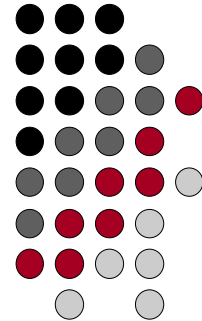


**Note de recherche
2013-01**



L'accès à l'université : le Québec est-il en retard ?

**Nicolas Bastien
Pierre Chenard
Pierre Doray
Benoît Laplante**

Notes biographiques

Nicolas Bastien est agent de recherche au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Il est titulaire d'une maîtrise en démographie au Centre Urbanisation Culture Société de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS). Ses principaux intérêts de recherche portent sur les politiques publiques, l'éducation, le marché du travail, l'immigration et les dynamiques de population.

Pierre Chenard est sociologue et titulaire d'un doctorat en administration et politique scolaires, il a une large expérience de l'analyse institutionnelle en milieu universitaire. Ses travaux et publications s'intéressent principalement à la réussite des étudiants en enseignement supérieur. De 1999 à 2006, il a été directeur du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle pour le réseau de l'Université du Québec. Puis de 2006 à 2012, il a été registraire et membre de la direction de l'Université de Montréal depuis 2006. Il est membre associé et professeur associé au CIRST.

Pierre Doray est professeur titulaire au département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal. Il est membre régulier du CIRST, qu'il dirige depuis 2005. Il est l'auteur de nombreuses publications et communications scientifiques portant sur les parcours étudiants, le développement de la formation des adultes ainsi que la formation professionnelle et technique. Pierre Doray est membre du Conseil supérieur de l'éducation du Québec. Il est aussi président de la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue du même conseil. Il agit à titre d'expert auprès de différents organismes.

Benoît Laplante est professeur au Centre Urbanisation Culture Société de l'Institut national de la recherche scientifique. Il est sociologue et démographe. Ses travaux actuels portent sur la transformation de la famille au Québec et au Canada, en particulier sur la diffusion de l'union libre et sur le rôle des études postsecondaires dans le passage à la vie adulte. La plupart de ses travaux reposent sur des analyses statistiques, notamment des analyses longitudinales.

Sommaire

On confronte régulièrement l'enseignement supérieur du Québec à celui de l'Ontario en comparant la proportion de la population de chacune des provinces qui détient un diplôme universitaire. Comme la proportion est plus faible au Québec qu'en Ontario, on conclut que le système et les politiques québécoises ne sont pas efficaces. Or la composition de la population des deux provinces est différente : notamment la proportion des immigrants, dont plusieurs ont réalisé leurs études avant d'immigrer, est plus grande en Ontario qu'au Québec. Cette différence est importante parce que les immigrants sont nombreux à détenir un diplôme universitaire à l'arrivée et que, règle générale, les enfants de ces immigrants sont proportionnellement plus nombreux que le reste de la population à accéder à l'université. Pour obtenir un portrait plus juste, nous étudions l'évolution de l'accès à l'université par groupes socio-linguistiques et par cohortes au Québec et en Ontario.

Trois principaux résultats ressortent de notre analyse : (1) les francophones du Québec accèdent aujourd'hui à l'université dans une proportion à peine plus faible que celle des anglophones de l'Ontario; (2) La proportion des anglophones qui accède à l'université est plus élevée au Québec qu'en Ontario; (3) dans tous les groupes, les enfants de parents qui ont étudié à l'université sont proportionnellement plus nombreux à accéder à l'université que les autres.

Résumé

Au Canada, chaque province fait ses choix politiques en matière d'éducation, chacune possédant son propre système. La comparaison entre les provinces joue donc un rôle important dans l'appréciation des choix politiques et des systèmes. Le commentaire public accorde une grande importance à la proportion des diplômés en fonction du niveau d'éducation atteint dans chaque province en supposant que les écarts observés sont des conséquences des choix politiques et des systèmes. On constate habituellement que la proportion de la population qui possède un grade universitaire est plus faible au Québec qu'en Ontario. On en conclut régulièrement que le Québec est en retard sur l'Ontario en matière d'éducation ou qu'il n'existe pas de lien entre le niveau de droits de scolarité et l'accès à l'université.

L'interprétation de cette proportion pose cependant de nombreux problèmes qui mènent parfois à des interprétations contestables. La comparaison à un moment précis (analyse transversale de la situation dans les deux provinces) amalgame des personnes qui ont été d'âge scolaire à différentes époques, dans différents systèmes d'éducation. Une telle comparaison ne permet pas de faire apparaître les effets des changements dans les politiques et dans les systèmes d'éducation. Ce type de comparaison a aussi le désavantage de comparer des populations hétérogènes à plusieurs égards : structure d'âge, lieu de naissance, langue maternelle, etc.

Cette recherche examine l'évolution sur le long terme de l'accès à l'université au Québec et en Ontario afin de tenter d'en tirer certaines conclusions sur les politiques éducatives de chaque province. Elle tente aussi de déterminer si le Québec est bel et bien en retard par rapport à l'Ontario en ce qui a trait à l'accès à l'université. Contrairement à la plupart des études sur ce sujet, la population de chaque province est désagrégée de manière à distinguer dans chacune les groupes linguistiques majoritaires des groupes minoritaires. On y distingue aussi la fraction de la population issue de l'immigration, dont on sait qu'elle contient une proportion de diplômés universitaires plus grande que la population native. Cette approche permet d'examiner les mécanismes de reproduction sociale à l'intérieur de chaque groupe. Elle permet également d'appréhender l'effet à long terme des choix politiques en comparant, à l'intérieur de chaque groupe, les différences entre quatre cohortes de naissance. Ces cohortes sont définies de manière à regrouper les individus selon les moments importants de l'évolution de ces politiques.

Les résultats de cette recherche montrent qu'au Québec et en Ontario, l'accès aux études universitaires est encore largement déterminé par les rapports sociaux tels qu'ils y sont structurés. Plus particulièrement, les rapports de classe sont fondamentaux et les rapports traditionnels entre les groupes linguistiques y demeurent importants. Il apparaît aussi que les politiques éducatives ont un effet, ne serait-ce que parce qu'elles déterminent la croissance de l'offre de formation et d'éducation. Les résultats de cette recherche mettent en lumière l'importance de l'immigration, puisque la politique canadienne favorise l'immigration des diplômés universitaires. Les résultats permettent aussi de saisir le colossal rattrapage des femmes par rapport aux hommes quant à l'accès à l'université.

La comparaison entre le Québec et l'Ontario montre que l'accès des francophones du Québec à l'université était bel et bien en retard par rapport aux anglophones de l'Ontario. Au cours des 70 dernières années, un important rattrapage a eu lieu. Il apparaît cependant que ce rattrapage n'est pas encore tout à fait complété et qu'il semble s'être ralenti au sein des dernières cohortes. Par ailleurs, cette recherche montre que la transmission intergénérationnelle est moins forte au Québec qu'en

Ontario et qu'une partie non négligeable du rattrapage québécois serait due à la transmission intergénérationnelle. Afin de combler le faible retard du Québec par rapport à l'Ontario, et le rôle déterminant de la transmission intergénérationnelle, les auteurs recommandent la mise en place de mesure qui favoriserait l'accès à l'université aux étudiants d'origine sociale modeste.

Table des matières

INTRODUCTION	1
1. ÉDUCATION ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC : QUELQUES RAPPELS HISTORIQUES	2
2. L'ACCÈS AUX ÉTUDES UNIVERSITAIRES : UN PREMIER BILAN	3
3. DONNÉES ET MÉTHODES	8
3.1 Données	8
3.2 Méthodes	8
3.3 Variables	10
4. RÉSULTATS	13
5. QUE RETENIR	25
CONCLUSION	29
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	31

Introduction

Le Québec a connu au cours de l'hiver et du printemps 2012 une importante mobilisation des étudiantes et des étudiants, le Printemps Érable. Ce mouvement s'opposait à l'importante hausse (+ 75 %) des frais de scolarité décrétée par le gouvernement. La pression fut telle que le premier ministre a annoncé la tenue d'élections générales au début septembre. Le Parti Libéral du Québec a perdu les élections et il a été remplacé par le Parti Québécois qui a annulé la hausse et annoncé la tenue d'un sommet sur les universités. Ce dernier doit effectivement porter sur les questions soulevées dans ce mouvement soit sur les frais de scolarité, le financement des universités et les modes de régulation des institutions universitaires.

Le conflit a été l'occasion d'un important questionnement sur les missions de l'université, sa gouvernance et, surtout, son accessibilité. À cet égard, de nombreuses affirmations ont été entendues. Ainsi, avons-nous entendu, par exemple, que les frais de scolarité n'ont aucun effet sur la fréquentation de l'université. À preuve, la proportion de la population de l'Ontario qui possède un diplôme universitaire, province où les frais de scolarité sont nettement plus élevés qu'au Québec, y est plus élevée. Cette démonstration nous apparaît courte, voire erronée. En effet, cette « preuve » ne prouve rien quant à l'effet des frais de scolarité, car il faudrait examiner l'évolution concurrente des frais de scolarité et du taux d'accès à l'université afin de saisir s'il y a indépendance des deux évolutions. Cette démonstration n'est pas faite. De plus, cette affirmation fait l'impasse sur l'ensemble des facteurs qui peuvent expliquer les différences entre deux sociétés. Par exemple, le mouvement de massification de l'enseignement supérieur a peut-être commencé en Ontario plusieurs années avant celui du Québec. Il est aussi possible que l'Ontario accueille, pour des raisons sociales ou économiques, une population migrante (des autres provinces) ou immigrante plus scolarisée que les autres provinces, le taux de diplômés universitaires peut donc s'accroître indépendamment des frais de scolarité. Malgré ces limites, voire à cause d'elles, l'affirmation précédente a le mérite d'éveiller notre attention sur les facteurs qui influencent la participation à l'enseignement postsecondaire.

L'objectif de cette note est de mieux comprendre l'effet de différents facteurs sur l'accès aux études universitaires, et ce, de manière historique. Pour ce faire, présentons une analyse comparée de l'évolution de l'accès à l'université au Québec et en Ontario. Nous utilisons une enquête récurrente de Statistique Canada, l'Enquête sociale générale (ESG) qui, à quelques reprises, s'est intéressée à l'éducation des répondants. Il est ainsi possible de reconstituer un échantillon de Canadiens qui ont des âges différents et qui ont obtenu leurs diplômes universitaires à des moments différents. On peut donc saisir l'évolution du taux d'accès au cours du temps et saisir l'impact de différentes variables sur l'accès à l'université. Si la présentation des résultats de cette comparaison occupe la majeure partie de notre contribution, nous avons, dans un premier temps, repris quelques balises historiques permettant de mieux saisir la situation québécoise.

1. Éducation et société au Québec : quelques rappels historiques

Au cours des années soixante, le Québec a entrepris une rapide modernisation de l'appareil d'État et de la société civile, nommée Révolution tranquille, qui se cristallise autour de deux grands symboles : la nationalisation des entreprises d'électricité, avec la création d'Hydro-Québec et la réforme du système éducatif.

Cette réforme visait une démocratisation sociale, géographique et démographique de l'éducation ainsi qu'une modernisation du curriculum. Le tout avait pour objectif le développement social et économique de la société québécoise. De nombreuses réformes ont été introduites : création du ministère de l'Éducation (1964), mise en place d'un système de formation à quatre niveaux (primaire, secondaire collégial et universitaire) la même année, création de plus de cinquante établissements d'enseignement collégial (entre 1967 et 1969) et création d'un réseau public d'universités établies sur tout le territoire québécois (1968).

Le champ de l'enseignement postsecondaire a été modifié en profondeur. Les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep) ont été créés en intégrant le même établissement les écoles techniques existantes et le cycle d'études collégiales offert dans les collèges classiques. Au nom de la polyvalence des savoirs, il s'agissait d'intégrer formation générale menant à l'université et formation technique. L'objectif était le décroisement

social des domaines de formation. Aujourd'hui, il existe 48 cégeps et une trentaine de collèges privés plus ou moins spécialisés.

Des universités publiques ont été créées dans différentes villes du Québec avec l'Université du Québec. Des constituantes ont été créées à Chicoutimi, Rimouski, Montréal et Trois-Rivières. Ont aussi été créées quatre établissements spécialisés : l'Institut national de recherche scientifique, École nationale d'administration publique, la Télé-Université (formation à distance) et l'École de technologie supérieure qui accueille des diplômés de l'enseignement technique leur donner une formation d'ingénieurs. Par la suite, des constituantes ont aussi été créées dans la région de l'Outaouais et en Abitibi-Témiscamingue.

Une autre mesure de démocratisation des études a été le gel des frais de scolarité en 1968. Le rapport de la Commission royale d'enquête sur le système d'enseignement de la province de Québec – la commission Parent –, qui a servi de pierre d'assise à la réforme du système d'éducation, prônait la gratuité scolaire à tous les ordres d'enseignement, dont l'université. Toutefois, pour une durée temporaire, le gouvernement a plutôt décidé de geler les frais de scolarité. Ce gel a perduré jusqu'au début des années 1990. En 2005, le gouvernement a voulu réduire l'aide financière aux étudiants, ce qui a suscité un important mouvement de protestation étudiant. Finalement, le gouvernement a modifié son projet à la suite d'une intervention fédérale. En 2007, le même gouvernement a décrété une nouvelle hausse progressive de 50 \$ par trimestre s'étalant jusqu'en 2013. Plus récemment, en 2011, il a annoncé une nouvelle hausse de 75 % s'étalant de 2013 à 2017. C'est cette hausse que les étudiants québécois ont contestée au cours de l'hiver et du printemps 2012.

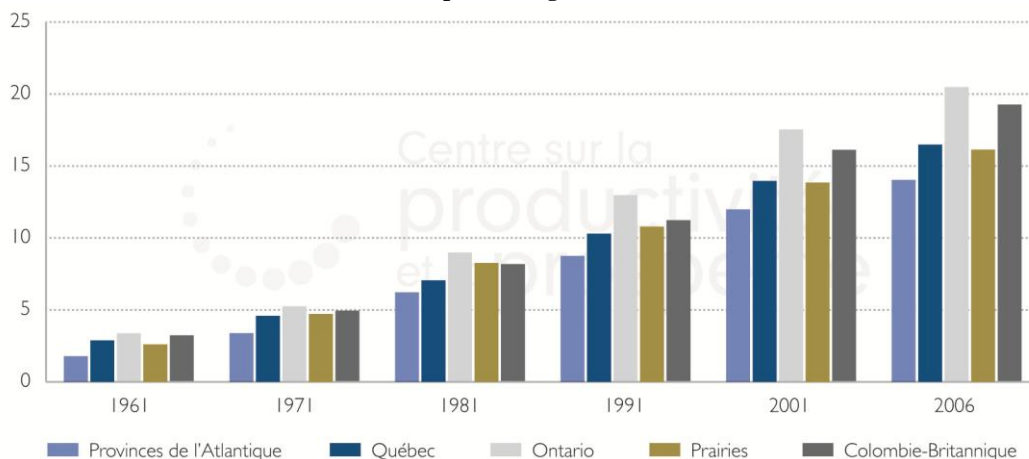
2. L'accès aux études universitaires : un premier bilan

Malgré ces progrès, il reste que plusieurs soulignent le retard scolaire du Québec qui se manifesterait par une plus faible partie de la population ayant réalisé des études universitaires. Il suffit d'un pas, très facilement franchi, pour blâmer le système québécois d'éducation.

Figure 1

Proportion de la population de 15 ans et plus titulaire d'un grade universitaire

(En pourcentage)



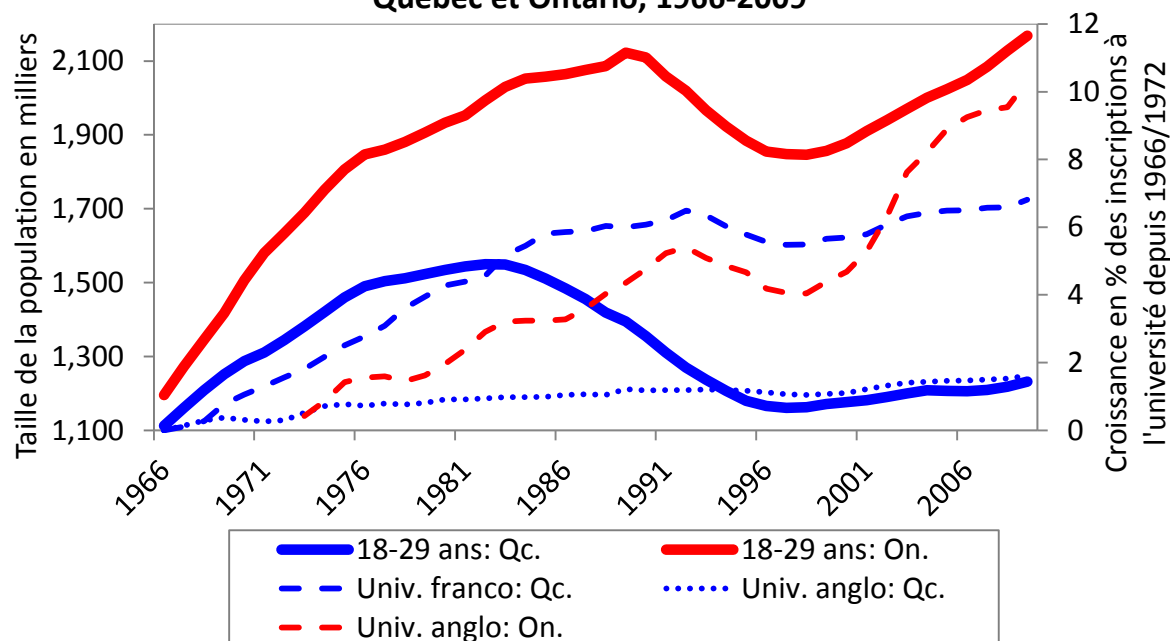
Source : Centre de la productivité et prospérité, Productivité et prospérité au Québec, bilan 2012, Montréal, HEC-Montréal, p. 26

Ces données permettent-elles de conclure à un retard ou à un résultat mitigé des réformes québécoises? En fait, elles présentent trois limites certaines.

1. Elle ne porte que sur les grades universitaires, alors qu'il existe une variété de diplômes universitaires. On peut très bien avoir fréquenté l'université sans avoir obtenu un grade.
2. Les informations concernent l'ensemble de la population, et de ce fait amalgament des générations qui ont vécu dans des contextes sociaux où l'éducation n'avait pas nécessairement la même importance tant du point de vue des politiques publiques que des aspirations individuelles. En plus, il n'est pas dit que cette évolution se soit réalisée en même temps dans les différentes provinces. En d'autres mots, ces informations sont porteuses de l'histoire de chaque société.
3. Reprenant l'ensemble de la population, nous trouvons des personnes qui sont nées dans la province et d'autres qui y ont migré, que ce soit d'une autre province ou d'un autre pays. Il n'y a pas lieu de penser que ces migrations soient indépendantes du niveau d'éducation. Par exemple, l'Ontario peut attirer des personnes ayant fait des études universitaires tout simplement parce qu'Ottawa, la capitale nationale, y est située.

Figure 2¹

Population âgée de 18 à 29 ans 1966-2009, en milliers
Croissance des inscriptions depuis 1966/1972, en pourcentage
Québec et Ontario, 1966-2009



Un autre indicateur, plus précis, peut être utilisé : les inscriptions dans les universités de la province. Au Québec, depuis la Révolution tranquille, l'accessibilité aux études supérieures a progressé de façon fulgurante, une démocratisation certaine a été réalisée avec la croissance de la présence des femmes, des adultes et des élèves de milieux populaires. L'enseignement postsecondaire a connu une massification, comme l'illustre la figure 2.

La croissance des effectifs a été particulièrement marquée dans les universités francophones, les trois universités anglophones connaissant une croissance nettement plus faible. La croissance dans les universités francophones a été continue de 1966 à 1992. Dès l'année suivante, nous assistons à une baisse des effectifs qui se poursuit jusqu'en 1998. Par la

¹ Sources pour la population des 18-29: Statistique Canada. Tableau 051-0001 et 051-0026 - Estimations de la population, selon le groupe d'âge et le sexe au 1er juillet, Canada, provinces et territoires, annuel, les estimations annuelles de 1966 à 1970 ont été ajustées à l'aide d'une correction dévirée des estimés de 1971. Sources pour les effectifs universitaires au Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Système GDEU; Lahaye; 1989. Sources pour les effectifs universitaires en Ontario: Association des universités et collèges du Canada.

suite, nous retrouvons les sentiers de la croissance et, en 2006, nous retrouvons les effectifs équivalents à ceux de 1992. La création du réseau de l'Université du Québec et la croissance des universités francophones traditionnelles a permis l'augmentation de ces effectifs. La baisse ou la rupture dans la progression des effectifs, qui est particulièrement forte chez les étudiants de 25 ans ou plus et chez les étudiants à temps partiel, est à associer à l'augmentation des frais de scolarité introduite au début des années 1990. Les universités anglophones n'ont pas connu une telle baisse pour deux raisons : premièrement, les étudiants proviennent de milieux socio-économiques plus favorisés. Dandurand (1980) signale aussi qu'une stratégie de distinction des élites francophones consiste à étudier à McGill. Les mêmes universités ont pu compenser la perte des étudiants québécois par l'admission d'étudiants provenant des autres provinces ou recruter davantage d'étudiants internationaux.

L'Ontario a connu une massification analogue à celle du Québec, bien qu'elle soit de moindre amplitude avec une croissance importante entre 1972 et 1992. Une réduction des effectifs se fait sentir jusqu'en 1998. Par la suite, la croissance a repris, alors qu'au Québec, elle est avec nettement moins forte. Il peut être tentant d'attribuer l'écart de la croissance des effectifs universitaires des deux provinces à des différences de politiques ou de système, mais le premier facteur est vraisemblablement la différence dans la croissance de la population de la classe d'âge la plus susceptible de fréquenter l'université. En effet, depuis le milieu des années 1960, la population de l'Ontario croît beaucoup plus rapidement que celle du Québec, ce qui se remarque notamment dans la classe d'âge des 18 à 29 ans, plus susceptible de fréquenter l'université (Figure 2). Surtout, elle contribue à maintenir la population de l'Ontario plus jeune que celle du Québec et donc à y réduire la part des personnes nées dans la première moitié du XX^e siècle, moins susceptibles d'avoir fréquenté l'université.

La massification des études universitaires a connu trois étapes : une première de 1966 à 1991 de grande vitesse avec des croissances élevées, une seconde de croissance négative entre 1992 et 1998 et une troisième qui est un retour à une croissance modérée au Québec et une croissance forte en Ontario.

Ces informations produisent un portrait contrasté de l'évolution récente des universités au Québec et en Ontario. Manifestement, l'effectif des universités a augmenté beaucoup plus rapidement en Ontario qu'au Québec. L'accroissement de la population, beaucoup plus rapide en Ontario qu'au Québec à partir du milieu des années 1960, joue certainement un rôle, peut-être le plus important. D'autres facteurs peuvent cependant avoir joué. Fréquente-t-on plus l'université en Ontario qu'au Québec? Est-ce l'effet d'une recomposition des établissements avec la création des nouveaux Instituts de technologie en Ontario? Toute analyse comparative doit aussi tenir compte des différences de système entre les deux provinces. En Ontario, le premier cycle universitaire est d'une durée de 4 ans et l'accès intervient après un cycle primaire-secondaire de 12 ans. Au Québec, le premier cycle est d'une durée de trois ans, et les étudiants y accèdent après 13 ans de scolarité (primaire et secondaire de 11 ans et collégial préuniversitaire de 2 ans).

Une interprétation possible des différences interprovinciales consiste à dire qu'il n'y a pas de liens directs entre le niveau des frais de scolarité et l'accès, les frais de scolarité étant nettement plus élevés en Ontario. Or, il y a bien baisse des effectifs dans les années 1990 dans les deux provinces, au moment où les frais de scolarité ont augmenté. On ne peut donc pas dire qu'il y a complète indépendance entre les deux. D'ailleurs, en Angleterre, la situation évolue en ce sens alors que les inscriptions à l'université baissent à la suite de l'importante hausse des frais de scolarité (Independent Commission on Fees, 2012; Morgan, 2012). On ne peut aller plus loin dans l'analyse sans revenir sur les transformations de l'offre de formation et sur les autres politiques éducatives, dont les changements dans les programmes de prêts et de bourses. Il faut aussi chercher à savoir si les modes d'accès à l'université n'ont pas changé dans le temps. Notre analyse vise justement à documenter cet aspect.

3. Données et méthodes

3.1 Données

Réaliser cette étude exige un certain nombre d'informations recueillies auprès d'une population ou d'un échantillon probabiliste : l'âge au début des études universitaires et la province où ont été faites les études universitaires le cas échéant, la date de naissance, la province de naissance, la province de résidence ainsi qu'un certain nombre de caractéristiques sociodémographiques dont la langue maternelle.

Il existe plusieurs sources de données sur l'éducation au Canada, mais aucune ne contient toutes ces informations. Nous utilisons des données provenant de quatre « cycles » — ceux de 1995, 2001, 2006 et 2011 — d'une enquête rétrospective sur la famille que Statistique Canada réalise à peu près aux cinq ans depuis 1995 dans le cadre de l'Enquête sociale générale (ESG). Chaque cycle utilise un échantillon probabiliste de la population canadienne d'au moins 15 ans et vivant dans une province. Ces enquêtes ne sont pas conçues pour recueillir de l'information sur l'éducation, mais elles recueillent la plus grande partie de l'information dont nous avons besoin.

3.2 Méthodes

Nous utilisons une approche connue dans les sciences sociales sous le nom d'analyse biographique. En pratique, elle consiste à se concentrer, dans la présente analyse, sur le moment où les personnes entrent à l'université, et à chercher à établir les relations entre ce moment, s'il arrive, et un certain nombre de facteurs pertinents comme la cohorte de naissance et l'éducation des parents. Cette approche a quelques avantages qui la distinguent des analyses qui se limitent à comparer les personnes qui, au moment de l'enquête ou du recensement, déclarent avoir fréquenté ou non l'université (D'Amours 2010; Laplante, Sabourin et Bélanger 2010). Le plus important de ces avantages est que les modèles statistiques utilisés dans le cadre de cette approche tiennent compte explicitement du fait qu'une partie des personnes qui déclarent ne pas avoir fréquenté l'université au moment où elles sont interrogées peuvent le faire par la suite. Ces modèles permettent ainsi d'estimer la proportion

d'une population qui devrait fréquenter l'université au cours de sa vie, même à partir d'un échantillon dont une fraction ne l'a pas encore fait, mais le fera par la suite.

Nous utilisons deux modèles statistiques. Le premier, l'estimateur de la fonction de séjour de Kaplan-Meier, estime la proportion d'un échantillon ou d'une population encore dans l'état d'origine à chaque instant après un moment défini comme l'origine ou le point de départ du phénomène auquel on s'intéresse. En termes simples, dans notre cas et après une transformation, ce modèle permet d'estimer et de comparer la proportion de différents groupes qui fréquentera l'université au cours de sa vie ainsi que la proportion de chacun de ces groupes qui l'aura fréquentée à chaque âge. Le second modèle, très proche du premier, est le modèle semi-paramétrique à risques proportionnels de Cox. Il permet d'estimer l'effet de variables indépendantes sur la fonction de séjour. En termes simples et dans notre cas, il permet d'estimer l'effet de certaines caractéristiques, comme la cohorte de naissance, l'éducation des parents ou le sexe, sur la probabilité cumulée d'avoir fréquenté l'université — plus exactement, son inverse — en fonction de l'âge.

La probabilité cumulée d'avoir fréquenté l'université en fonction de l'âge s'interprète sans peine. À un âge donné, une certaine proportion de la population aura fréquenté l'université au moins une fois. Les coefficients du modèle de Cox sont connus sous le nom de rapports de risque ou de risques relatifs. Ils s'interprètent d'une manière analogue aux rapports de cotes de la régression logistique. Les risques relatifs sont des nombres positifs. Ils représentent la différence, exprimée sous forme de rapport, entre les valeurs de la variable dépendante associées à une différence d'une unité d'une variable indépendante quantitative ou entre chacune des modalités d'une variable indépendante qualitative et une de ses modalités utilisées comme modalité de référence. Lorsque le rapport de risque est supérieur à 1, il indique que, en moyenne, les personnes qui possèdent la caractéristique à laquelle il est associé quittent l'état d'origine *plus rapidement* que les personnes qui possèdent la caractéristique utilisée comme modalité de référence. Lorsqu'il est inférieur à 1, il indique, au contraire, que, en moyenne, les personnes qui possèdent la caractéristique à laquelle il est associé quittent l'état d'origine *plus lentement* que les personnes qui possèdent la caractéristique utilisée comme modalité de référence. Lorsqu'il vaut 1, il indique que les personnes qui

possèdent la caractéristique à laquelle il est associé quittent l'état d'origine *au même rythme* que les personnes qui possèdent la caractéristique utilisée comme modalité de référence. Plus le risque est élevé, plus on quitte l'état d'origine rapidement; plus le risque est faible, moins on quitte l'état d'origine rapidement. En termes plus simples et dans notre étude, en choisissant la cohorte la plus ancienne comme modalité de référence, les membres de la cohorte la plus récente fréquenteraient l'université plus tôt dans leur vie si le rapport de risque associé à leur cohorte était supérieur à 1, mais plus tard s'il était inférieur à 1².

Les échantillons de l'ESG sont des échantillons probabilistes de la population dont ils sont tirés, mais ce ne sont pas des échantillons aléatoires simples : leur plan de sondage contient des strates et parfois des grappes. On doit estimer les paramètres en utilisant des poids d'échantillonnage et il faut corriger leurs erreurs types pour tenir compte de la réduction de précision qu'entraîne l'usage d'un plan de sondage complexe. Nos estimations sont pondérées et nous réduisons les erreurs types au moyen d'une estimation de l'effet de plan moyen (Kish, 1965/1995).

3.3 Variables

Nous définissons les cohortes de naissance de manière à ce qu'elles capturent, autant que faire se peut, l'évolution du contexte démographique, social et économique ainsi que les transformations des politiques et du système d'éducation. La plus ancienne nommée « avant 1936 » regroupe les personnes nées avant le début du boom des naissances au Canada. La deuxième « de 1936 à 1950 » regroupe approximativement la première moitié des enfants nés pendant le boom. Cette cohorte a aussi connu le boom économique de l'après-guerre. La troisième est née « de 1951 à 1974 » et regroupe la deuxième moitié des enfants nés pendant le boom démographique. La quatrième dite « de 1975 à 1990 » regroupent les personnes nées après le boom et suffisamment âgées en 2011 pour qu'elles puissent fournir de l'information utile à l'étude du processus qui régit l'entrée à l'université. Le contexte social et économique dans lequel les membres des deux premières cohortes ont grandi

² On ne trouve pas d'introduction récente à l'approche biographique en français. On peut consulter Box-Steffensmeier et Bradford (2004) qui est rédigé à l'intention des chercheurs en sciences sociales.

était fort différent, mais ils ont tous eu 18 ans avant la création des cégeps, de l'Université du Québec et de l'Université Concordia. Le contexte social et économique dans lequel les membres des deux dernières cohortes ont grandi était lui aussi fort différent, mais ils ont tous eu 18 ans après l'apparition des nouveaux établissements d'enseignement postsecondaire.

Nous construisons les groupes sociolinguistiques en combinant le lieu de naissance de l'enquêté, le lieu de naissance de ses parents et sa langue maternelle. Les francophones du Québec et les anglophones de l'Ontario sont des personnes qui habitent la province dans laquelle elles sont nées. Elles parlent la langue de la majorité et ont accès, dans leur province, à un réseau d'établissements universitaires bien développé. Ce sont les groupes pour lesquels il est le plus facile d'observer les effets des politiques et du système d'éducation.

Les francophones de l'Ontario sont les francophones nés en Ontario et qui y vivent au moment de l'enquête. Ils sont la minorité linguistique et l'offre de formation universitaire dans leur langue et dans leur province est très limitée : l'Ontario ne compte aucune université entièrement de langue française et peu d'établissements qui offrent des programmes en français. Les anglophones du Québec sont les anglophones qui y sont nés et qui y habitent au moment de l'enquête. Ils y sont la minorité linguistique, mais contrairement aux francophones de l'Ontario, ils ont accès, dans leur province, à un réseau complet d'enseignement universitaire dans leur langue, trois universités offrant leurs cours en anglais.

Le sexe est pris en considération dans nos modèles. C'est une variable incontournable pour notre étude, puisque la présence des femmes à l'université du début du 20^e siècle à aujourd'hui a énormément évolué.

Les groupes des immigrants du Québec et de l'Ontario sont formés des immigrants et de leurs enfants. Les immigrants, sauf ceux qui s'établissent au Canada avant 15 ans, sont susceptibles d'avoir entrepris leurs études universitaires dans leur pays d'origine et donc ailleurs que dans la province où ils vivent au moment de l'enquête. À cause de la politique d'immigration qui privilégie les diplômés universitaires, les immigrants et leurs enfants sont plus susceptibles que les membres des groupes majoritaires de vivre ou d'avoir vécu dans

une famille qui comprend au moins un diplômé universitaire, généralement le requérant principal.

Nous mesurons l'origine sociale par le niveau d'éducation des parents de l'enquêté. Nous regroupons les enquêtés en trois catégories : ceux dont ni le père ni la mère n'avaient fait d'études postsecondaires, ceux dont au moins un des parents avait fait des études postsecondaires et ceux dont au moins un des parents avait fait des études universitaires.

Par définition, les deux groupes d'immigrés sont formés de personnes nées à l'étranger ou dont au moins un des parents est né à l'étranger. Dans leur cas, le degré d'intégration à la société canadienne peut jouer un rôle dans le processus qui régit l'entrée à l'université. Suivant l'usage (Rubén, 2004), nous mesurons ce degré en nous basant sur le lieu de naissance de l'enquêté, celui de ses parents et l'âge auquel il s'est établi au Canada s'il est né à l'étranger.

La variable la plus difficile à mesurer est l'âge au début des études universitaires. Notre source de données recueille l'âge à l'obtention du diplôme le plus élevé plutôt que l'âge au début des études universitaires. Nous suivons l'usage qui prévaut dans ce cas et qui consiste à déterminer l'âge au début des études universitaires à partir de l'âge à la fin des études. Le cas des personnes qui n'ont jamais étudié à l'université est évidemment le plus facile à résoudre. L'âge au début des études universitaires se déduit sans trop de mal lorsque l'enquêté a manifestement suivi un parcours traditionnel sans interruption. Lorsque le diplôme le plus élevé et l'âge à la fin des études suggèrent une trajectoire moins conventionnelle — l'interruption, les études à temps partiel ou la combinaison des deux — nous imputons l'âge au début des études universitaires en tirant au hasard une valeur d'une loi normale bornée par l'âge le plus bas et l'âge le plus élevé auquel l'enquêté aurait pu entreprendre ses études universitaires. Comme le tirage ne dépend pas des caractéristiques de l'enquêté, il ne crée pas de relation artificielle entre celles-ci et l'âge au début des études universitaires.

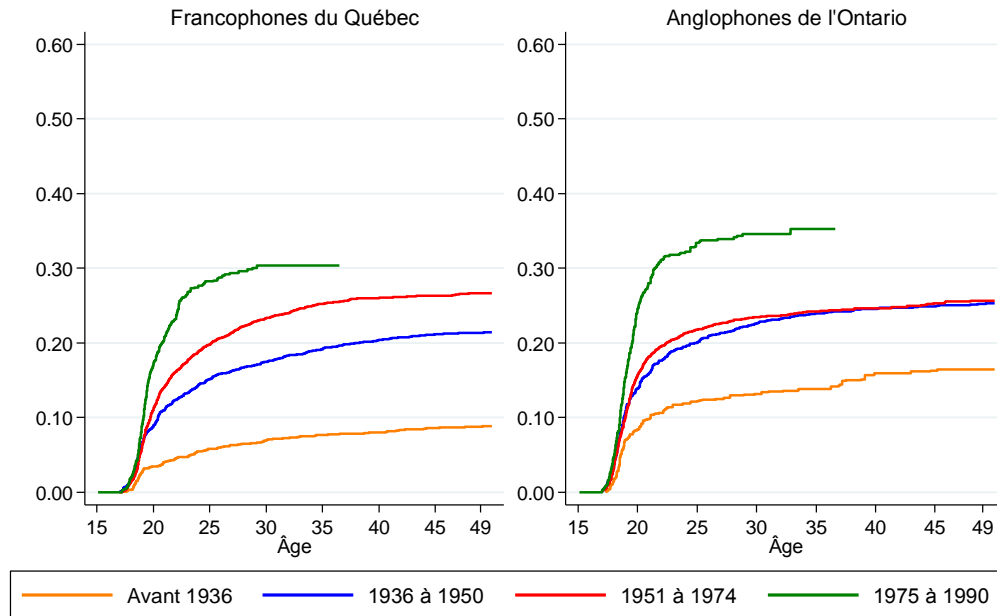
4. Résultats

Les figures 3 à 5 présentent la probabilité de l'entrée à l'université cumulée selon l'âge par cohorte de naissance dans chacun des six groupes sociolinguistiques que nous avons définis.

La probabilité cumulée à 49 ans augmente de la cohorte la plus ancienne à la plus récente dans les deux groupes sociolinguistiques majoritaires : elle atteint environ 30 % dans la cohorte la plus récente des francophones du Québec et elle est un peu plus élevée dans la cohorte la plus récente des anglophones de l'Ontario sans que toutefois cette différence soit significative (figure 3). Chez les francophones du Québec, l'augmentation a été progressive, se réalisant en trois temps. Chez les anglophones de l'Ontario, elle s'est faite en deux temps : on voit peu de différence entre la deuxième et la troisième cohorte. Au Québec, la probabilité a augmenté à peu près de la même manière chez les anglophones et les francophones (figure 4). Il n'en est pas de même en Ontario. Chez les francophones de l'Ontario, l'augmentation a été tardive : on ne voit pas de grande différence entre les deux premières cohortes (figure 4). On voit un saut important de la deuxième à la troisième cohorte; dans la troisième cohorte, l'entrée est étalée tout au long de la vingtaine. On voit un autre saut, de la troisième à la quatrième cohorte; dans celle-ci, l'entrée se concentre tout juste avant le début de la vingtaine. La probabilité cumulée à 49 ans des francophones de l'Ontario demeure en deçà de celle du groupe majoritaire. L'augmentation s'est faite à peu près de la même manière dans les deux groupes d'immigrés (figure 5). La probabilité cumulée à 49 ans est plus élevée chez les immigrées et leurs enfants que dans les groupes linguistiques majoritaires et minoritaires, aussi bien en Ontario qu'au Québec. Chez les immigrés, la probabilité cumulée à 49 ans de la cohorte la plus récente atteint plus de 45 % dans les deux provinces.

Figure 3

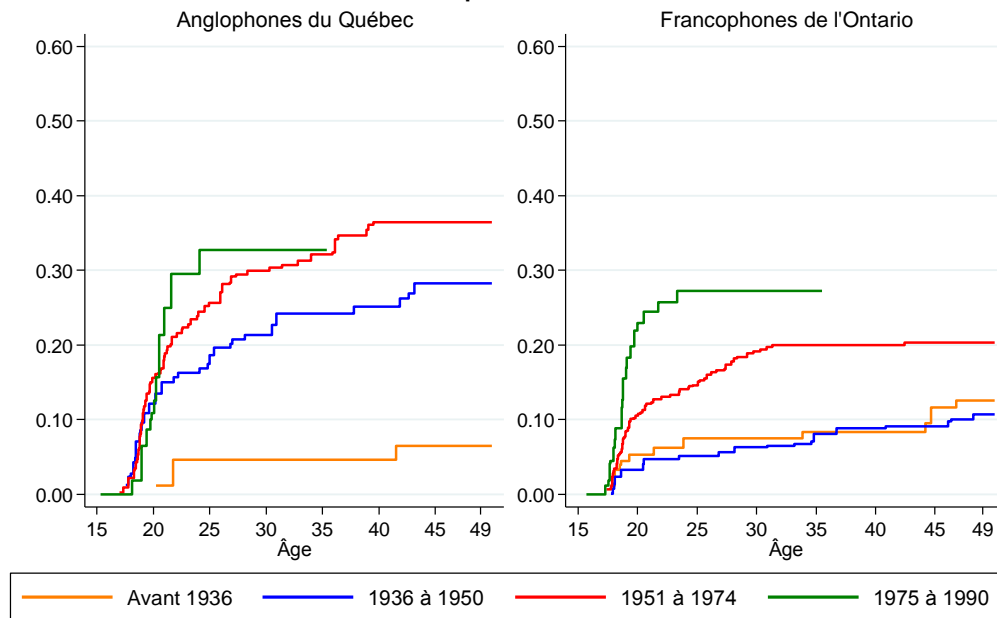
Entrée à l'université par cohorte de naissance



Source: Statistique Canada, Enquête Sociale Générale cycles 10, 15, 20 et 25.
 Probabilité cumulée basée sur la fonction de séjour estimée par la méthode de Kaplan-Meier.

Figure 4

Entrée à l'université par cohorte de naissance



Source: Statistique Canada, Enquête Sociale Générale cycles 10, 15, 20 et 25.
 Probabilité cumulée basée sur la fonction de séjour estimée par la méthode de Kaplan-Meier.

Figure 5

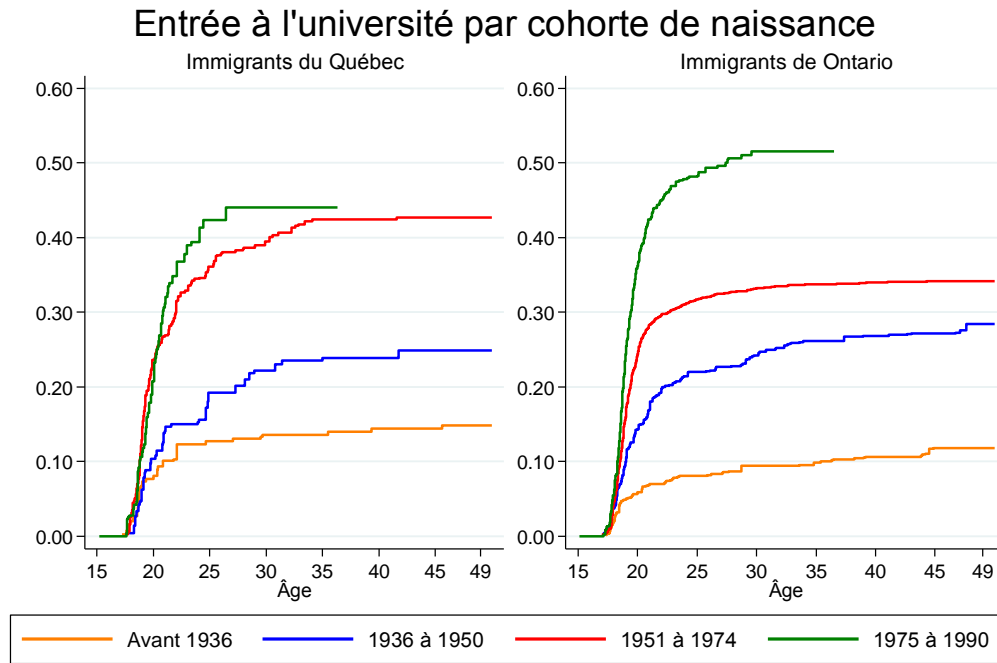


Tableau 1

Effets de la cohorte, de l'origine sociale et de l'immigration sur l'inscription à l'université. Modèle à risques proportionnels de Cox. Coefficients sous forme de risques relatifs. Données tirées des cycles 10, 15, 20 et 25 de l'Enquête sociale générale. Estimation pondérée. Erreurs types corrigées au moyen d'une estimation de l'effet de plan moyen.

	Francophones du Québec		Anglophones du Québec		Immigrants du Québec		Anglophones de l'Ontario		Francophones de l'Ontario		Immigrants de l'Ontario	
	Bruts	Nets	Bruts	Nets	Bruts	Nets	Bruts	Nets	Bruts	Nets	Bruts	Nets
Cohorte [1975 à 1990]												
Avant 1936	0.202***	0.349***	0.132**	0.180**	0.282***	0.588*	0.371***	0.616***	0.265**	0.458	0.157***	
1936 à 1950	0.530***	0.908	0.641	0.885	0.621*	1.326	0.599***	0.935	0.223***	0.431*	0.378***	
1951 à 1974	0.685***	0.993	0.902	1.003	0.882	1.339*	0.613***	0.817**	0.519**	0.785	0.534***	
Origine sociale [Pas d'EPS]												
EPS non universitaire	2.348***	2.174***	2.061*	1.813*	2.266***	2.361***	1.775***	1.689***	2.584***	2.208**	1.863***	
Université	4.766***	4.361***	3.069***	2.689***	4.078***	4.089***	5.429***	5.197***	5.553***	4.407***	4.253***	
Immigration [Père ou mère né à l'étranger]												
Père et mère nés à l'étranger					1.656***	1.732***					1.056	1.137*
Établi avant 15 ans					1.516**	1.250					1.284***	1.107
Établi à 15 ans ou après					1.312	1.210					.0953	0.883
Cohorte et origine sociale [1975-1990, Pas d'EPS]												
Avant 1936, Pas d'EPS												0.171***
Avant 1936, EPS non univ.												0.404**
Avant 1936, Université												1.149
1936 à 1950, Pas d'EPS												0.429***
1936 à 1950 EPS non univ.												0.861
1936 à 1950, Université												1.632**
1951 à 1974, Pas d'EPS												0.525***
1951 à 1974 EPS non univ.												0.804*
1951 à 1974, Université												1.950***
1975 à 1990 EPS non univ.												1.114
1975 à 1990, Université												2.331***

Origine sociale : « Pas d'EPS » : aucun des parents de l'enquêté n'a fait d'études postsecondaires; « EPS non universitaire » : au moins un des parents de l'enquêté a fait des études postsecondaires, mais aucun n'a fréquenté l'université; « Université » : au moins un des parents de l'enquêté a fréquenté l'université.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. La modalité de référence de chaque variable apparaît entre les crochets.

Le tableau 1 contient les estimations des effets de certains facteurs sur le risque d'entreprendre des études universitaires. Nous présentons l'effet brut de chaque variable — c'est-à-dire l'effet de cette variable lorsqu'elle est la seule variable indépendante d'une équation — ainsi que son effet net — c'est-à-dire l'effet qu'elle a dans une équation où apparaissent d'autres variables indépendantes. Comparer les effets bruts et les effets nets permet parfois de reconstruire la structure des relations entre les variables indépendantes et la variable dépendante (Aneshensel, 2002).

Chez les francophones du Québec, l'effet brut et l'effet net de l'origine sociale sont statistiquement significatifs. Les coefficients bruts associés aux cohortes de naissance rendent compte des différences que nous observons à la figure 3. Les coefficients bruts associés aux modalités de l'origine sociale montrent qu'elle a un effet important : par exemple, avoir au moins un parent titulaire d'un diplôme universitaire augmente considérablement le risque d'entrer à l'université. On pourrait croire que les deux facteurs ont chacun leur effet et que ceux-ci s'additionnent. L'augmentation historique de la fréquentation de l'université résulterait de l'action de deux facteurs indépendants, l'un lié aux cohortes et vraisemblablement à des changements dans les politiques ou dans le système d'éducation, et l'autre, à la transmission intergénérationnelle du capital scolaire. Les coefficients nets montrent autre chose. Les effets nets des modalités de l'origine sociale sont à peu près les mêmes, mais les effets associés aux deux cohortes les plus récentes disparaissent. À en croire ces résultats, l'augmentation de la probabilité cumulée d'entrer à l'université de la première à la deuxième cohorte est due à la fois à la transformation du contexte dans lequel ont vécu les membres de ces cohortes et à la transmission intergénérationnelle du capital scolaire. Cependant, les augmentations subséquentes sont apparemment dues essentiellement à la reproduction sociale. À examiner ces résultats, il semble bien que la transformation du contexte, vraisemblablement l'augmentation de l'offre de formation postsecondaire, entraîne comme première conséquence l'augmentation de la proportion de la population qui a obtenu un diplôme postsecondaire. Par la suite, la transmission intergénérationnelle devient rapidement le facteur le plus important et tout se passe comme si l'augmentation subséquent de l'offre de formation universitaire répondait d'abord à la demande de formation chez les parents et les enfants des diplômés du postsecondaire. Ce mécanisme semble s'être

mis en place avant la création des cégeps, de l'Université du Québec et de l'Université Concordia.

Nous trouvons des résultats similaires, mais quelque peu différents chez les anglophones du Québec. Dans la figure 2, l'écart entre la première et la deuxième cohorte est grand, mais les écarts entre les trois cohortes les plus récentes sont relativement petits. Les effets bruts associés à ces cohortes reproduisent ces différences : la probabilité cumulée d'entrer à l'université augmente beaucoup de la première à la deuxième cohorte, mais peu par la suite. Comme chez les francophones du Québec, l'effet brut de l'origine sociale est important. Les effets nets montrent cependant un mécanisme analogue à celui qu'on trouve chez les francophones, bien que l'effet de l'origine sociale soit plus faible.

Chez les immigrants du Québec, les effets nets montrent un progrès important de la probabilité d'entrer à l'université de la première à la deuxième cohorte et un recul important de la troisième à la quatrième. L'effet de l'origine sociale est similaire à celui qu'on trouve chez les francophones et les anglophones. La disparition de l'effet associé à l'installation au Canada avant 15 ans dans l'équation où se trouve également l'origine sociale est vraisemblablement une conséquence de la politique qui favorise les immigrants qui détiennent un diplôme universitaire.

Chez les anglophones de l'Ontario, les effets bruts montrent une augmentation importante de la probabilité cumulée de la première à la deuxième cohorte ainsi que de la troisième à la quatrième; ils montrent également que l'origine sociale est un facteur important. Les effets nets font apparaître un mécanisme différent. La différence entre la deuxième cohorte et la quatrième disparaît, alors que le niveau de la troisième la situe entre la deuxième et la quatrième. Il semble qu'un facteur externe, vraisemblablement lié aux politiques ou au système d'éducation, a réduit la probabilité nette d'entrer à l'université de la deuxième à la troisième cohorte et que le maintien de la probabilité brute ait été dû principalement à la transmission intergénérationnelle du capital scolaire.

Chez les francophones de l'Ontario, l'effet brut de la cohorte de naissance reproduit les écarts observés dans la figure 3. Encore une fois, l'effet brut de l'origine sociale est important. Les effets nets indiquent plutôt que l'augmentation de la deuxième à la troisième co-

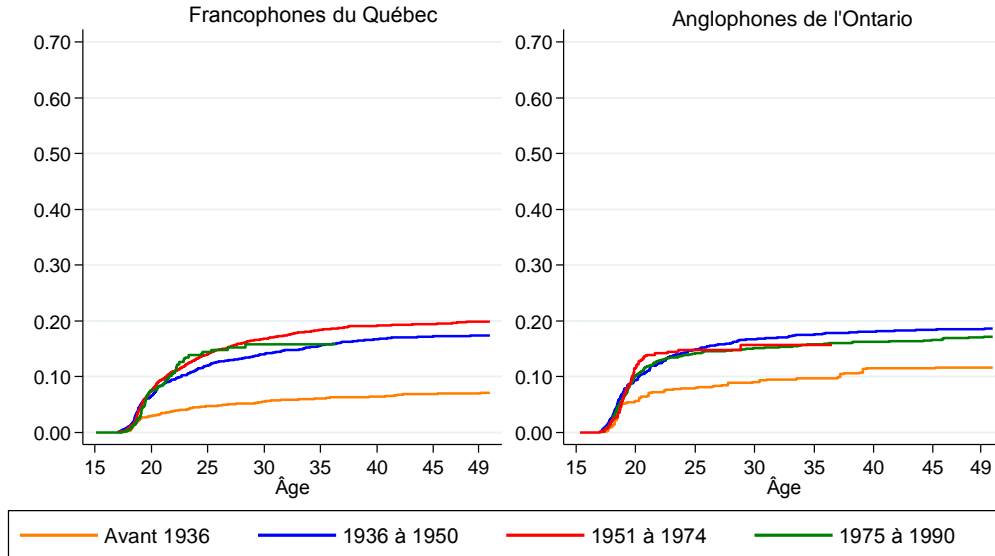
horte semble due à la transformation du contexte, mais que l'augmentation plus récente est plutôt un effet de la transmission intergénérationnelle du capital scolaire.

Nous avons utilisé le test du rapport des vraisemblances, corrigé pour tenir compte de l'effet de plan, afin de vérifier si les effets de la cohorte de naissance et de l'origine sociale étaient linéaires ou, au contraire, devaient être représentés par une relation conditionnelle — c'est-à-dire une « interaction », dans le jargon de la sociologie, ou un « effet de modération », dans celui de la psychologie. D'après le test, le groupe des immigrants de l'Ontario est le seul où les effets des deux variables indépendantes sont reliés de cette manière. Ceci signifie que l'effet de l'origine sociale, plutôt que d'être le même pour toutes les cohortes, varie d'une cohorte à l'autre. Dans ce groupe, le rapport entre le risque d'entrer à l'université des enfants dont au moins un des parents avait un diplôme universitaire et le risque d'entrer à l'université des enfants dont ni le père ni la mère n'avaient un diplôme postsecondaire est à son niveau le plus élevé dans la première cohorte ($1,149/0,171 = 6,72$), il est beaucoup plus faible dans la deuxième cohorte ($1,632/0,429 = 3,80$), est à peu près le même dans la deuxième et la troisième cohorte ($1,950/0,525 = 3,71$) et est à son plus faible dans la cohorte la plus jeune ($2,331/1 = 2,33$). L'effet du degré d'insertion dans la société canadienne est semblable à ce qu'il est chez les immigrants du Québec, mais un peu plus faible.

Bien que les tests de rapport de vraisemblance indiquent que les effets de l'origine sociale et de la cohorte sont pour la plupart linéaires parmi les groupes sociolinguistiques majoritaires, nous présentons tout de même les graphiques représentant les probabilités cumulées de l'entrée à l'université selon l'origine sociale et la cohorte (figures 6, 7 et 8), puisqu'ils permettent de saisir rapidement l'évolution du phénomène étudié. De plus, ces deux groupes majoritaires représentent la majorité de notre échantillon et sont les groupes les plus pertinents à étudier si l'on veut tenter de répondre à notre question de recherche principale.

Figure 6

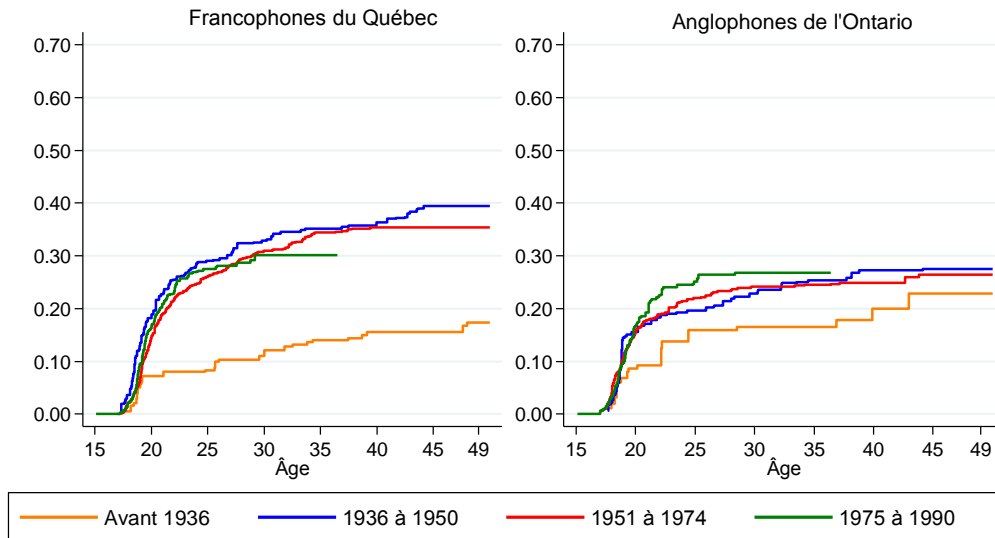
**Entrée à l'université par cohorte de naissance
Origine sociale: pas d'EPS**



Source: Statistique Canada, Enquête Sociale Générale cycles 10, 15, 20 et 25.
 Probabilité cumulée basée sur la fonction de séjour estimée par la méthode de Kaplan-Meier.
 Origine sociale « pas d'EPS » : aucun des parents de l'enquête n'a fait d'études postsecondaires

Figure 7

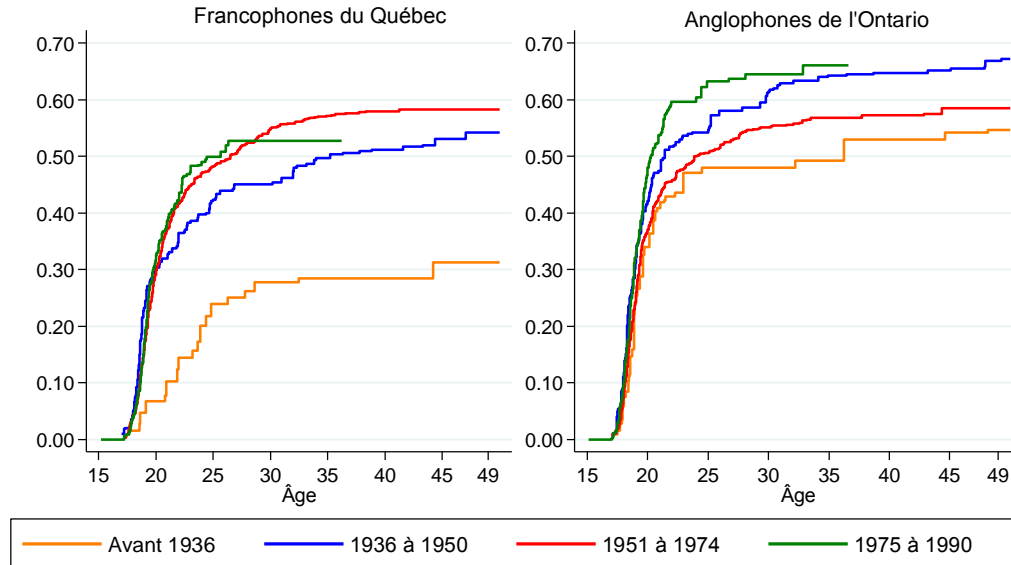
**Entrée à l'université par cohorte de naissance:
Origine sociale: EPS non universitaire**



Source: Statistique Canada, Enquête Sociale Générale cycles 10, 15, 20 et 25.
 Probabilité cumulée basée sur la fonction de séjour estimée par la méthode de Kaplan-Meier.
 Origine sociale « EPS non universitaire » : au moins un des parents de l'enquête a fait des études postsecondaires, mais aucun n'a fréquenté l'université.

Figure 8

Entrée à l'université par cohorte de naissance: Origine sociale: université



Source: Statistique Canada, Enquête Sociale Générale cycles 10, 15, 20 et 25.
 Probabilité cumulée basée sur la fonction de séjour estimée par la méthode de Kaplan-Meier.
 Origine sociale « Université »: au moins un des parents de l'enquêté a fait des études universitaires

L'étude des probabilités cumulées de l'entrée à l'université pour les francophones du Québec révèle bien la linéarité des effets de l'origine sociale et de la cohorte de naissance. Dans tous les groupes d'origine sociale, on retrouve la plus grande progression dans l'entrée à l'université entre la première et la deuxième cohorte, cette progression étant beaucoup plus lente pour les cohortes subséquentes. Dans l'ensemble, ces constats sont aussi valables chez les anglophones de l'Ontario à la différence près que la progression inter cohorte de l'entrée à l'université semble d'avantage constante chez ceux-ci.

Pour les deux dernières cohortes, il est intéressant de comparer la proportion finale d'individus ayant eu accès à l'université dans les deux groupes sociolinguistiques majoritaires. Pour la cohorte de 1951 à 1974, à origine sociale égale, les francophones du Québec semblent faire aussi bien, voire mieux que les anglophones de l'Ontario. Pour la dernière cohorte, le portrait est plus nuancé, alors que les francophones du Québec semblent faire aussi bien que les anglophones de l'Ontario chez les individus dont les parents n'ont pas d'études universitaires, mais moins bien chez les individus dont au moins un des parents à

un diplôme universitaire. Il faut cependant rappeler que pour la dernière cohorte, les comparaisons sont difficiles à interpréter, car les individus appartenant à cette cohorte sont toujours susceptibles d'accéder tardivement à l'université.

Tout comme le tableau 1, le tableau 2 rapporte les effets de certains facteurs sur le risque d'entreprendre des études universitaires. Alors que le tableau 1 mettait l'accent sur l'effet de l'origine sociale et ses possibles interactions avec la cohorte de naissance, le tableau 2 permet d'étudier l'effet du sexe et de ses interactions avec la cohorte de naissance. Cette séparation en deux modèles a été nécessaire, car un modèle à triple interaction sexe/origine sociale/cohorte n'aurait pas fourni des résultats interprétables vu la taille de notre échantillon. Puisque les deux modèles sont pratiquement identiques pour la plupart des variables, l'analyse des résultats du tableau 2 ne s'arrête donc qu'aux résultats portant sur le sexe et ses interactions avec la cohorte de naissance. Nous avons utilisé des tests de maximum de vraisemblance afin de vérifier si les effets de la cohorte de naissance et du sexe étaient linéaires ou si l'utilisation d'une relation conditionnelle s'imposait pour bien dégager l'évolution de l'effet de ces deux variables. Les tests ont montré que chez les deux groupes sociolinguistiques en situation minoritaire, les anglophones du Québec et les francophones de l'Ontario, la relation entre le sexe et la cohorte de naissance est linéaire et donc que l'utilisation d'une variable d'interaction n'est pas pertinente.

Chez ces deux groupes sociolinguistiques, les effets nets diffèrent très peu des effets bruts ; les observations portées sur les résultats du tableau 1 demeurent donc en grande partie valables. Nous pouvons ajouter que chez les anglophones du Québec, seuls les individus nés avant 1936 se distinguent des individus nés entre 1975 et 1990. Pour les francophones de l'Ontario, les individus de toutes les cohortes de naissance performant moins bien que les individus nés entre 1975 et 1990. Pour ces deux groupes, le sexe n'a pas d'effet significatif.

Tableau 2
Effets de la cohorte, du sexe et de l'immigration sur l'inscription à l'université. Modèle à risques proportionnels de Cox. Coefficients sous forme de risques relatifs. Données tirées des cycles 10, 15, 20 et 25 de l'Enquête sociale générale. Estimation pondérée. Erreurs types corrigées au moyen d'une estimation de l'effet de plan moyen.

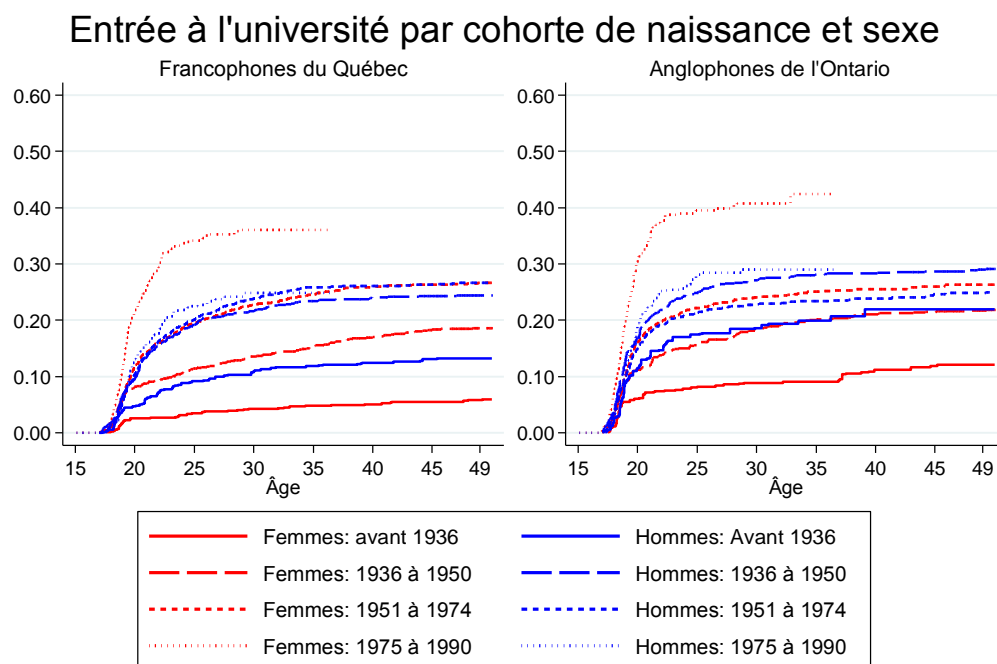
	Francophones du Québec		Anglophones du Québec		Immigrants du Québec		Anglophones de l'Ontario		Francophones de l'Ontario		Immigrants de l'Ontario	
	Bruts	Nets	Bruts	Nets	Bruts	Nets	Bruts	Nets	Bruts	Nets	Bruts	Nets
Cohorte [1975 à 1990]												
Avant 1936	0,202***		0,132**	0,132**	0,282***		0,371***		0,265**	0,265**	0,157***	
1936 à 1950	0,530***		0,641	0,639	0,621*		0,599***		0,223***	0,221***	0,378***	
1951 à 1974	0,685***		0,902	0,921	0,878		0,613***		0,519**	0,518*	0,534***	
Sexe [Femme]												
Homme	1,108		1,364	1,397	1,031		0,981		1,017	1,052	1,113*	
Immigration [Père ou mère né à l'étranger]												
Père et mère nés à l'étranger					1,656***	1,454**					1,056	1,021
Établi avant 15 ans					1,516	1,253					1,284***	1,124
Établi à 15 ans ou après					1,312	1,126					0,953	0,866
Cohorte et sexe [1975 à 1990, Femme]												
Avant 1936, Femme	0,103***				0,216***		0,211***				0,094***	
Avant 1936, Homme	0,241***				0,282***		0,403***				0,223***	
1936 à 1950, Femme	0,352***				0,417***		0,400***				0,295***	
1936 à 1950, Homme	0,486***				0,723		0,555***				0,399***	
1951 à 1974, Femme	0,533***				0,730*		0,502***				0,478***	
1951 à 1974, Homme	0,540***				0,750		0,465***				0,492***	
1975 à 1990, Homme	0,594***				0,685*		0,614***				0,830*	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. La modalité de référence de chaque variable apparaît entre les crochets.

Pour les autres groupes où l'interaction entre le sexe et la cohorte de naissance s'est montrée significative, l'effet du sexe a progressé d'une cohorte de naissance à l'autre de façon similaire pour tous les groupes. Afin de simplifier la description des résultats, nous nous sommes restreints à décrire l'évolution des écarts entre sexes quant à l'accès à l'université que pour le groupe sociolinguistique des francophones du Québec. Ces résultats sont aussi globalement valables pour les anglophones de l'Ontario et les immigrants des deux provinces à l'étude.

L'écart relatif entre homme et femme dans l'accès à l'université est le plus important dans la cohorte la plus ancienne. Ainsi dans cette cohorte, chez les francophones du Québec, le risque d'accéder à l'université était 2,34 fois plus élevé pour les hommes que pour les femmes (0,241/0,103). Cet écart à l'avantage des hommes dans le risque d'accéder à l'université chute de façon appréciable à 1,38 (0,486/0,352) chez les individus nés entre 1936 et 1950. L'écart entre les sexes dans l'accès à l'université dans la cohorte suivante (1950-1974) est pratiquement inexistant s'établissant 1,02 (0,540/0,533). Dans la cohorte de naissance la plus récente, on retrouve une inversion de l'écart entre les sexes quant à l'accès à l'université. En effet, chez ceux nés entre 1975 et 1990, les hommes ont 40 % moins de chances d'accéder à l'université que les femmes. Deux remarques peuvent être ajoutées pour préciser ce portrait général de l'évolution de l'accès à l'université par cohorte et par sexe. On note d'abord qu'il semble y avoir eu un recul dans le risque d'entrer à l'université entre la cohorte 1936-1950 et la cohorte 1951-1974 chez les hommes anglophones en Ontario. Ce recul a uniquement été remarqué chez ce groupe sociolinguistique. L'autre élément que nous croyons important de faire ressortir est que le désavantage relatif dans l'accès à l'université des hommes par rapport aux femmes dans la dernière cohorte semble passablement moins élevé chez les immigrants de l'Ontario (0,830) que chez les autres groupes sociolinguistiques.

Figure 8



L'étude de la figure 8, qui représente la probabilité cumulée selon le sexe et la cohorte de naissance pour les groupes sociolinguistiques majoritaires permet de voir les effets d'interaction précédemment analysés. Ces courbes de probabilités cumulées montrent bien à quel point les femmes accusaient un retard important par rapport aux hommes quant à leur risque d'accéder à l'université, et comment ce retard a été entièrement comblé dans la cohorte des individus nés entre 1951 et 1974. Alors que la proportion d'hommes accédant à l'université a stagné entre la cohorte de 1951 à 1974 et celle de 1975 à 1990, l'accès à l'université chez les femmes a poursuivi sa forte progression.

5. Que retenir

De nombreux travaux utilisent la répartition de la population (p. ex. la population des 15 ans et plus) selon le plus haut diplôme obtenu pour décrire le niveau d'éducation et estimer la proportion de cette population qui a atteint le niveau universitaire. Cette approche est adaptée pour décrire et comprendre la distribution de la scolarisation d'une société que l'on étudie. Cependant, comparer cette proportion à la proportion équivalente dans la population

d'une autre société *sans tenir compte de la composition sociale de chacune des deux populations* ne peut pas mener à des conclusions valables. Elle ne peut donc pas servir à produire une évaluation, explicite ou implicite, du système éducatif de chacune et, encore moins, à formuler des recommandations de politiques publiques.

Plusieurs raisons expliquent ces limites. Ce type de données amalgame des générations dont le rapport à l'éducation était très différent, durant des périodes où la fréquentation de l'école était moins importante qu'aujourd'hui et où la scolarisation ne jouait pas le même rôle dans l'entrée dans la vie adulte et la vie active. En d'autres mots, ces informations figent l'histoire et camouflent les changements survenus dans le temps. En plus, ces données assimilent la biographie des citoyens qui ont toujours vécu dans la société en question à celle des personnes qui y ont immigré. Or une proportion importante de ces immigrants a été sélectionnée. Au Canada, depuis plus de 30 ans, l'un des critères de sélection est le niveau d'éducation, puisqu'on cherche à accueillir des personnes ayant un haut niveau de qualification. En plus, l'Ontario a aussi été une province de destination de nombreux Canadiens des autres provinces qui étaient attirés par les emplois de Toronto, qui est progressivement devenue la capitale économique du pays dans les années 1970, ou par les emplois de la fonction publique d'Ottawa. Cette migration était très souvent le fait de personnes dont le niveau de scolarité était relativement élevé. Ainsi, les politiques d'immigration, associées au lieu de résidence choisi par les personnes immigrantes, et les mouvements de migration interprovinciale contribuent à moduler la répartition de la population selon les niveaux de scolarité. En même temps, ces situations ne disent rien sur les effets des politiques éducatives d'une province.

Pour avoir une représentation la plus juste possible de l'accès à l'université au cours des années, nous avons distingué, au sein de la population du Québec et de l'Ontario, trois groupes sociolinguistiques définis aussi par leur ancrage résidentiel. Il devient ainsi possible d'examiner le rapport à l'éducation des résidents de chaque société, tout en contrôlant, autant que faire se peut, les effets des autres politiques ou des tendances sociales.

Il ressort de l'examen des groupes sociolinguistiques majoritaires des deux provinces que ces dernières ont connu un processus de massification des études universitaires, la propor-

tion d'Ontariens et de Québécois accédant à l'université ayant considérablement augmenté au cours du XX^e siècle, passant de moins de 10 % à plus de 30 %. En fait, les individus ayant atteint de l'âge d'entrée à l'université à partir de la fin des années 1960 (les deux dernières cohortes) ont une probabilité d'accès similaire dans les deux provinces. Cette tendance s'est toutefois manifestée de façon un peu différente dans chaque province. En Ontario, la massification s'est produite en deux étapes et au Québec, en trois. Elle y a été plus progressive et s'est produite plus tardivement. La croissance de l'accès de la cohorte née entre 1951 et 1974 par rapport à la cohorte précédente reflète les politiques publiques qui ont transformé de manière radicale le système scolaire québécois au cours des années 1960 et de la première moitié des années 1970 dans son ensemble, et qui ont incité les Québécois à poursuivre leurs études plus longtemps. En ce sens, la massification consiste en un mouvement de mobilisation scolaire contextuelle ou conjoncturelle qui allie politiques publiques (Parent, 2009) et investissements scolaires des familles et des individus.

Les données du tableau 1 permettent aussi d'établir que le fait d'être né avant 1936 réduit significativement le risque d'accéder à l'université par rapport à la dernière cohorte. Les cohortes 1936-1950 et 1951-1974 ne se distinguent quant à elle pratiquement jamais des individus nés entre 1975 et 1990 si ce n'est pour les Ontariens de langue française nés entre 1936 et 1951 et les Ontariens de langue anglaise nés entre 1951 et 1974.

Un autre exemple de ce type de mobilisation scolaire est la rapide progression des femmes dans le système scolaire dès le moment où elles ont eu accès au même curriculum que les garçons. Cette mobilisation scolaire s'inscrit en fait dans un mouvement plus large de revendications de l'égalité dans l'ensemble des sphères de la vie sociale.

Les données du tableau 2 montrent clairement qu'au cours du dernier siècle, on a assisté à une véritable révolution quant à l'accès à l'université selon le sexe. Les femmes qui au début du siècle étaient deux fois moins nombreuses que les hommes à accéder à l'université, sont maintenant 20 à 40 % plus à risque que les hommes d'y accéder. La plus grande part du retard des femmes quant à l'accès à l'université a été comblée au sein de la cohorte des individus nés entre 1936 et 1950, mais ce rattrapage s'est poursuivi dans les cohortes suivantes. C'est ainsi qu'alors que les femmes nées entre 1951 et 1974 étaient à peu près au-

tant à risque que hommes d'accéder à l'université, les femmes nées entre 1975 et 1990 ont été beaucoup plus nombreuses que les hommes à poursuivre des études universitaires.

Les groupes minoritaires de chacune des deux provinces connaissent des destins quelque peu différents. Les anglophones du Québec ont un accès à l'université qui croît plus rapidement que celui des francophones de l'Ontario. Ces derniers accèdent moins à l'université et la croissance de l'accès à l'université a été plus tardive. Cette différence tient à la composition socio-économique des deux groupes, les anglophones du Québec étant nettement plus favorisés que les francophones de l'Ontario. Il faut aussi dire que les francophones de l'Ontario résidaient dans des régions éloignées des universités, ce qui pouvait ralentir leur accès, alors que les anglophones du Québec ont un accès géographique plus facile de par leur concentration dans la région de Montréal.

Ces résultats mettent aussi en évidence un processus de mobilisation situationnelle qui serait le fait de certains groupes sociaux qui, dans des circonstances spécifiques, investissent l'école et l'université. À cet égard, la situation des groupes d'immigrants est très révélatrice. Bien sûr, nous devons voir dans le taux d'accès à l'université un effet de leur sélection lors de leur immigration, ce dont rendrait compte leur probabilité d'accès similaire dans les deux provinces, au moins pour la dernière cohorte. Mais il faut aussi compter avec leur investissement scolaire qui est aussi une stratégie d'insertion sociale et professionnelle.

Par ailleurs, la massification est aussi marquée par une logique de reproduction sociale à l'intérieur de tous les groupes. En effet, le capital scolaire des parents joue un rôle-clé dans la croissance du risque d'accéder à l'université. Cet effet semble plus important en Ontario qu'au Québec. Il apparaît de plus que la reproduction est constante au travers des cohortes à l'étude sauf pour les immigrants installés en Ontario.

La population étudiante des universités a évolué au cours des années, laissant une plus grande place aux étudiants dits adultes, qui sont très souvent inscrits à temps partiel et qui suivent leurs cours le soir ou les fins de semaine. Par exemple, au Québec, près de la moitié des étudiants universitaires ont 25 ans et plus. Nous retrouvons les traces de ce phénomène qui varie quelque peu d'un groupe sociolinguistique à l'autre. Il semble plus important dans la cohorte des personnes nées entre 1951 et 1974, au Québec qu'en Ontario (pour les

groupes minoritaires comme majoritaires) et parmi les personnes immigrantes. Cette poursuite des études (ce qui suppose des retours aux études) – phénomène qui diminue au cours de la trentaine – traduit aussi les politiques éducatives des deux provinces et l'ouverture des établissements universitaires aux catégories d'étudiants autres que ceux disposant d'un capital économique et culturel favorable.

Conclusion

Le mouvement étudiant de l'hiver et du printemps 2012 a été l'occasion d'un débat sur l'accès aux études universitaires. Nous avons saisi au vol ce thème pour mieux comprendre différents facteurs qui influencent cet accès. Nous avons réalisé une analyse qui rompt avec celles qui sont régulièrement effectuées à partir des niveaux de scolarisation de l'ensemble de la population en examinant les aspects biographiques et historiques de l'accès à l'université.

Est-il donc juste d'affirmer que le Québec est hors de tout doute en retard par rapport à l'Ontario quant à l'accès à l'université de sa population? Si nous ne regardons que la proportion d'individus titulaires d'un diplôme universitaire dans chacune des provinces, on pourrait être tenté de conclure par l'affirmative. Toutefois utiliser cette proportion pour effectuer une comparaison interprovinciale est problématique à plusieurs égards. L'approche utilisée dans cette recherche permet d'éviter ces écueils et offre un portrait beaucoup plus nuancé de la situation.

De la comparaison entre les deux groupes sociolinguistiques majoritaires ayant tous deux bénéficié d'un réseau d'établissements universitaires existant dans leur province de résidence, il apparaît que l'accès des francophones du Québec à l'université était bel et bien en retard par rapport aux anglophones de l'Ontario jusqu'à la fin des années 1960. Cependant, au cours des 50 dernières années, nous avons assisté à un important rattrapage même si celui-ci n'est pas encore tout à fait complété. Sur la base de cette comparaison, nous ne pouvons pas affirmer que les politiques québécoises ont nui à l'accès à l'université et que les choix en matière de développement de l'enseignement postsecondaire ont constitué un

frein. Leur effet positif est plutôt remarquable. À cet égard, il semble que le développement de l'éducation des adultes a été au Québec un facteur important d'accessibilité.

Notre analyse confirme la progression historique des femmes en matière d'accès à l'éducation, ce qui souligne aussi l'importance des processus de mobilisation sociale dans la mobilisation scolaire des femmes et des filles.

Nos résultats semblent aussi indiquer que les acquis de la génération québécoise des années 1951-1974, qui est entrée dans l'enseignement supérieur un peu moins de 20 ans plus tard, se sont fragilisés : les chances d'accès à l'université ont stagné au sein de la cohorte suivante. Parallèlement à cette stagnation, il apparaît que les processus de reproduction sociale sont toujours présents dans les deux provinces. Bien qu'elle soit moins forte au Québec qu'en Ontario, une part non négligeable, mais difficile à estimer, du rattrapage québécois est due à la transmission intergénérationnelle.

Pour être en mesure de « terminer » le rattrapage historique du Québec, il faudrait retrouver les conditions sociales et politiques pouvant lui redonner un nouvel élan. La transmission intergénérationnelle continuant de jouer un rôle déterminant, l'accroissement de l'accès aux études universitaires passe donc par des politiques qui s'attaquent directement à cette question. À cet égard, la mise en place de politiques visant à faciliter l'accès à l'université aux étudiants d'origine sociale modeste, en particulier les enfants dont les parents n'ont pas fréquenté l'université, devrait fortement être considérée.

En somme, il ressort trois conclusions. D'abord, l'accès est façonné par deux logiques sociales globales : une logique de reproduction et une logique de mobilisation. Cette dernière est essentielle pour comprendre l'évolution de l'accès et les changements de composition de la population étudiante. Deuxièmement, l'accès à l'université québécoise est toujours structuré par des rapports sociaux. Comme le soulignait Dandurand au début des années 1980, les possibilités d'accès portent toujours l'empreinte du capital culturel des familles, des rapports de genre et des rapports sociolinguistiques. Finalement, la composition de la population selon la scolarité est largement déterminée par les politiques éducatives, mais aussi par les politiques d'immigration et les migrations interrégionales.

Références bibliographiques

- Andres, Lesley (1998). "Rational Choice or Cultural Reproduction?" *Nordik Pedagogik*, vol. 18, no 4, 197-206.
- Aneshensel, Carol S. (2002). *Theory-based data analysis for the social sciences*. Pine Forge Press.
- Antikainen, A. (1998). "Between Structure and Subjectivity: Life-histories and Lifelong Learning", *International Review of Education*, 44, 2-3, 215-34.
- Ball, Stephen J., Jackie Davies, Miriam David et Diane Reay (2002). "'Classification' and 'Judgement': Social Class and the 'Cognitive Structures' of Choice of Higher Education". *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, no 1, 51-72.
- Bélanger Pierre W., (1986). « La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire », *Recherches Sociographiques*, vol. XXVII, n° 3, 365-364.
- Billson, J. Mancini et M. Brooks-Terry (1982). "In Search of the Silken Purse: Factors in Attrition Among First-Generation Students". *College and University*, no. 58, 57-75.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Box-Steffensmeier, Janet M. et S. Jones Bradford (2004). *Event history modeling. A Guide for social scientists*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Butlin, G. (1999). « Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires ». *Revue trimestrielle de l'éducation*. Statistique Canada. Vol. 5, no 3, 9-35.
- Independent Commission on Fees (2012), *Analysis of UCAS applications for 2012/13 admissions*, United Kingdom.
- Chen, Xianglei et C. Dennis Carroll (2005). *First-Generation Students in Postsecondary Education: A Look at their College Transcripts*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, publication no NCES-2005-171.
- Choy, S. (2001). *Students Whose Parents Did Not Go to College : Postsecondary Access, Persistence and Attainment. Findings from the Condition of Education, 2001*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, NCES-2001-126.

Clark, B. R. (1960). "The 'Cooling-out' Function in Higher Education." *American Journal of Sociology*, vol. 65, n° 6, pp. 569-576.

D'Amours, Yvan. 2010. « La scolarité des francophones et des anglophones, à travers les groupes d'âge, au Québec et en Ontario », *Données sociodémographiques en bref*, vol. 14, n° 2, p. 1-5.

Dandurand P. W. (1986). « Rapports ethniques et champ universitaire », *Recherches Sociographiques*, vol. XXVII, n° 1, 41-77.

Dandurand P. W. (1991). « Mouvements de la scolarisation, conditions de vie et politiques d'accessibilité à l'université », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 17, n° 3, 437-463.

Dandurand P., Fournier M., et Bernier L. (1980). « Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales au Québec », *Sociologie et Sociétés*, vol. XII, no 1, 101-132.

Diallo, B., C. Trottier et P. Doray (2009). *Que savons-nous des parcours et transitions des étudiants canadiens dans les études postsecondaires?* (Projet Transitions, Note 1). Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Drolet, Marie (2005). *Participation aux études postsecondaires au Canada : le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990 ?*, Ottawa : Statistique Canada, catalogue no 11F0019MIF.

Duru-Bellat Marie (2000). « L'analyse des inégalités de carrières scolaires : pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix », *Education et Sociétés*, n° 5, 25-41.

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

Duru-Bellat, Marie (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Paris : Presses universitaires de France.

Filkins, Joseph W. et Susan K. Doyle. 2002. « First Generation and Low Income Students: Using the NSSE Data to Study Effective Educational Practices and Students. Self-Reported Gains ». Rapport présenté au Forum annuel de l'Association for Institutional Research (Toronto, 2-5 juin 2002).

Finnie, R. et R. E. Mueller (2010). "They came, they saw, they enrolled: access to post-secondary education by the children of Canadian immigrants", dans R. Finnie *et al.* (dir.), *Pursuing Higher Education in Canada. Economic, Social and Policy Dimensions*, Montréal-Kingston, McGill-Queen's University Press, p.192-216.

Finnie, R., C. Laporte, É. Lascelles (2004). *Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires : que s'est-il passé pendant les années 1990?* Ottawa, Statistique Canada, Direction des études analytiques.

Finnie, R., M. Frenette, R. E. Mueller et A. Sweetman, dir. (2010). *Pursuing Higher Education in Canada: Economic, Social and Policy Dimensions*, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press.

Finnie, R., R. E. Mueller, A. Sweetman et A. Usher, eds. (2008). *Who Goes? Who Stays? What Matters? Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*. Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press.

Finnie, Ross, Éric Lascelles et Arthur Sweetman. 2005. *Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*. Ottawa : Statistique Canada, catalogue no 11F0019MIF, 44 p.

Grayson, J. Paul. 1997. « Academic Achievement of First-Generation Students in a Canadian University ». *Research in Higher Education*, vol. 38, no 6, 659-676.

Groleau, A., L. Mason et P. Doray (2009). « Les étudiants de première génération : le potentiel d'un indicateur, les limites d'un concept ». Actes du Colloque international du RESUP : Les inégalités dans l'enseignement supérieur et la recherche, Université de Lausanne, 18 au 20 Juin 2009, tome 1.

Hahs-Vaughn, Debbie. 2004. « The Impact of Parents' Education Level on College Students : An Analysis Using the Beginning Post-Secondary Students Longitudinal Study 1990-92/94 ». *Journal of College Student Development*, vol 45, no 5 (Septembre-Octobre), 483-500.

Kish, Leslie. 1965/1995. *Survey sampling*. New York NY : John Wiley and Sons.

Lahaye, J. (1989) *Données statistiques sur la population étudiante*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire.

Lahaye, J. et Lespérance A., (1989) *Accès à l'université. Description de la situation à partir des données de 1984/1985*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire.

Laplante, Benoît, Patrick Sabourin et Alain Bélanger. 2010. *Niveau de participation aux études supérieures. Les Francophones du Québec ne sont pas anormaux*. Montréal: IRFA.

Merle, P. (2000). "Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: Une typologie et sa mise à l'épreuve." *Population*, vol. 55 n° 1, 15-50.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2003) *Statistiques sur l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec, Secteur de l'information, des communications et de l'administration.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2008) *Statistiques sur l'éducation. Enseignement*

primaire, secondaire, collégial et universitaire. Québec, Secteur de l'information, des communications et de l'administration

Morgan, J. (2012). « Figures reveal huge drop in students starting university », *Times Higher Education*, 14 septembre, <www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=421152>.

Parent, D. (2009). « Intergenerational progress in educational attainment when institutional change really matters: A case study of Franco-Americans VS French-Speaking Quebecers », *Canadian Labour Market and Skills Researcher Network working paper*, n° 28.

Pascarella, Ernest T., Gregory C. Wolniak, Christopher T. Pierson et Patrick T. Terenzini (2003). « Experiences and Outcomes of First-Generation Students in Community Colleges », *Journal of College Student Development*, vol. 44, no 3 (mai-juin), 420-429.

Rubén, G. R. (2004). « Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States », *International Migration Review*, vol.38 n° 3, 1160-1205.

Sales A., Drolet R., Bonneau I., Simard G. et Kuzminski F. (1996) *Le monde étudiant à la fin du XXe siècle*, Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal.

Terrail, Jean-Pierre (1992a). « Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments ». *Population*, no 3, p. 645-676.

Terrail, Jean-Pierre (1992b). « Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire ». *Éducation et formations*, no 30, 3-11.

Zéroulou, Zaïhia (1988). « La réussite scolaire des enfants d'immigrés - L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, vol. XXIX, no. 4, 447-470.