

Cheminements scolaires du secondaire V à l'université: Essai d'analyse de la structure du champ décisionnel

Alain Massot
université laval

Refusing to consider personal behavior as the mere product of social structures, this article raises the following dilemma: how can the global function of social reproduction in the school system be ascertained by the aggregation of individual educational strategies, and the converse? This longitudinal analysis of schooling paths in the Québec French public school sector is based both on the essentiality of the school system concept and the assumption of the actor's rationality. The results show that by giving back a real status to the actor, various processes of selection which become obscured by a deterministic and mechanistic view can then be observed.

PROBLEMATIQUE GENERALE

Le processus de qualification-distribution

Les êtres humains sont produits pour être ensuite consommés comme produits. Produits par qui, par quoi, pour qui et pourquoi? L'interrogation essentielle que pose Daniel Bertaux vise un nouvel objet sociologique — le processus de distribution des êtres humains dans les rapports de production, et plus largement, les rapports sociaux — objet qui devraient remplacer la problématique équivoque de la mobilité sociale. Ce qui existe, c'est un processus de *distribution* des êtres humains vers telle ou telle *place* dans le système de production, dans la société (Bertaux, 1976, p. 123).

Soutenir que les êtres humains sont produits, formés, distribués, consommés, n'implique pas nécessairement, pour nous, une "dénaturation" de l'acteur en le réduisant à un "support de structure," conception selon laquelle les êtres humains ne "joueraient" pas, mais subiraient plutôt le jeu d'un quelconque "malin" dont le génie ferait que la structure de domination se reproduirait indéfiniment.

Dire que tout, dans une société, est reproduction, c'est comme dire que tout fonctionne: propositions aussi banales l'une que l'autre qui sont l'envers et l'endroit d'un "hyperfonctionnalisme" ou "réalisme totalitaire," pour reprendre l'analogie de Bourricaud (1975).

Nous pensons, au contraire, en suivant l'argumentation de ce dernier, qu'il est fondé et fondamental d'analyser ce processus de qualification-distribution en accordant un statut réel à l'acteur, à la double condition: (1) de lui attribuer, non pas des propriétés de liberté et de rationalité

d'ordre métaphysique, mais une certaine "capacité stratégique" opérationnelle à l'intérieur d'une pluralité de "champs de possibles"; (2) que cette reconnaissance de l'acteur ne renvoie pas à un "individualisme atomiste" comme grille d'analyse sociologique.

L'école comme instance de qualification-distribution

Le processus de qualification-distribution intervient essentiellement au cours de la scolarisation dans les sociétés industrialisées; non pas dans un système scolaire unifié, mais divisé. Au Québec, la forme la plus manifeste de cette division consiste en l'institutionnalisation de deux réseaux scolaires: le professionnel et le général.¹ Utiliser le concept de "réseau" dans l'analyse du système scolaire ne relève ni d'une question de mode, ni d'une question de mots. C'est une question théorique qui exige avant tout l'emploi d'une définition stricte, non ambiguë. Georges Synders (1976) nous en propose une:

Pour qu'il soit digne du nom de réseau, il faut qu'un cursus attire avec une probabilité caractéristique telle classe sociale, qu'il constitue le mode de scolarisation nettement préférentiel de telle classe; il faut, par suite, que sa composition sociale soit homogène, qu'un pourcentage élevé de ceux qui appartiennent à telle classe sociale demeure d'un bout à l'autre dans telle filière. Il faut aussi que les débouchés de la filière soient nettement différenciés et hétérogènes aux débouchés des autres filières. (p. 49)

Cette définition soulève quatre éléments à valider:

1. les réseaux structurent des cheminements scolaires d'une durée variable des points de bifurcation pré-définis en deça desquels s'inscrit un processus de qualification particulier;
2. ils opèrent un recrutement préférentiel de sorte que les cheminements scolaires (orientation, survie) dépendent de la position sociale des parents; de plus, la composition de chaque réseau doit être homogène;
3. il faut que les réseaux soient étanches, plus précisément que le réseau général soit inaccessible à partir du professionnel, car si les changements d'orientation étaient libres, comment pourrait-on encore parler de réseau?
4. enfin, les réseaux assument un processus de distribution des acteurs à des places spécifiques dans une structure professionnelle donnée.

Question d'héritage culturel ou de rationalité

"La sociologie commence, soutient Raymond Boudon, non pas lorsqu'on observe qu'il existe une relation entre origine sociale et niveau d'instruction, mais lorsqu'on est capable d'expliquer pourquoi il en est ainsi" (Boudon, 1976, p. 148).

La thèse de l'héritage culturel se situe à ce niveau d'explication: pour certains élèves, la culture scolaire est le prolongement naturel de leur

milieu familial. Pour d'autres élèves, c'est un véritable processus d'acculturation qui leur est imposé à l'école. Dès le début de la scolarisation, ils ont à franchir un handicap culturel, tant au niveau de la langue, de la culture extra-scolaire, des dispositions, motivations, etc. Seuls ceux qui réussissent cette conversion laborieuse aux codes culturels de la grande école survivent dans la "filière enrichie," les autres sont orientés (ou s'orientent d'eux-même) vers la filière "allégée," c'est-à-dire le professionnel, ou bien ils abandonnent tout simplement. Dans cette problématique, la réussite scolaire est le mécanisme par excellence de la sélection : en faisant jouer les mécanismes objectifs de la diffusion culturelle, les examens, tests, etc., ne font que sanctionner les inégalités d'héritage plus que celles d'apprentissage. Alors, quand bien même l'égalisation des moyens économiques serait réalisée, les déshérités seraient vaincus d'avance sous les rituels de la culture dominante.

Or, les données sur les taux de survie scolaire selon la réussite et l'origine sociale révèlent successivement, et dans plusieurs contextes, une structure interactionnelle entre ces trois variables (cf. Boudon, 1973, chap. 2). C'est-à-dire qu'à *réussite scolaire égale*, les fils des classes laborieuses ont moins de chances de poursuivre leurs études que les fils de classes aisées. Cette relation non-linéaire amène Raymond Boudon à formuler une explication plausible : "Les enfants des classes dominantes (et/ou leurs parents) maintiennent un haut niveau d'aspiration excepté si la réussite scolaire est en-dessous d'un seuil relativement bas, alors que les enfants des classes dominées maintiennent un niveau d'aspiration élevé seulement si la réussite scolaire est en-dessus d'un seuil relativement haut" (cf. Boudon, 1976, p. 1180). Cette observation est fondamentale parce que le contrôle de la variable "réussite scolaire" correspond, en grande partie du moins, au processus d'apprentissage des manières et des langages de l'univers scolaire. C'est dans ce sens précis que Bourdieu (1970) fait intervenir la variable "réussite scolaire" dans l'explication de la reproduction : "l'inégale distribution entre les différentes classes sociales du capital linguistique scolairement rentable constitue une des médiations les mieux cachées par lesquelles s'instaure la relation (que saisit l'enquête) entre l'origine sociale et la réussite scolaire. . . ." (p. 144). Alors, si à réussite scolaire égale, la sélection est encore fonction de l'origine sociale, cela ne peut-il pas s'expliquer par l'intervention d'une certaine rationalité dont le champ de décision est structuré par des paramètres d'ordre essentiellement économique : coûts, bénéfices, risques. "L'hypothèse est donc que, fondamentalement, certains individus décident de ne pas poursuivre, au delà d'un point donné, leur carrière scolaire, non pas parce qu'ils sont le siège de forces extérieures à eux-mêmes qui leur imposeraient des décisions contraires à leur intérêt, mais parce qu'ils estiment raisonnable de se comporter ainsi" (Boudon, 1975, p. 15).

Il faut souligner immédiatement que, si décision rationnelle il y a, ce n'est en aucun cas une rationalité qui fonctionnerait *in vitro*, une sorte de

libre choix. Ces champs de décision sont ancrés dans des positions sociales diverses auxquelles est attachée une rationalité propre. Cela "revient à admettre," dit Boudon, "que l'éventualité d'obtenir un statut social de niveau cadre supérieur ou équivalent n'est pas évalué de la même manière par le fils (ou la fille) d'un cadre supérieur et par le fils (ou la fille) d'un ouvrier par exemple" (Boudon, 1975, p. 17). Cela revient à admettre également que les risques encourus en poursuivant ses études à un niveau donné, et avec niveau de réussite donné, varie selon la position sociale de l'acteur. L'hypothèse de la rationalité de l'acteur telle que développée par Boudon ne se veut pas exclusive à celle de l'héritage culturel, mais bien complémentaire, en localisant celle-ci plutôt vers le début du cursus scolaire, alors que la rationalité économique intervient de manière de plus en plus décisive et de manière répétitive, à mesure qu'on atteint des niveaux scolaires plus élevés.

Les axiomes fondamentaux²

De ces "mélanges" théoriques, nous retenons les axiomes fondamentaux suivants qui renvoient successivement à la notion de dualité scolaire (A1, A2, A3), d'héritage culturel (A4), et de champ décisionnel (A5)

- A1. L'école est divisée en réseaux (cf. Baudelot C., et Establet, R., 1971).
- A2. Pour chacun des réseaux, il existe une série de points de bifurcation stratégiques ordonnée dans le temps.
- A3. Les réseaux constituent un mode de scolarisation nettement préférentiel de chaque classe sociale. De plus, la composition sociale de chaque réseau est homogène (cf. Snyders, 1975, p. 49).
- A4. La réussite scolaire est liée positivement à la position sociale. Cette relation tend à s'affaiblir à mesure que l'on observe un niveau plus élevé du cursus scolaire: forte à la fin de l'élémentaire, elle devient négligeable à l'entrée de l'université (cf. Boudon, 1973, p. 108).
- A5. On peut associer à chaque point de bifurcation un champ décisionnel caractéristique de chaque position sociale dans lequel intervient la réussite scolaire (cf. Boudon, 1973, p. 108).

Les axiomes auxiliaires spécifient les axiomes fondamentaux et les rendent opérationnels. Nous retenons:

- a1. Deux réseaux: le général et le professionnel.
- a2. Trois catégories professionnelles des pères correspondant à trois types de position sociale hiérarchisés:
 - C1 : haut administrateur et professionnel
 - C2 : cadre moyen et semi-professionnel
 - C3 : ouvrier.

a3. Trois niveaux de réussite scolaire:

R₁ : excellente = 75% et plus

R₂ : moyenne = 66% - 74%

R₃ : faible = moins de 66%

a4. Trois points de bifurcation dans le réseau général:

b₁ : secondaire V

b₂ : CEGEP I

b₃ : CEGEP II

METHODOLOGIE

Echantillon

Les données utilisées dans le cadre de cette analyse constituent un échantillon représentatif des étudiants du secteur français, public, en secondaire V, 1971-72, (n = 6393), lesquels ont été suivis chaque année jusqu'en 1974-75, dans le cadre du projet ASOPE. Nous disposons donc de quatre temps d'observation au cours desquels il est possible d'attendre soit l'université I soit le CEGEP professionnel III, ou bien d'être sur le marché du travail.³

L'analyse par cohorte des cheminements scolaires

A chaque niveau scolaire et à chaque temps se reproduisent trois cheminements majeurs:

1. le passage (P) à un niveau supérieur,
2. l'abandon (A),
3. et le fait d'être stationnaire (S) au même niveau scolaire.

Il importe, en outre, de considérer la variable orientation générale vs. orientation professionnelle. Etant donné les taux de transition pour chaque niveau, temps et orientation, il est possible de calculer les probabilités d'atteindre un niveau donné à partir du point de départ, ici, le secondaire V, général et professionnel.

Classification professionnelle du père

Dans la présente analyse, nous retenons trois catégories principales qui regroupent les sous-catégories professionnelles d'ASOPE de la façon suivante:

Catégories de l'analyse	Catégorie d'ASOPE
C ₁ : Haute administration et professionnel	— directeur, administrateur, professionnel.
C ₂ : Cadre moyen et semi-professionnel	— autre professionnel — travail technique — représentant de commerce — gérant
C ₃ : Ouvrier	— ouvrier spécialisé — ouvrier semi-spécialisé — manoeuvre — employé de ferme

Les résultats scolaires

Pour chaque temps et chaque niveau scolaire nous disposons des informations sur les résultats scolaires acquis l'étudiant à partir de la question suivante: "Quels ont été la plupart de vos résultats scolaires cette année?"

Il s'agit d'une évaluation globale qui constitue un indicateur assez "étroit" de la réussite scolaire. Outre le fait que cette mesure soit couramment utilisée dans des recherches du même type, elle révèle, dans ce cas-ci, une stabilité relative de la performance scolaire dans le temps, avec très peu de fluctuations extrêmes (réussite excellente au T₁, faible au T₂, etc.), ce qui prouve que nous ne sommes pas en présence d'une mesure aléatoire, bien que probablement biaisée vers le haut, les étudiants ayant tendance à surestimer leurs résultats.

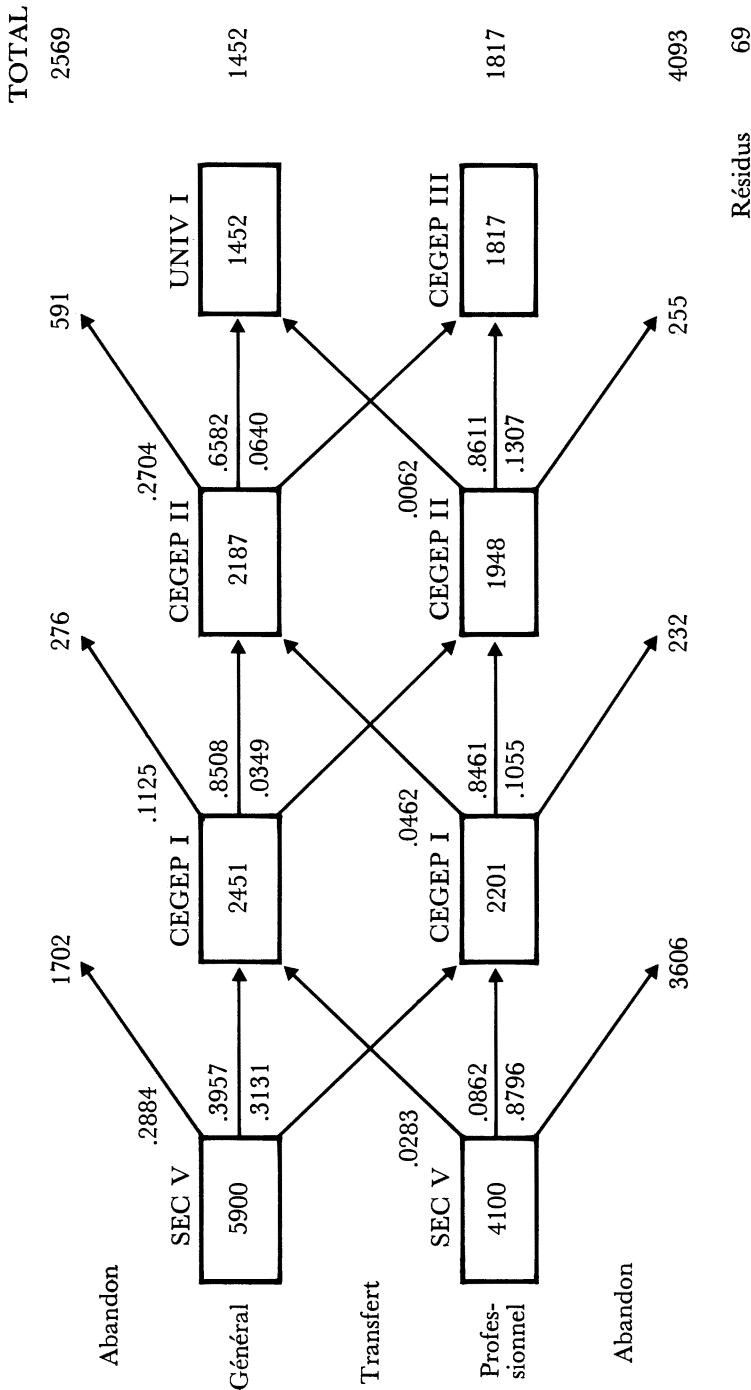
ANALYSE DES PROBABILITES DE TRANSITION

Evolution générale d'une cohorte, secteur, français, public, à partir du secondaire V

Les taux de transition pour chaque niveau et temps, selon l'orientation permettent de reconstituer l'évolution générale de la cohorte sur la base de 10,000 étudiants en secondaire V (cf. schéma 1).

Ces 10,000 étudiants sont répartis entre le général et le professionnel au secondaire V, proportionnellement aux fréquences observées à ce niveau, soit 59% d'une part et 41% de l'autre.

Les étudiants stationnaires au même niveau scolaire sur trois temps consécutifs sont considérés comme résidus. Les étudiants stationnaires sur



SCHEMA I

Evolution générale de la cohorte, secteur français, public
à partir du secondaire V, T1-T5, 1971-1975
(sur la base de 10,000 étudiants en secondaire V)

deux temps consécutifs sont intégrés dans le calcul des probabilités de transition.

Les faits saillants :

1. Les étudiants en secondaire V professionnel sont arrivés au terme de leur scolarisation et abandonnent l'école dans une proportion de 88%. L'étude des mécanismes d'orientation pour ces étudiants se situent donc à un niveau antérieur, tout au long du secondaire, voire du primaire.
2. Quarante pour cent des étudiants du secondaire V général passent en CEGEP I général; 31% s'orientent au CEGEP I professionnel; et 29% abandonnent. Le CEGEP professionnel est alimenté par les étudiants du secondaire V général. Sur 2200 étudiants en CEGEP I, 1840 proviennent du secondaire V général.
3. A partir du CEGEP I professionnel, les taux de passage jusqu'en CEGEP III plafonnent à .85 et .86. Le taux de rétention du réseau professionnel est donc très élevé (.73).
4. La transition du CEGEP I général au CEGEP II général se concrétise pour 85% des étudiants.
5. De ceux-ci, 66% entrent à l'université et 27% abandonnent.
6. Au total, sur 10,000 étudiants en secondaire V, 15% entrent dans l'enceinte universitaire, 18% terminent leur CEGEP professionnel, et 67% abandonnent sur cette section du cursus scolaire.

De cette vision globale des cheminements scolaires entre le secondaire V et l'université ou le CEGEP III, il ressort des points de bifurcation pré-définis dont l'importance stratégique est liée au réseau scolaire: le secondaire V professionnel et le CEGEP III professionnel constituent des classes terminales qui s'ouvrent unilatéralement sur le marché du travail. Par contre, le secondaire V général et le CEGEP II général constituent des points de bifurcation stratégiques puisqu'ils structurent des choix de cheminement. De ce fait, on peut déjà dire que le secondaire générale secteur public ne prédétermine ne pas une orientation générale au niveau du CEGEP. Et la scolarité au CEGEP général constitue une garantie limitée pour la scolarisation universitaire.

Les cheminements scolaires selon l'origine sociale

Considérons en premier lieu les phénomènes d'orientation scolaire survenus en amont du secondaire V. Le tableau 1 en donne une représentation transversale.

On constate que ces processus ont polarisé les étudiants(es) d'origine sociale supérieure dans le réseau général à 79% et ceux d'origine sociale intermédiaire à 72%, tandis que les étudiants(es) d'origine sociale ouvrière se répartissent équitablement entre le réseau général et professionnel. La

composition sociale du réseau général en secondaire V n'est pas homogène malgré la concentration élevée des enfants d'origine sociale supérieure. Par contre, les enfants d'origine sociale inférieure constituent une majorité de 63% dans le réseau professionnel en secondaire V, le rendant ainsi relativement plus homogène.

TABLEAU 1
*Orientation scolaire, secondaire V, T1, 1971-72,
secteur français public, selon la profession du père*

<i>Profession du père</i>	<i>Orientation</i>				<i>Total</i>
	<i>Générale</i>		<i>Professionnelle</i>		
	h	v	h	v	
Administrateur et professionnel	79.3	8.3	20.7	3.1	368
Cadre moyen et semi professionnel	72.0	21.1	28.0	11.9	1035
Ouvrier	51.5	46.4	48.5	63.0	3178
Autres	61.3	24.2	38.7	22.0	1391
Total	3525	100.0	2447	100.0	5972

h : pourcentages horizontaux

v : pourcentages verticaux

autres : — petit propriétaire

— col blanc

— fermier

C'est particulièrement aux points de bifurcation stratégiques qu'interviennent les variations d'orientation. Le tableau 2 ci-après représente la variation des taux de transition du réseau général selon la profession du père en secondaire V, T1; CEGEP I, T2; CEGEP II, T3.

Les taux de passage en CEGEP I général varient de .59 à .47 et .28 selon l'origine sociale élevée, moyenne ou basse. La variation est inverse pour les taux de passage en CEGEP I professionnel, soit respectivement .12, .25, .31. Le rapport orientation CEGEP I G./CEGEP I P. est de 4.8, 1.9 et .9 selon l'origine sociale élevée, moyenne ou basse. Pendant qu'un étudiant d'origine sociale supérieure entre au CEGEP professionnel, cinq enfants de la même origine entrent au CEGEP général; alors que les probabilités d'entrer soit au CEGEP général, soit au CEGEP professionnel, sont équivalentes pour les enfants d'origine sociale inférieure. Ces données révèlent l'importance cruciale de ce point de bifurcation en tant qu'instance de filtration selon l'origine sociale.

Par contre, en CEGEP I, les taux de passage se stabilisent remarquablement et ce, à un niveau indépendamment de l'origine sociale.

A la sortie du CEGEP II réapparaissent des variations d'orientation selon l'origine sociale, mais d'une ampleur nettement moins marquée qu'en

secondaire V. Si 74% des enfants de professionnels et cadres supérieurs entrent à l'université, 61% des enfants d'ouvriers y sont admis également, dans une proportion d'ailleurs équivalente à celle des enfants d'origine sociale moyenne (59%).

Il semble donc que, l'avenir scolaire des étudiants soit moins lié à leur origine sociale à mesure qu'ils avancent dans le cursus scolaire, proposition soutenable à ce niveau d'observation seulement, puis-qu'il faut s'attendre à l'émergence de variation de spécialisations universitaires selon l'origine sociale.

TABLEAU 2
*Taux de transition, par niveau et temps,
secteur français, public, général, 1971-74*

<i>Niveau</i>		<i>Passage</i>		<i>Stationnaire</i>	<i>Abandon</i>	<i>Total n</i>
SEC V G Temps 1		CEGEP I G	T2 P			
Administrateur et professionnel	C1	.586	.123	.124	.167	227
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.471	.249	.098	.182	559
Ouvrier	C3	.283	.310	.133	.274	1256
CEGEP I G Temps 2		CEGEP II G	T3 P			
Administrateur et professionnel	C1	.856	.024	.048	.072	125
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.761	.041	.107	.091	242
Ouvrier	C3	.813	.030	.048	.109	331
CEGEP II G Temps 3		UNIV I T4	CEGEP III T4			
Administrateur et professionnel	C1	.741	.049	.099	.111	81
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.585	.067	.067	.281	135
Ouvrier	C3	.609	.056	.084	.251	215

Quoiqu'il en soit, cette autonomie croissante est conditionnelle aux phénomènes d'inégalités antérieures, si bien que les probabilités d'atteindre l'université vs. le CEGEP III, et les probabilités d'abandon à partir du secondaire sont fortement liées à l'origine sociale: si en moyenne

9% des fils (ou filles) d'ouvriers en secondaire V se rendent à l'université, ce pourcentage s'élève à 44% pour les fils (ou filles) de cadres supérieurs et professionnels.

Le rapport d'entrée université/CEGEP III est de 3.2 pour ces derniers, et de .6 pour les premiers. Quarante deux pour cent des fils et filles d'origine sociale supérieure abandonnent sur cette section du cursus scolaire comparativement à 74% des fils et filles d'ouvriers (cf. Tableau 3).

TABLEAU 3

*Probabilités de transition, à partir du secondaire V,
secteur français, public, selon l'origine sociale, 1971-1974*

<i>Origine sociale</i>		<i>Passage</i>		<i>Abandon Total</i>	<i>Rapport UNIV/CEGEP III</i>
		<i>UNIV.</i>	<i>CEGEP III</i>		
C1	supérieure	.4361	.1355	.4204	3.2
C	moyenne	.2104	.2272	.5542	0.9
C	inférieure	.0931	.1621	.7385	0.6

Les inégalités d'héritage culturel

Les résultats précédents contiennent peu de nouveautés si ce n'est qu'ils apportent une évaluation assez précise de l'ampleur de la sélection scolaire selon l'origine sociale dans le système scolaire public québécois du secondaire V à l'université. Mais il serait prématuré de clore l'investigation sociologique à ce stade. Contrairement à une approche mécaniste du processus de qualification-distribution dans laquelle les acteurs sont réduits à des "agents-supports-décapités," nous préférons une perspective dans laquelle les acteurs vivent une autonomie relative dans le jeu des déterminations qui délimitent leur "champs des possibles." Une telle position n'est pas incompatible avec une conception dualiste de l'école. C'est dans un système scolaire divisé qu'interviennent les processus décisionnels aux points de bifurcation stratégiques. Redonner à l'acteur un statut réel permet de rendre compte de certains phénomènes observés dans le processus de sélection scolaire qu'une vision déterministe estompe. C'est du moins ce que nous voulons démontrer dans le prolongement des arguments de Raymond Boudon.

Nous avons vu que le destin scolaire des étudiants en secondaire V professionnel est final. C'est en amont de ce niveau qu'interviennent les mécanismes de filtration.

Par contre, nous pouvons analyser ces processus décisionnels dans le réseau général, du secondaire V à l'université, puisqu'il existe au moins deux points de bifurcation majeurs entre ces deux niveaux.⁴

Les tableaux 4, 5, et 6 spécifient les axiomes A₄ et A₅ pour les trois points de bifurcation: Secondaire V, CEGEP I, CEGEP II. La partie supérieure des tableaux correspond à l'axiome A₄ et la partie inférieure à l'axiome A₅.

S'il existe une relation constante positive entre la réussite et l'origine sociale en secondaire V (plus l'origine sociale est élevée, plus les notes scolaires sont élevées), celle-ci disparaît en CEGEP I où les fils et filles d'ouvriers réussissent aussi bien que les fils et filles de professionnels et cadres supérieurs. Et en CEGEP II, cette relation ne présente pas de tendance constante et significative, même si les étudiants d'origine sociale élevée obtiennent des notes excellentes dans une proportion plus élevée que les étudiants d'origine sociale moyenne ou basse.

Nous pouvons prolonger ces observations jusqu'à l'université I. Et là encore, on peut dire que l'origine sociale n'intervient pas de façon significative au niveau de la performance scolaire (cf. Tableau 7).

Ces résultats concordent avec l'axiome A₄ puisque la relation entre origine sociale et résultats scolaires tend à l'effacer à mesure que les étudiants progressent dans le cursus scolaire. Cela n'implique pourtant pas nécessairement une autonomie croissante des étudiants par rapport au milieu culturel d'origine. En effet, l'affaiblissement de cette relation peut être artificiellement dû à l'homogénéisation de la clientèle scolaire sur la base de leur performance scolaire. Il est possible d'observer ce processus d'homogénéisation sur les étudiants ayant atteint l'université, et observer sur ce sous-groupe, par une démarche longitudinale inverse, leurs résultats scolaires en secondaire V, et la relation origine sociale — résultats scolaires à ce même niveau de scolarité (cf. Tableau 8). La distribution des résultats scolaires en secondaire V confirme l'existence du processus d'homogénéisation selon les résultats scolaires puisque les étudiants ayant atteint l'université obtenaient de meilleures notes en secondaire V par rapport à l'ensemble des étudiants du secondaire V: 89% d'entre eux avaient des résultats excellents ou moyen et 11% avaient des résultats faibles comparativement à 60% et 40% l'ensemble des étudiants du secondaire V.

D'autre part, on ne constate pas de relation significative entre origine sociale et résultats scolaires sur ce sous-groupe en secondaire V. Faut-il s'en étonner puisque la sélection du secondaire V à l'université s'est faite, entre autres, selon la performance. Donc, ce sous-groupe est constitué des élèves qui en secondaire V s'étaient déjà rendus autonomes de leur milieu d'origine quant aux inégalités d'héritage culturel (nous pensons surtout aux étudiants d'origine sociale inférieure) puisque à ce niveau scolaire les fils et filles d'ouvriers réussissaient aussi bien que les fils et filles d'origine sociale supérieure.

Par la suite (après le secondaire V) il n'est question que d'un processus d'homogénéisation de la clientèle scolaire, processus explicatif de l'affaiblissement de la relation origine sociale — résultats scolaires.

TABLEAU 4

Réussite scolaire en Secondaire V, général, T1, secteur français public, selon l'origine sociale (partie supérieure) et taux de passage en CEGEP I, général T2, en fonction de la réussite et de l'origine sociale (partie inférieure)

<i>Catégorie professionnelle du père</i>		<i>Réussite scolaire</i>			<i>Total</i>
		<i>Excellente 1</i>	<i>Moyenne 2</i>	<i>Faible 3</i>	
Administrateur et professionnel	C1	.228	.502	.270	1.000 289
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.196	.455	.349	1.000 731
Ouvrier	C3	.154	.396	.450	1.000 1615
Total		.173	.424	.403	1.000 2635

$X^2 = 46.87$; d.l. = 4; $p < .001$; $v = .09$.

		<i>Excellente</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Faible</i>
Administrateur et professionnel	C1	.800	.631	.317
	n	55	111	60
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.626	.545	.253
	n	115	259	170
Ouvrier	C3	.523	.326	.159
	n	209	482	547

NOTE: Les taux de passage se lisent comme suit: 80% des étudiants(es) en secondaire V général T1, d'origine sociale C1, ayant des résultats scolaires excellents, passent au CEGEP I générale T2, etc.

TABLEAU 5

Réussite scolaire en CEGEP I, général, T2, secteur français public, selon l'origine sociale (partie supérieure) et taux de passage en CEGEP II, général, T3, en fonction de la réussite et de l'origine sociale (partie inférieure)

<i>Catégorie professionnelle du père</i>		<i>Réussite scolaire</i>			<i>Total</i>
		<i>Excellente</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Faible</i>	
Administrateur et professionnel	C1	.300	.479	.221	1.000 140
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.214	.590	.196	1.000 280
Ouvrier	C3	.275	.513	.212	1.000 278
Total		.258	.534	.208	1.000 798

X² = 6.50; d.l. = 4; n.s.; v = .06

		<i>Excellents</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Faible</i>
Administrateur et professionnel	C1 n	.948 39	.915 59	.584 24
Cadre moyen et semi-prof.	C2 n	.851 54	.780 141	.587 46
Ouvrier	C3 n	.883 94	.860 164	.614 70

TABLEAU 6

Réussite scolaire en CEGEP II, général, T3, secteur français public, selon l'origine sociale (partie supérieure) et taux de passage à l'université, T4, en fonction de la réussite et de l'origine sociale (partie inférieure)

<i>Catégorie professionnelle du père</i>		<i>Réussite scolaire</i>			<i>Total</i>
		<i>Excellente</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Faible</i>	
Administrateur et professionnel	C1	.477	.477	.046	1.000 109
Cadre moyen et semi-prof.	C2	.333	.598	.069	1.000 189
Ouvrier	C3	.350	.540	.110	1.000 283
Total		.368	.548	.084	1.000

X² = 10.87; d.l. = 4; n.s.; v = .10

		<i>Excellente</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Faible</i>
Administrateur et professionnel	C1 n	.810 42	.638 36	.466 ^a 3
Cadre moyen et semi-prof.	C2 n	.708 48	.519 79	.330 ^a 7
Ouvrier	C3 n	.738 84	.600 105	.462 ^a 23

^a Estimé.

TABLEAU 7

*Résultats scolaires à l'université, T4, 1974-75,
secteur français public, selon l'origine sociale*

<i>Profession du père</i>	<i>Résultats scolaires</i>			<i>Total</i>
	<i>Excellents</i>	<i>Moyens</i>	<i>Faibles</i>	
Administrateur et professionnel	.407	.407	.186	1.000 59
Cadre moyen et semi-professionnel	.380	.519	.101	1.000 79
Ouvrier	.351	.527	.122	1.000 131
Total	.372	.498	.130	1.000 269

$X^2 = 3.64$; d.l. = 4; n.s.; $v = .08$

TABLEAU 8

*Résultats scolaires en secondaire V, T1, 1971-72, secteur français —
public — général, selon l'origine sociale, pour les étudiants admis à
l'université, T4, 1974-75*

<i>Profession du père</i>	<i>Résultats scolaires</i>			<i>Total</i>
	<i>Excellents</i>	<i>Moyens</i>	<i>Faibles</i>	
Administrateur et professionnel	.500	.466	.034	1.000 58
Cadre moyen et semi-professionnel	.405	.487	.108	1.000 74
Ouvrier	.430	.430	.140	1.000 121
Total	.439	.454	.107	1.000 253

$X^2 = 5.18$; d.l. = 4; n.s.; $v = .10$

Ces données n'offrent pas une validation simple de l'axiome A₄. En somme, et pour éclaircir un raisonnement quelque peu alambiqué, nous nous en tenons aux points suivants:

1. Il y a une relation entre origine sociale et résultats scolaires en secondaire V.
2. Cette relation tend à disparaître aux niveaux scolaires plus élevés.
3. L'affaiblissement de la relation origine sociale — résultats scolaires ne semble pas pouvoir s'interpréter comme processus d'autonomisation de l'élève par rapport à son milieu d'origine, après le secondaire V.
4. L'affaiblissement de cette relation s'explique plutôt par un phénomène d'homogénéisation de la clientèle scolaire sur la base des résultats scolaires.

Structure décisionnelle selon les résultats scolaires

L'axiome A₅ pose l'existence d'un processus décisionnel, caractéristique de chaque position sociale, lequel entre en jeu à chaque point de bifurcation selon le degré de réussite. Les données en secondaire V sont très significatives à cet égard. Les taux de passage pour un niveau de réussite et d'origine sociale donné varient d'un maximum de .80 à un minimum de .16. Cependant, pour un niveau de réussite égal, par exemple réussite excellente, les étudiants d'origine sociale supérieure passent au CEGEP dans une proportion de .80; ceux d'origine sociale moyenne passent dans une proportion de .63 et ceux d'origine sociale inférieure dans une proportion de .52. Tous ces étudiants ont pourtant intégré d'une façon équivalente les normes de la réussite scolaire. On remarque également que les étudiants d'origine sociale élevée obtenant des résultats moyens passent au CEGEP avec le même pourcentage que celui des étudiants d'origine sociale moyenne obtenant des résultats excellents. Ces mêmes étudiants d'origine sociale élevée obtenant des résultats moyens passent au CEGEP avec un pourcentage plus élevé que celui des étudiants d'origine sociale basse obtenant des résultats excellents. De même, les étudiants d'origine sociale moyenne avec réussite moyenne passent au CEGEP avec un pourcentage plus élevé que celui des étudiants d'origine sociale inférieure ayant une réussite excellente. Seuls les taux de passage des étudiants d'origine sociale élevée avec réussite faible sont inférieurs aux taux de passage des étudiants d'origine sociale moyenne et basse avec un niveau de réussite supérieur. Autrement dit, les étudiants d'origine sociale élevée survivent largement dans le réseau général sauf si leur réussite est en-dessous d'un seuil relativement bas, alors que les étudiants d'origine sociale basse, survivent seulement si leur réussite est en-dessus d'un seuil relativement élevé, et quoique dans une proportion ne dépassant pas .52. Or, il faut remarquer simultanément que 15% des étudiants d'origine sociale basse atteignent ce seuil de réussite élevé.

Qu'est ce qui peut rendre compte de cette structure typique, sinon l'intervention d'une rationalité, où l'évaluation des coûts, des bénéfices anticipés et des risques pour un niveau de réussite donné, est caractéristique de chaque position sociale? Il devient plausible d'expliquer cette structure en disant, par exemple, que l'évaluation des coûts de scolarisation collégiale par les étudiants (ou leurs parents) avec une réussite scolaire moyenne (donc, avec risques d'échecs) et provenant d'origine sociale élevée est inférieure à l'évaluation des coûts de scolarisation collégiale par les étudiants (ou leurs parents) d'origine sociale basse, ayant pourtant d'excellents résultats scolaires (donc, avec moins de risques d'échecs).

Observons maintenant ce qui se passe en CEGEP I (cf. Tableau 5). Il ne s'agit pas d'un point de bifurcation majeur puisque le taux de passage en CEGEP II est élevé (.81). On constate une stabilité remarquable des taux de passage pour un niveau de réussite donné, indépendamment de l'origine sociale. Seuls les taux de passage des étudiants avec réussite faible fléchissent quelque peu, mais d'une façon identique selon l'origine sociale. On ne retrouve absolument pas la trace d'une rationalité caractéristique de chaque position sociale.

Finalement, en ce qui concerne l'entrée à l'université (cf. Tableau 6) on observe 8% d'étudiants avec réussite faible d'où l'impossibilité d'observer les taux de passages réels pour ceux-ci. La comparaison porte ici entre réussite excellente et moyenne. En autant que le permet le nombre de cas observés, les taux d'entrée à l'université baissent uniformément pour chaque position sociale des parents, selon la réussite scolaire. Là encore, ils ne laissent guère entrevoir une structure du même type qu'en secondaire V. Est-ce là l'indice d'une stratégie éducative sur laquelle le milieu social d'origine n'a plus d'influence? Nous sommes en mesure de souligner, maintenant, que la plaque tournante de la sélection scolaire survient en secondaire V, point de bifurcation stratégique majeur où intervient ce qui semble être une rationalité structurée selon la réussite scolaire, et caractéristique de la position sociale d'origine des étudiants.

CONCLUSION

Cette analyse met en relief la dualité du système scolaire, un fait que l'on ne peut pas véritablement esquiver, mais également, un fait plus complexe qu'on ne l'imagine souvent. Dans quelle mesure le concept de réseau tel que défini par Snyders est-il adéquat au système scolaire québécois? Un réseau, dit-il, doit attirer avec une probabilité caractéristique telle classe sociale. Sa composition sociale doit être homogène. Les taux de rétention des effectifs dans chaque réseau dépendent de l'origine sociale. Et chaque réseau prédétermine des points de bifurcation spécifiques en interdisant les transferts aléatoires. Nous avons constaté que le réseau professionnel est doté de points de bifurcation pré-définis qui interdisent toute réintégration vers le réseau général et qui débouchent unilatéralement sur le marché

du travail. Le secondaire V professionnel n'absorbe pas davantage les fils d'ouvriers que le secondaire V général, mais de par leur nombre, ils rendent ce réseau relativement homogène. D'un autre côté, malgré la polarisation élevée des étudiants d'origine sociale supérieure et moyenne dans le réseau général en secondaire V, sa composition sociale n'est pas homogène. Il reste que le taux de rétention de chaque réseau est étroitement lié à l'origine sociale. Mais on ne peut pas ignorer non plus, la situation des étudiants d'origine sociale moyenne dont les probabilités de scolarisation varient entre ces polarisations.

Le réseau général pas plus que le réseau professionnel ne partage simultanément l'ensemble des propriétés du concept. Mais le fait que les données statistiques ne valident pas l'ensemble des implications du concept n'est pas une condition suffisante pour le rejeter. Par contre, exclusion de l'analyse la variable "réseau" interdit toute appréhension adéquate du système scolaire, ce qui rend le concept nécessaire.

Avec cette condition insuffisante et nécessaire nous devons tout simplement souligner la complexité de l'analyse dualiste du système scolaire dont les faits contredisent toute représentation simplificatrice.

Il semble que l'impact de l'héritage culturel sur la réussite scolaire, encore perceptible en secondaire V, s'amenuise à mesure que les étudiants progressent dans le cursus scolaire par l'intervention d'un processus d'homogénéisation dû à la sélection différentielle. En aucun cas l'hypothèse de l'héritage culturel apparaît suffisante pour expliquer le processus de sélection aux niveaux scolaires considérés. Particulièrement en secondaire V, où les taux de passage à réussite égale présentent une structure interactionnelle dont on peut rendre compte en faisant appel à la rationalité de l'acteur profondément marquée par la position sociale d'origine.

En opposition à une interprétation déterministe de l'histoire biographique des agents, lesquels sont appréhendés comme des pions sur l'échiquier social, ne faut-il pas "expliquer les relations que la statistique observe par exemple entre origines sociales et niveau scolaire, entre niveau scolaire et position sociale comme la conséquence de l'agrégation de décisions rationnelles effectuées par les individus en fonction de leur position sociale actuelle et dans le contexte de structures scolaires et sociales données" (Boudon, 1976, p. 151).

Si, comme l'exprime François Bourricaud, "une des ambitions de la théorie sociologique a toujours été de lier l'analyse des conduites individuelles à celles du fonctionnement des institutions, ou si l'on veut la "société en général," le postulat de la rationalité dotant l'acteur d'une certaine capacité stratégique pourrait bien être une des "médiations entre l'ordre des déterminations sociales et l'ordre des motifs individuels" (Bourricaud, 1975, pp. 589-590). L'être humain est "raisonnable." Il est plausible de penser que sa logique décisionnelle de type utilitaire intervienne dans un "champ de possibles" délimité par sa position sociale, et rende compte de phénomènes d'ordre macro-sociologique tel que la repro-

duction de la distribution des acteurs. Serait-ce une déviation de sociologues de métier que tenter de décrypter cette grille de rationalité?

NOTES

Cet article s'inscrit dans le cadre du projet ASOPE. On trouvera plus de détails dans: Bélanger, P. W., Rocher G. Le projet de recherche: Etude des aspirations scolaires et des orientations professionnelles des étudiants (ASOPE), *L'orientation professionnelle*, 1972, 8 (2), 114-127. L'auteur tient à remercier les membres de l'équipe ASOPE pour leurs commentaires critiques sur les versions antérieurs de ce texte et le Ministère de l'Éducation du Québec (FCAC-DGES) pour son appui financier.

¹ Si la forme la plus manifeste de la division scolaire tient au type de formation, il faut remarquer que celle-ci est amplifiée par le fait que ces réseaux sont plus ou moins développés selon les secteurs institutionnels français vs. anglais et public vs. privé.

² Selon la terminologie utilisée par Boudon (1973).

³ Sur le modèle d'échantillonnage des étudiants, nous renvoyons le lecteur aux *Cahiers d'ASOPE*, analyse descriptive, volume I, pp. 11-14, 1974; et au Rapport du Centre de sondage, 1971. Les questions de la représentativité de l'échantillon et de l'évaluation des biais dus à l'érosion de l'échantillon sont trop longues pour être abordées ici. Elles sont traitées dans ma thèse: *Structures décisionnelles dans le processus de qualification-distribution du secondaire V à l'université*, Département de sociologie université de Montréal, 1978. Mentionnons simplement que les paramètres observés sur les échantillons en 1971-72 (âge, sexe, secteur scolaire, région orientation) ne présentent pas de biais importants par rapport aux paramètres observés sur l'ensemble de la population scolaire, du Québec cette même année. D'autre part, nous avons observé que l'érosion des échantillons engendrent des biais systématiques de sorte que les informateurs sont d'origine sociale plus élevée que les non répondants. Ils obtiennent de meilleurs résultats scolaires et sont relativement plus jeunes. Cependant, ces biais sont d'une faible intensité, et ne font que minimiser l'ampleur des phénomènes de sélection au niveau de l'analyse.

⁴ Les étudiants stationnaires sont exclus dans cette partie de l'analyse à cause d'un nombre insuffisant d'informateurs.

REFERENCES

- Bertaux, D. Pour sortir de l'ornière néo-positiviste. *Sociologie et Société*, 1976, 8(2), 119-133.
- Boudon, R. *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin, 1973.
- Boudon, R. Remarques sur la logique de la demande d'éducation, explications culturalistes et explications néo-individualistes. Communication préparée pour la réunion du Comité de recherche sur la stratification sociale de l'Association internationale de sociologie, Genève, 1975.
- Boudon, R. Comment on Hauser's review of education, opportunity, and social inequality. *American Journal of Sociology*, 1976, 81(5), 1175-1187.
- Boudon, R. Les statistiques peuvent-elles donner une image réelle de la réalité sociale. *Sociologie et Société*, 1976, 8(21), 141-187.
- Bourdieu, P. *La reproduction*. Paris: Edition de Minuit, 1976.
- Bourricaud, F. Contre le sociologisme: Une critique et des propositions. *Revue Française de Sociologie*, 1975, 16, supp., 583-603.
- Snyders, G. *Ecole, classe et lutte des classes*. Paris: P.U.F., 1976.

Alain Massot fait partie du Groupe de recherche ASOPE de la Faculté des sciences de l'éducation, à l'Université de Laval, à Québec, P.Q. G1K 7P4.