Nef), N°9, Céreq.

Groleau A., Doray P., Kamanzi C., Mason L. et **Murdoch J.** (2010), Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle. Les étudiants de première génération au Canada, *Éducation et sociétés*, Vol. 26 (2), pp. 107-122.

Imdorf C., Koomen M., **Murdoch J.** et Guégnard C. (2017), Do vocational pathways improve higher education access for women and men from less privileged social backgrounds? A comparison of vocational tracks to higher education in France and Switzerland, *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2, pp. 283-314

Kamanzi C., Bonin S., Doray P., Groleau A. et **Murdoch J.** (2010), Les étudiants de première génération da les universités canadiennes : L'accès et la persévérance aux études au Canada, *Canadian Journal of Higher Education*, Vol. 40 (3), pp. 1-24.

Kamanzi C., Guégnard C., Imdorf C., Koomen M. et **Murdoch J.** (2014), Démocratisation de l'enseignement supérieur et emprise des parcours : comparaison entre la France, la Suisse et le Canada, *Télescope*, Vol. 20 (2), pp. 170-188.

Murdoch J., Kamanzi C et Doray P. (2011), The influence of PISA scores, schooling and social factors on pathways to and within higher education in Canada, *Irish Educational studies*, Vol. 30 (2), pp. 211-230.

Murdoch J. et Guégnard C. (2014), Les jeunes d'origine maghrébine en France et l'enseignement postsecondaire, in F. Kanouté et G. Lafortune (dirs), *Intégration des familles d'origine immigrante-les enjeux sociosanitaires et scolaires*, Presses de l'Université de Montréal, pp. 159-174.

Murdoch J., Guégnard, C. Koomen, M., Imdorf, C. and Hupka-Brunner S. (2014), Pathways to higher education in France and Switzerland: Do vocational tracks facilitate access to higher education for immigrant students ?, in G. Goastellec et F. Picard (eds.) *Higher Education in Societies. A Multi Scale perspective*, Sense publishers, pp. 149-169.

Murdoch J., Guégnard C., Griga D., Koomen M. et Imdorf C. (2016), How Do Second-Generation Immigrant Students Access Higher Education? The Importance of Vocational Routes to Higher Education in Switzerland, France and Germany, Vol. 42 (2), *Swiss Journal of Sociology*, pp. 245-263.

Murdoch J., Guégnard C., Koomen M., Imdorf C., Kamanzi, C. et Meyer T. (2016), Pathways fostering mobility to Higher Education for vulnerable immigrants in France, Switzerland and Canada, *European Journal of Higher Education*, Vol. 7 (1), pp. 29-42.

Murdoch J., Guégnard C., Imdorf C. et Koomen M. (2017), Les parcours scolaires vers l'enseignement postsecondaire au prisme de la mobilité sociale et du genre en France et en Suisse, in C. Kamanzi, G. Goastellec et F. Picard (dirs.) *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*, Presses de l'Université du Québec, pp 113-134.

CONCLUSION / DISCUSSION

Afin de conclure cette Habilitation à Diriger des Recherches (HDR), je présente les apports et limites de ma recherche, ainsi que les prolongements en cours en lien avec les travaux présentés ici, et enfin une synthèse des approches et lignes directrices de mes travaux de recherche.

APPORTS ET LIMITES

Les apports de cette HDR sont de montrer la nécessité de prendre en compte l'articulation entre l'organisation des systèmes éducatifs et l'origine sociale particulièrement à travers une approche longitudinale qui analyse les inégalités dans les parcours (à la fois en termes de type d'établissement fréquenté, filière suivie ou choix de cours ou d'options) et lors de chaque transition au secondaire et dans l'enseignement supérieur. Ceci dit nous n'observons que la partie des parcours des jeunes qui relève du parcours scolaire, il est nécessaire d'analyser ces inégalités des parcours également en lien avec les transitions au niveau personnel et professionnel après les études (Shavit et Müller, 1998²¹² ; Dubet *et al.*, 2010²¹³). C'est objet des prolongements de cette recherche.

PROLONGEMENTS DE LA RECHERCHE

Actuellement, je développe deux thèmes de recherche en prolongement des travaux décrits précédemment dans la partie III. Ces deux thèmes s'articulent de nouveau autour de la question des parcours des jeunes et associent les parcours vers et dans l'enseignement supérieur avec la transition vers la vie adulte et l'insertion professionnelle.

²¹² Shavit Y. et Müller W. (1998), The Institutional Embeddedness of the Stratification Process. A comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries, in Y. Shavit et W. Müller (1998), *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Clarendon press, pp. 1-48.

²¹³ Dubet F. Duru-Bellat M. et Vérétoit A. (2010), Les inégalités entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, Vol. 1 (2), pp. 177-197.

Dans ce premier thème, je poursuis mes travaux sur l'enseignement supérieur. Je collabore notamment au Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES) du Céreq depuis mon retour en France en 2012 (ayant été ancien membre de ce réseau au début des années 2000). J'ai participé au groupe de travail sur les indicateurs et classements des universités²¹⁴ et plus récemment sur les conditions de vie et de réussite des étudiants²¹⁵. Dans ce dernier travail, l'objectif était d'analyser la réussite des étudiants en STAPS de l'université de Bourgogne sur deux sites (Dijon et Le Creusot). Si les caractéristiques sociales et scolaires classiques²¹⁶ expliquent la réussite sur les deux sites, nous observons que ni les différences entre les sites pour ces caractéristiques ni les différences de conditions de vie (par exemple, situation résidentielle, temps de travail personnel, travail salarié, etc.) ne semblent expliquer pourquoi la réussite est paradoxalement plus élevée dans le deuxième site et que les étudiants obtiennent plus souvent des avis favorables lors de leur admission.

Je mène aussi récemment des travaux comparatifs en collaboration avec mon garant Philippe Cordazzo avec une approche davantage démographique sur les transitions des étudiants vers l'autonomie et la vie d'adulte. A travers l'exploitation des données de l'enquête Eurostudent de 2012 à 2015 auprès de plus de 210 000 étudiants couvrant presque 30 pays, j'aborde la question des conditions de vie (par exemple, le budget temps et le travail salarié, les ressources financières et les dépenses) et les modalités d'études des étudiants²¹⁷, ainsi que leurs processus de décohabitation du domicile parental²¹⁸. Les travaux montrent que les étudiants du Sud de l'Europe (français et italiens) sont plus jeunes (et entrent directement dans l'enseignement supérieur après les études secondaires) et travaillent moins pour des

²¹⁴ Borras I, Boudier M., Canlas V., Calmand J., Guégnard C., Ménard B. et Murdoch J. (2014) « Évaluer les universités : partie 1. Analyse critique des indicateurs d'établissements » in J. Calmand and D. Epiphane (Dir.). *Évaluer les universités. Analyse critique des indicateurs d'établissements et méthodologie des enquêtes auprès des recruteurs*. Relief n° 47, Céreq, pp.7-47.

²¹⁵ Énard C., Guégnard C. et Murdoch J. (2016), « STAPS, les territoires de la réussite... » in S. Landrier, P. Cordazzo P. et C. Guégnard (dirs.), *Études, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'université*, rapport Injep, La Documentation française, pp 43-62.

²¹⁶ Les femmes, les enfants de cadres et les bacheliers scientifiques et ceux avec mention obtiennent plus souvent leur première année que les autres.

²¹⁷ Guégnard C. et Murdoch J. (2019), « La population étudiante à l'épreuve des comparaisons internationales », in P. Cordazzo (dir.) *Parcours d'étudiants : Sources, enjeux et perspectives de recherche*, Collection Grandes Enquêtes de l'INED, pp. 113-125.

²¹⁸ Cordazzo P. et Murdoch J. (2019), « L'autonomie résidentielle des étudiants européens », in P. Cordazzo (dir.) *Parcours d'étudiants : Sources, enjeux et perspectives de recherche*, Collection Grandes Enquêtes de l'INED, pp.175-182.

besoins financiers, alors que les étudiants du Nord (norvégiens, suédois et finlandais) sont plus âgés et ont plus souvent une activité rémunérée pour assumer les coûts de la vie et des études. En effet, nous observons que l'âge des étudiants influence particulièrement le fait de décohabiter entre les pays mais aussi en sein de chaque pays, même si dans les pays de traditions germaniques (Allemagne et Autriche) la volonté d'autonomie s'observe même parmi les plus jeunes.

PARCOURS INCLUSIFS VERS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET APRES

Dans la suite de ces travaux sur l'orientation dans l'enseignement supérieur, je collabore avec d'autres collègues du Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES) du Céreq (les sociologues Philippe Lemistre et Marianne Blanchard du Centre d'Étude et de Recherche Travail, Organisation, Pouvoir (CERTOP) de Toulouse) sur la nature socialement inclusive ou non des parcours vers et dans l'enseignement supérieur. C'est-à-dire quel est le degré d'inégalités de ces parcours en fonction de l'origine sociale et du genre. Le projet s'intéresse également à savoir si ces parcours continuent à être inclusifs ou non sur le marché du travail. Ce projet s'inscrit dans la suite de mes travaux notamment sur les parcours au secondaire et l'accès aux études supérieures (chapitre 7). Le projet envisage également une dimension comparative avec l'Allemagne, le Royaume-Uni et le Canada²¹⁹) dans le cadre d'une demande en cours de financement Européen ORA (Open Research Area for the social sciences (cofinancement par les agences ANR, DFG (Allemagne), ESRC (Royaume-Uni) et CRSH (Canada)). Le projet vise particulièrement à étudier le contexte de l'enseignement supérieur dans les quatre pays, son développement à travers le temps et l'identification des parcours comparables entre les pays. De même, les résultats du projet seront discutés à la lumière de politiques envisageables. Ma participation dans le projet couvre particulièrement ces deux objectifs. Quant aux analyses des données par rapport aux parcours inclusifs, nous exploiterons pour la France les données des enquêtes Génération du Céreq qui permettent de suivre les jeunes après leurs études, alors qu'en Allemagne et au Royaume-Uni les analyses porteront sur des données d'enquête de sortant de l'enseignement supérieur (respectivement le *German Center for Higher Education Research and Science Studies (DZWH) graduate panel*

²¹⁹ Dans le cadre de ce projet intitulé "Higher education policy, social and gender segregation of educational trajectories in Europe and Canada", nous collaborons avec les collègues Sandra Buchholz et Christian Imdorf du Centre allemande pour les études et la recherche sur l'enseignement supérieur et la science (DZHW), Vincent Carpentier et Vikki Boliver du Centre sur la mondialisation de l'enseignement supérieur (CGHE) de l'Université Collège de Londres et Pierre Doray et Stéphane Moulin du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie de l'Université du Québec à Montréal.

et *Destinations of Leavers from Higher Education (DLHE) longitudinal Survey*). Au Canada l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) déjà mentionnée dans nos propres travaux sera de nouveau exploitée. Le projet envisage également des entretiens auprès des jeunes et des responsables des formations afin de mieux comprendre la perception des différents parcours et leur choix.

APPROCHES/ LIGNES DIRECTRICES

Dans cette dernière partie, je présente enfin une synthèse des approches et lignes directrices de mes travaux de recherche. Cette approche a particulièrement des dimensions longitudinales, comparatives et pluridisciplinaires et participe également à la formation à la recherche.

APPROCHE LONGITUDINALE

Mes travaux s'intéressent à utiliser l'approche longitudinale pour analyser les parcours du secondaire à l'enseignement supérieur et au sein de celui-ci. Dans la perspective de mes futurs travaux je souhaite également aborder la question de la transition des étudiants vers la vie adulte et ensuite vers le marché du travail et leur insertion professionnelle (voir par exemple le projet comparatif avec l'Allemagne, le Royaume-Uni et le Canada). En effet nos travaux ont porté davantage en début de carrière sur l'insertion professionnelle²²⁰, mes objets de recherche se sont graduellement déplacés en amont pour analyser les parcours scolaires. Il faut saisir le parcours scolaire et professionnel dans son ensemble de manière chronologique, afin d'appréhender les processus de différenciation des parcours au cœur des systèmes éducatifs.

²²⁰ Par exemple:

Paul J-J. et Murdoch J. (2000), Higher Education and Graduate Employment in France, *European Journal of Education*, Vol.35 (2), pp.179-187;

Murdoch J. (2003), Effet d'établissement sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur : une comparaison de six pays européens et le Japon, in G. Felouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Presses Universitaires de France, pp. 279-290 ;

Frickey A., Murdoch J. et Primon J.-L (2005), From Higher Education to Employment: Inequalities Among Ethnic Backgrounds in France, *European Education*, Vol. 37 (4), pp. 61-74.

COMPARAISONS INTERNATIONALES

Depuis mes travaux de thèse déjà mentionnés, l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur et la participation dans projet de recherche européen (Careers after Higher Education: a European Research Study) sur 11 pays européens et le Japon²²¹, mes travaux englobent une importante dimension comparative que ce soit les travaux comparatifs entre la France, la Suisse et le Canada présentés ici sur les parcours vers l'enseignement supérieur, ou les travaux en cours (travaux sur le parcours de formation et entrée dans la vie adulte et l'orientation vers l'enseignement supérieur jusque l'insertion des jeunes). Cette approche comparative permet de mettre en perspective de manière critique l'organisation et les traditions des différents systèmes éducatifs, dont la France.

COLLABORATIONS PLURIDISCIPLINAIRES

Depuis mes travaux de thèse, j'ai collaboré avec des collègues issus de plusieurs pays, notamment à travers la francophonie et qui s'inscrivent dans les disciplines de Sciences de l'éducation, Sociologie et Démographie, par exemple les sociologues français Alain Frickey, Jean-Luc Primon, Yaël Brinbaum, et Elise Tenret, les spécialistes de sciences de l'éducation Marie Mc Andrew et Canisius Kamanzi, ainsi que le démographe Jacques Ledent et le sociologue Pierre Doray au Québec, et le sociologue suisse Christian Imdorf.

En ce qui concerne plus particulièrement les Sciences de l'éducation, j'ai pu publier aussi des travaux dans des numéros spéciaux de revue ou des ouvrages coordonnés sur l'enseignement supérieur par des collègues de Sciences de l'éducation en France²²², en Belgique²²³ et au Québec²²⁴ et sur la situation des jeunes d'origine immigrée dans ce dernier lieu²²⁵.

De même par rapport à la sociologie et la démographie, j'ai pu aussi publier des travaux sur l'enseignement supérieur dans des numéros spéciaux de revue ou des ouvrages coordonnés

²²¹ U. Teichler, (2007), *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Springer Publishers.

²²² Par exemple, A. Fernex, E. de Vries et L. Lima (2016). Numéro spécial "Higher education and Mobilities", *European Journal of Higher Education*, Vol. 7 (1).

²²³ M. Romainville M. et C. Michaut (2012), *La réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck.

²²⁴ C. Kamanzi, G. Goastellec et F. Picard (2017), *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*, Presses de l'Université du Québec.

²²⁵ F. Kanouté et G. Lafortune (2011), *Familles québécoises d'origine immigrante: Les dynamiques de l'établissement*, Presses de l'Université de Montréal F ; Kanouté et G. Lafortune (2014), *Intégration des familles d'origine immigrante-les enjeux sociosanitaires et scolaires*, Presses de l'Université de Montréal

par des collègues français²²⁶, suisses²²⁷ et sur la situation des jeunes d'origine immigrée dans ce dernier pays²²⁸ et au Canada²²⁹.

ENCADREMENT A LA RECHERCHE

Pendant mon poste comme enseignant chercheur à l'Université de Montréal j'ai co-dirigé plusieurs thèses en sciences de l'éducation entre 2008 et 2012. Certaines thèses ont porté sur la situation du système éducatif canadien ou québécois, telles que la satisfaction des jeunes enseignants au travail (Carla Barroso da Costa) ou la réussite des étudiants internationaux (Sarah Mäinich). Ces deux thésardes ont été aussi intégrées comme assistante de recherche des projets de recherches, dont j'étais impliqué soit en tant que responsable de projet²³⁰ soit en tant que membre de l'équipe²³¹. Dans le premier projet, Carla Barroso da Costa a mené des analyses statistiques des données (dont la modélisation) et a présenté les résultats dans des congrès au niveau national et international. Elle est depuis 2015 professeur adjoint à l'Université du Québec à Montréal. Dans l'autre projet, Sarah Mäinich a collaboré à la rédaction des synthèses des résultats des travaux.

D'autres travaux de thèse ont porté sur des systèmes éducatifs étrangers, et particulièrement sur les différences entre les secteurs publics et privés dans les pays tels que l'El Salvador (Jorge Araujo) et l'Haïti (Jean Rony Raymond), et également sur la réussite scolaire des jeunes d'origine iranienne (Mahsa Bakhsaei). Enfin en France j'ai co-dirigé avec Jean-François Giret une thèse comparative en sciences de l'éducation sur le bien-être des adultes (Janine Jongbloed). Cette étudiante a soutenu sa thèse en décembre 2018.

Par ailleurs, plusieurs étudiants de Master 2 en sciences de l'éducation ont soutenu également leur mémoire sous ma direction soit de manière comparative (France-Italie) sur le décrochage scolaire (Agnese Desideri 2016) soit sur les facteurs influençant la réussite et l'orientation scolaire des jeunes dans les systèmes éducatifs africains tels que le Burkina Faso (Issoufou

²²⁶ Par exemple, M. Pitzalis et A. Van Zanten (2017), Numéro spécial "Inequalities of access to higher education: the role of policies, institutions and markets", *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2.

²²⁷ M. Benninghoff, F. Fassa, G. Goastellec et J.-P. Leresche (2012.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur*, De Boeck.

²²⁸ S. Cattacin, R. Fibbi et P. Wanner (2016). Numéro spécial « La nouvelle seconde génération », *Revue Suisse de Sociologie*, Vol. 42 (2).

²²⁹ B. Edmonston (2013), Numéro spécial "Immigration and the Life Course", *Canadian Studies in Population*, Vol. 40 (1-2).

²³⁰ Projet Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FQRSC) : « L'acquisition des compétences par les gradué(e)s et leur utilisation dans la société du savoir : situations Canadiennes et comparaisons internationales »

²³¹ Projet Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire : « Les transitions scolaires dans l'enseignement supérieur : Formes et impacts sur les carrières étudiantes »

Komou 2015) ou la Côte d'Ivoire (Kouakou Yao 2017 ; Jean Camille Koffi Eluh 2019) ou la Tunisie (Omrane Guizani 2016 ; Riadh Abbassi 2017). D'autres mémoires ont porté sur la Polynésie (Déana Wong 2016 ; Vaéa Garbutt 2017) notamment sur les questions linguistiques. Enfin j'ai également suivi plus d'une vingtaine de mémoires de Master 1 en sciences de l'éducation. Dans le cadre de ces mémoires, certains étudiants ont collaboré avec mes travaux de recherche, dont notamment la rédaction d'article²³².

²³² Murdoch J. et Madi A. (2013), L'accessibilité aux études postsecondaires au Canada : L'influence des facteurs sociaux et scolaires, in Chenard P, Doray P. et Ringuette M. (dirs.), *L'accès aux études postsecondaires : un projet inachevé*, Presses de l'Université du Québec, pp. 215-226.

RECAPITULATIF DE L'ENSEMBLE DES TRAVAUX

Cordazzo P. et **Murdoch J.** (2019), « L'autonomie résidentielle des étudiants européens », in P. Cordazzo (dir.) *Parcours d'étudiants : Sources, enjeux et perspectives de recherche*, Collection Grandes Enquêtes de l'INED, pp.175-182.

Doray P., Comoé É., Trottier C., Picard F., **Murdoch J.**, Laplante B., Moulin S., Marcoux-Moison M., Groleau A. et Bourdon S. (2009), *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien (Projet Transitions, Note de recherche 4)*, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Doray P., Kamanzi C., Comoé É., **Murdoch J.** et Moulin S. (2012), *Les inégalités dans l'enseignement postsecondaire et leur mesure : l'exemple du canadien*, in M. Benninghoff, F. Fassa, G. Goastellec et J.-P. Leresche (dirs.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur*, De Boeck, pp. 47-68.

Érard C., Guégnard C. et **Murdoch J.** (2016), *STAPS, les territoires de la réussite...*, in S. Landrier, P. Cordazzo et C. Guégnard (dirs.), *Études, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'université*, rapport Injep, La Documentation française, pp 43-62.

Frickey A., **Murdoch J.** et Primon J.-L. (2004), *Les débuts dans la vie active des jeunes issus de l'immigration après des études supérieures*, Notes emploi-formation (Nef), N°9, Céreq.

Frickey A., **Murdoch J.** et Primon J.-L. (2005), *From Higher Education to Employment: Inequalities Among Ethnic Backgrounds in France*, *European Education*, Vol. 37 (4), pp. 61-74.

Farges G., Tenret E., Brinbaum Y., Guégnard C. et **Murdoch J.** (2016) "The long term outcomes of early educational differences in France", in H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, and M. Triventi, (eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, eduLIFE Lifelong Learning Series. Vol.3 Edward Elgar publishers, pp. 287-304.

Guégnard C. et **Murdoch J.** (2016), *The access and success in the different higher education tracks in France for female and male youths of North African backgrounds*, in I. Kriesi et B. Liebig, I. Horwath et B. Riegraf (eds.) *Gender und Migration in der tertiären Berufs- und (Fach)Hochschulbildung*, Westfälisches Dampfboot verlag, pp. 86-101.

Guégnard C. et **Murdoch J.** (2019), La population étudiante à l'épreuve des comparaisons internationales, in in P. Cordazzo (dir.) *Parcours d'étudiants : Sources, enjeux et perspectives de recherche*, Collection Grandes Enquêtes de l'INED, pp. 113-125.

Groleau A., Doray P., Kamanzi C., Mason L. et **Murdoch J.** (2010), Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle. Les étudiants de première génération au Canada, *Éducation et sociétés*, Vol. 26 (2), pp. 107-122.

Imdorf C., Koomen M., **Murdoch J.** et Guégnard C. (2017), Do vocational pathways improve higher education access for women and men from less privileged social backgrounds? A comparison of vocational tracks to higher education in France and Switzerland, *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2, pp. 283-314

Kamanzi C., Doray P., **Murdoch J.**, Moulin S., Comoé É., Groleau A., Leroy C. et Dufresne F. (2010) Chapitre 6 : Acquisition du capital humain : le lien entre les compétences en matière de compréhension de l'écrit au PISA et le parcours menant aux études supérieures » in *Les Clés de la réussite : Impact des connaissances et compétences à l'âge de 15 ans sur le parcours des jeunes canadiens*, OCDE, pp. 87-118.

Kamanzi C., Bonin S., Doray P., Groleau A. et **Murdoch J.** (2010), Les étudiants de première génération da les universités canadiennes : L'accès et la persévérance aux études au Canada, *Canadian Journal of Higher Education*, Vol. 40 (3), pp. 1-24.

Kamanzi C et **Murdoch J.** (2011), L'accès à un diplôme universitaire chez les immigrants, in F. Kanouté et G. Lafortune (dirs.), *Familles québécoises d'origine immigrante: Les dynamiques de l'établissement*, Presses de l'Université de Montréal, pp. 145-158.

Kamanzi C., Guégnard C., Imdorf C., Koomen M. et **Murdoch J.** (2014), Démocratisation de l'enseignement supérieur et emprise des parcours : comparaison entre la France, la Suisse et le Canada, *Télescope*, Vol. 20 (2), pp. 170-188.

Ledent J., **Murdoch J.** et McAndrew M. (2011), La réussite scolaire des jeunes de première et seconde générations au secteur français du secondaire québécois, *Thèmes canadiens*, hiver, pp. 15-22

Ledent J., Aman C., Garnett B., **Murdoch J.**, Walters D. et McAndrew M. (2013), Academic performance and educational pathways of young allophones: A comparative multivariate analysis of Montreal, Toronto and Vancouver, *Canadian Studies in Population*, Vol. 40 (1-2), pp. 35-56.

McAndrew M., Ledent J., **Murdoch J.** Anisef P., Brown R., Sweet R. D Walters, Aman C. et Garnett B. (2009), *Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée à Montréal, Toronto et Vancouver : une analyse comparative*. Rapport final soumis au Conseil canadien de l'apprentissage et à Citoyenneté et Immigration Canada.

McAndrew M., Ledent J., **Murdoch J.** (2012), La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration. Publication CMQ-IM - n° 47. Montréal : Centre Métropolis du Québec - Immigration et métropoles.

Mc Andrew M., Ledent J. et **Murdoch J.** (2013), Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique, *Cahiers québécois de démographie*, Vol. 42 (1), pp. 31-55.

Murdoch J., Groleau A., Ménard L., Comoé É., Blanchard C., Larose S., Doray P. et Diallo B. et Haouili N. (2010), Les aspirations professionnelles : quels effets sur le choix d'un domaine d'études non-traditionnels (Projet Transitions, Note de recherche 10), Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire

Murdoch J., Kamanzi C et Doray P. (2011), The influence of PISA scores, schooling and social factors on pathways to and within higher education in Canada, *Irish Educational studies*, Vol. 30 (2), pp. 211-230.

Murdoch J., Doray P., Comoé É, Groleau A. et Kamanzi C. (2012), Les inégalités sociales et scolaires d'accès à l'enseignement supérieur canadien, in M. Romainville et C. Michaut (dirs.), *La réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck, pp. 91-115.

Murdoch J. et Madi A. (2013), L'accessibilité aux études postsecondaires au Canada : L'influence des facteurs sociaux et scolaires, in Chenard P, Doray P. et Ringuette M. (dirs.), *L'accès aux études postsecondaires : un projet inachevé*, Presses de l'Université du Québec, pp. 215-226.

Murdoch J. et Guégnard C. (2014), Les jeunes d'origine maghrébine en France et l'enseignement postsecondaire, in F. Kanouté et G. Lafortune (dirs), *Intégration des familles d'origine immigrante-les enjeux sociosanitaires et scolaires*, Presses de l'Université de Montréal, pp. 159-174.

Murdoch J., Guégnard, C. Koomen, M., Imdorf, C. and Hupka-Brunner S. (2014), Pathways to higher education in France and Switzerland: Do vocational tracks facilitate access to higher education for immigrant students ?, in G. Goastellec et F. Picard (eds.) *Higher Education in Societies. A Multi Scale perspective*, Sense publishers, pp. 149-169.

Murdoch J., Guégnard C., Griga D., Koomen M. et Imdorf C. (2016), How Do Second-Generation Immigrant Students Access Higher Education? The Importance of Vocational Routes to Higher Education in Switzerland, France and Germany, Vol. 42 (2), *Swiss Journal of Sociology*, pp. 245-263.

Murdoch J., Guégnard C., Koomen M., Imdorf C., Kamanzi, C. et Meyer T. (2016), Pathways fostering mobility to Higher Education for vulnerable immigrants in France, Switzerland and Canada, *European Journal of Higher Education*, Vol. 7 (1), pp. 29-42.

Murdoch J., Guégnard C., Imdorf C. et Koomen M. (2017), Les parcours scolaires vers l'enseignement postsecondaire au prisme de la mobilité sociale et du genre en France et en Suisse, in C. Kamanzi, G. Goastellec et F. Picard (dirs.) *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*, Presses de l'Université du Québec, pp 113-134.

Murdoch J. (2019), Pathways to and within Higher Education for youths of immigrant backgrounds, Keynote à la conférence "Immigrant Integration: Educational Opportunities and Life Chances", Monte Verità, Suisse, Juin.

TABLE DES MATIERES

Remerciements	1
Sommaire	2
Introduction.....	3
Partie I : La construction de l'objet de recherche	7
Chapitre 1 : Contexte, intérêt et enjeux.....	7
1 Contexte	7
1.1 Contexte économique	7
1.2 Organisation du système éducatif.....	8
1.2.1 Organisation du système éducatif au niveau de l'enseignement secondaire	9
1.2.2 Accès aux études supérieures et politiques éducatives	13
1.2.3 Organisation du système d'enseignement supérieur	14
1.3 POLITIQUES d'accueil des immigrants.....	19
2 Intérêt / enjeux.....	21
Chapitre 2 : Objet de Recherche et Modèle d'analyse.....	22
1 Objet de Recherche	22
2 Cadre/Modèle d'analyse	24
2.1 Influence de la différenciation verticale et horizontale sur les parcours des jeunes	24
2.1.1 Cadre théorique et travaux existants	24
a) Cadre théorique	24
Structures : Tracking/ Différenciation verticale et horizontale	24
b) Travaux existants	27
2.1.1 Manière d'aborder l'objet de recherche	31
2.2 Influence de l'origine sociale sur les parcours et sélection et orientation.....	33
2.2.1 Cadre théorique et travaux existants	33
a) Cadre théorique	33
Influence de l'origine sociale sur les parcours	33
Sélection/ orientation	35
B) Travaux existants	37
2.2.2 Manière d'aborder l'objet de recherche	39
Chapitre 3 : Données et méthodes.....	40
3.1 Données.....	40
3.1.1 Longitudinal DEPP	40
3.1.2 Suivi PISA	42
3.1.3 Bases administratives	43

3.1.4 Comparaison des données utilisées	44
3.1.5 Les sources de données non utilisées	45
3.2 Méthodes	46
3.2.1 Approche longitudinale	46
A) la mesure de l'intensité et du calendrier	47
B) Reconstituer les parcours	48
c) Analyser les transitions.....	48
3.2.2 La prise en compte des biais éventuels	49
A) La perméabilité entre les filières.....	49
B) L'accès aux études supérieures et les effets de la sélection.....	51
3.2.3 Comment comparer	52
Partie II Influence de la différenciation verticale et horizontale sur les parcours des jeunes	54
Chapitre 4 : Influence de la différenciation selon les systèmes éducatifs	54
4.1 Différenciation externe et interne en France	54
Différenciation externe : Fréquentation d'un collège classé en zone d'éducation prioritaire ou d'un collège privé	54
Différenciation interne : choix de l'allemand en première langue au collège ou l'option latin / grec.....	55
4.2 Différenciation interne et externe formelle au Canada : le cas des jeunes d'origine immigrée	57
Différenciation interne formelle : choix des cours sélectifs.....	57
Différenciation externe formelle : fréquentation d'une école privée.....	59
4.3 Différenciation externe informelle au Canada	60
Fréquentation d'une école défavorisée ou à forte concentration ethnique	60
Chapitre 5 : Parcours dans le secondaire et différenciation verticale et horizontale dans le supérieur	64
5.1 Différenciation verticale dans le supérieur	64
5.2 Différenciation verticale dans le supérieur pour les étudiants de 1 ^{re} génération	67
5.3 Différenciation verticale dans le supérieur pour les étudiants d'origine immigrée.....	68
5.4 Différenciation horizontale dans le supérieur.....	69
Chapitre 6 : Apports et limites du modèle de la différenciation verticale et horizontale	71
Liste des travaux Partie II	85
Partie III / Influence de l'origine sociale sur les parcours et sélection et orientation.....	87
Chapitre 7 : Parcours au secondaire et accès aux études supérieures	87
7.1 Parcours au secondaire et accès aux études supérieures des étudiants de milieu socio-économiquement modeste	87
7.2 Parcours au secondaire et accès aux études supérieures des étudiants de 1 ^{re} génération...	92

7.3 Parcours dans le secondaire et accès aux études supérieures des Jeunes d'origine immigrée	96
Chapitre 8 : La réussite dans le supérieur	105
Chapitre 9 : Apports et limites du modèle d'analyse de l'influence de l'origine sociale	108
Liste des travaux partie III	122
Conclusion / discussion	124
Apports et limites	124
Prolongements de la recherche	124
Parcours de formation et entrée dans la vie adulte.....	125
Parcours inclusifs vers l'enseignement supérieur et après.....	126
Approches/ lignes directrices	127
Approche Longitudinale	127
Comparaisons internationales	128
Collaborations pluridisciplinaires	128
Encadrement à la recherche	129
Récapitulatif de l'ensemble des travaux	131
Table des matières	135
Liste des figures.....	137
Liste des tableaux.....	138

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le système éducatif suisse.....	10
Figure 2 : Le système éducatif français.....	11
Figure 3 : Le système éducatif canadien	13
Figure 4 : L'organisation de l'enseignement supérieur suisse.....	15
Figure 5 : L'organisation de l'enseignement supérieur français.....	16
Figure 6 : Modèle de choix progressif (Québec) (système unifié)	18
Figure 7 : Modèle de choix exclusif (Terre-Neuve-et-Labrador, Île-du-Prince-Edouard, Nouvelle-Ecosse et Nouveau-Brunswick et Ontario) (système binaire).....	18
Figure 8 : Modèle à choix multiples (Manitoba, Saskatchewan, Alberta et Colombie Britannique) (système diversifié).....	19
Figure 9 : Panel Education du ministère de l'Education	41
Figure 10 : Enquêtes de suivis PISA.....	42
Figure 11 : Bases de données scolaires canadiennes.....	44
Figure 12 : Effets marginaux de la fréquentation d'un collège ZEP sur les différents parcours après le collège .	55
Figure 13 : Effets marginaux du choix du latin ou du grec sur les différents parcours après le collège	56
Figure 14 : Effets marginaux du choix du latin ou du grec sur les différents parcours après le baccalauréat	65
Figure 15 : Effets marginaux des jeunes de milieu socio-économiquement modeste versus favorisé sur les différents parcours post-secondaires en Suisse	88

Figure 16 : Effets marginaux des jeunes de milieu socio-économiquement modeste versus favorisé sur les différents parcours post-secondaires en France.....	89
Figure 17 : Effets marginaux des jeunes de milieu socio-économiquement modeste versus favorisé sur les différents parcours post-secondaires au Canada.....	91
Figure 18 : Effets marginaux des jeunes femmes de 1re génération versus celles de parents ayant connu les études supérieures sur les différents parcours post-secondaires en France	94
Figure 19 : Effets marginaux des jeunes femmes de 1re génération versus celles de parents ayant connu les études supérieures sur les différents parcours post-secondaires en Suisse.....	95
Figure 20 : Effets marginaux des jeunes d'origine turque et d'ex-Yougoslavie versus les natifs Suisses sur les différents parcours post-secondaires	97
Figure 21 : Effets marginaux des jeunes d'originaires de l'Europe de l'Ouest et du Sud versus les natifs Suisses sur les différents parcours post-secondaires (parmi les jeunes éligibles pour les études supérieures)	98
Figure 22 : Effets marginaux des jeunes d'originaires du Maghreb versus les natifs Français sur les différents parcours post-secondaires	100
Figure 23 : Effets marginaux des jeunes d'originaires de l'Europe du Sud versus les natifs Français sur les différents parcours post-secondaires (parmi les jeunes éligibles pour les études supérieures)	101
Figure 24 : Effets marginaux des jeunes originaires des Antilles et d'Amérique Centrale et du Sud versus les natifs canadiens sur les différents parcours post-secondaires	103

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Part de fréquentation des différents types de différenciations externes et internes au Collège selon le niveau d'éducation des parents	76
Tableau 2: Parcours après le Collège selon les des différents types de différenciations externes et internes au Collège	76
Tableau 3 : Taux de diplomation et part de fréquentation des différents types de différenciations externes et internes au secondaire selon l'origine immigrée des jeunes.....	77
Tableau 4 : Choix des cours sélectifs : Influence des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (rapport de cotes) (élèves d'origine immigrée).....	78
Tableau 5 : Influence des facteurs sociaux et scolaires sur l'accès aux études universitaires au Canada, rapports des cotes de régression logistique multinomiale (réf. pas d'études supérieures)	79
Tableau 6 : Part de participation aux études universitaires au Canada en fonction des facteurs scolaires	81
Tableau 7 : Coefficients de corrélation entre les scores PISA et les notes scolaires	81
Tableau 8 : Distribution des scores PISA en lecture pour les étudiants ayant poursuivis des études collégiales et universitaires	82
Tableau 9 : Part des formations souhaitées et inscriptions selon le pays d'origine des deux parents	82
Tableau 10 : Influence des facteurs sociaux et scolaires sur le choix du domaine d'études universitaires au Canada, rapports de cotes de régression logistique multinomiale (réf. Sciences Humaines, Arts et Communication).....	83
Tableau 11 : Parcours post-secondaires des jeunes en France, en Suisse et au Canada selon le milieu socio-économique	114
Tableau 12 : Parcours post-secondaires des jeunes en France selon le niveau des parents et le genre	114
Tableau 13 : Parcours post-secondaires des jeunes en Suisse selon le niveau des parents et le genre	115
Tableau 14 : Caractéristiques socio-démographiques et scolaires des jeunes selon le pays d'origine des parents en Suisse	115

Tableau 15 : Parcours post-secondaires des jeunes en Suisse selon le pays d'origine des parents	116
Tableau 16 : Situation scolaire au lycée	116
Tableau 17 : Vœux scolaires des familles après le collège	117
Tableau 18 : Caractéristiques socio-démographiques et scolaires des jeunes selon le pays d'origine des parents en France.....	117
Tableau 19 : Parcours post-secondaires des jeunes en France selon le pays d'origine des parents.....	118
Tableau 20 : Caractéristiques socio-démographiques et scolaires des jeunes selon le pays d'origine des parents au Canada.....	118
Tableau 21 : Parcours post-secondaires des jeunes au Canada selon le pays d'origine des parents	119
Tableau 22 : Situation académique des jeunes en 2007 pour les études collégiales et universitaires au Canada	119
Tableau 23 : Influence des scores PISA en lecture, des facteurs scolaires sociaux et sur l'abandon et l'obtention à l'Université au Canada, rapports des cotes de régression logistique multinomiale (réf. Toujours en études)	120
Tableau 24 : Situation académique des jeunes en France selon le pays d'origine	121
Tableau 25 : Situation académique des jeunes en 2007 des jeunes selon le pays d'origine au Canada	121