



Patrice Caro et Agnès Checcaglini (dir.)

Territoires et parcours. De nouvelles trajectoires d'emploi et de formation à l'épreuve des territoires ? XXVIII^{èmes} journées du longitudinal, 14-15 juin 2023, Caen

Céreq

Démocratisation de l'enseignement supérieur et enjeux territoriaux au Québec : trop loin ou trop cher pour y aller ?

Pierre Canisius Kamanzi

Éditeur : Céreq
Lieu d'édition : Marseille
Année d'édition : 2023
Date de mise en ligne : 27 juin 2023
Collection : Céreq Échanges
EAN électronique : 9782111519473



<http://books.openedition.org>

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2023

Référence électronique

KAMANZI, Pierre Canisius. *Démocratisation de l'enseignement supérieur et enjeux territoriaux au Québec : trop loin ou trop cher pour y aller ?* In : *Territoires et parcours. De nouvelles trajectoires d'emploi et de formation à l'épreuve des territoires ? XXVIII^{èmes} journées du longitudinal, 14-15 juin 2023, Caen* [en ligne]. Marseille : Céreq, 2023 (généré le 27 juin 2023). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/cereq/3035>>.

Démocratisation de l'enseignement supérieur et enjeux territoriaux au Québec : trop loin ou trop cher pour y aller ?

*Pierre Canisius Kamanzi**

Introduction

Tel qu'on le connaît aujourd'hui, le système éducatif québécois est le fruit des réformes successives, mais surtout de celle mise en œuvre au milieu des 1960 à la suite du rapport final de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, communément connu sous le nom de Commission Parent (du nom de son président, Monseigneur Alphonse-Marie Parent).

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, la mesure principale et originale mise en place est la création d'un système à deux paliers successifs : le collège d'enseignement général et professionnel (connu sous l'acronyme de cégep) et l'université (Donald, 1997). D'une part, en structurant ainsi l'enseignement supérieur, le gouvernement vise à éviter la concurrence entre les deux niveaux et à accroître le nombre de demande d'admission au cégep, comme c'est le cas dans les autres provinces du Canada. D'autre part, en faisant du cégep un niveau préparatoire à l'université, il cherche à atténuer son caractère sélectif et élitiste, tout en respectant l'autonomie institutionnelle dans le processus de recrutement et d'admission des étudiants. En 1967, soit trois ans après le dépôt du rapport final de la Commission Parent, les 13 premiers cégeps sont créés. Leur nombre va croître rapidement pour couvrir l'ensemble du territoire, de telle sorte que chaque région dispose d'au moins un établissement (Donald, 1997). Au total, le Québec compte aujourd'hui 105 cégeps répartis dans les 17 régions administratives¹ (tableau 1) : 52 publics, 24 privés subventionnés par le gouvernement et 41 privés non subventionnés. L'augmentation du nombre d'établissements s'accompagne d'une multiplication des programmes dont le nombre est aujourd'hui évalué à plus de 200 (Proulx & Bouchard, 2021). Toutefois, presque la moitié (62) des établissements sont situés dans la région métropolitaine de Montréal, alors que l'ensemble des régions éloignées, qui représentent plus de la moitié de de la superficie totale du territoire de la province, comptent seulement une vingtaine d'établissements.

* Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST, Montréal) Université du Québec à Montréal.

¹ Selon la typologie du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2004), ces régions sont regroupées en cinq catégories : Montréal, banlieues de Montréal, Capitale-Nationale, les régions semi-urbaines et les régions rurales éloignées.

Tableau 1 • Répartition des cégeps par région administrative

Région administrative	Cégep public	Cégep privé subventionné	Cégep privé non subventionné	Total
<i>Régions urbaines</i>				
Montréal	12	15	35	62
Laval (banlieue de Montréal)	1	-	-	1
Montréal (banlieue de Montréal)	7	-	-	7
Capitale -Nationale	4	4	2	10
<i>Régions semi-urbaines</i>				
Bas-Saint-Laurent	4	-	-	4
Chaudières-Appalaches	3	-	-	3
Estrie	2	1	1	4
Mauricie	2	1	-	3
Outaouais	2	1	-	3
<i>Régions rurales éloignées</i>				
Abitibi-Témiscamingue	1	-	-	1
Centre du Québec	2	1	1	4
Côte-Nord	2	-	-	2
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	1	-	-	1
Lanaudière	3	-	1	4
Laurentides	2	-	1	3
Nord-du-Québec	-	-	-	0
Saguenay-La-Saint-Jean	4	1	-	5
Toutes	52	24	41	117

Source : <https://www.quebec.ca/education/cegep/etudier/liste-colleges>.

Des mesures plus ou moins similaires ont été envisagées pour démocratiser l'accessibilité à l'université. Jusqu'aux années 1960, la province de Québec dispose seulement de six établissements universitaires : quatre installés en milieu urbain et deux en milieu semi-urbain. Conscient que le nombre de ces établissements universitaires est de loin insuffisant, en plus d'être concentrés dans les mêmes régions urbaines, le gouvernement adopte une politique de régionalisation des universités. Celle-ci se concrétise par la création d'un réseau d'établissements connu sous le nom de l'Université du Québec (UQ) en 1968, qui compte aujourd'hui une dizaine de constituantes dont la moitié est située dans les régions urbaines (métropole de Montréal et Capitale-Nationale) et l'autre dans les régions rurales ou semi-urbaines : Abitibi-Témiscamingue (Abitibi-Témiscamingue) ; Chicoutimi (Saguenay-Lac-Saint-Jean), Gatineau (Outaouais), Trois-Rivières (Mauricie) et Rimouski (Bas-Saint-Laurent).

Les effets de cette politique de régionalisation n'ont pas tardé à se concrétiser. À partir du milieu des années 1970, le Québec amorce un virage vers la massification de l'enseignement supérieur, qui s'accélère au fil des décennies. Au cégep, l'effectif des étudiants passe de 14 077 en 1967 à 103 036 en 1975, puis à 160 404 en 1995 et à 164 273 en 2011 (ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science – MESRS, 2015 ; Savard, 2016 ; Savard & Bouthaïm, 2006). Cet accroissement des effectifs traduit celui du taux d'accès qui atteint 39,5 % en 1975-76, puis 53,3 % en 1985-1986 avant de se stabiliser autour de 60 % à partir de 1990-1991 (Kamanzi, 2022). Cette expansion de l'enseignement collégial contribue également au rehaussement du niveau de scolarité de la population. De décennie en décennie, le taux d'obtention du diplôme de cégep par cohorte augmente continuellement, passant de 21 % pour la cohorte des finissants de 1975 à 40 % pour celle de 2011 (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014). En somme, la création et l'expansion du cégep ont indéniablement contribué à la massification des études supérieures au Québec.

Bien que cette massification témoigne d'une indéniable démocratisation sur le plan quantitatif, ce constat est à nuancer sur le plan qualitatif. Plusieurs études récentes dénoncent la persistance des inégalités selon l'origine socioéconomique dont l'influence s'opère particulièrement par le biais du choix de l'école secondaire par les parents et les pratiques sélectives pour l'admission des élèves par les établissements (Kamanzi, Maroy & Magnan, 2020). À date, les études portant sur cette question au Québec se sont cependant centrées sur le genre, l'origine ethnoculturelle et sociale, laissant de côté les facteurs territoriaux. Pourtant, comme l'illustrent

la revue des écrits dans la section suivante, la production et la reproduction des inégalités sociales en éducation sont, en partie, enracinées dans l'articulation entre les facteurs individuels et territoriaux.

Dans cette perspective, cette étude propose d'examiner dans quelle mesure la régionalisation des cégeps et des universités a réellement mis fin aux effets négatifs des barrières géographiques et d'autres enjeux sociaux associés au territoire. Nous posons l'hypothèse que l'accès demeure plus limité pour les jeunes dont les familles résident en milieu rural. Avant de valider notre hypothèse par des données empiriques, la section suivante propose une brève conceptualisation de l'influence des enjeux territoriaux et de la démocratisation de l'éducation.

1. Enseignement supérieur et enjeux territoriaux

Pour analyser les effets du territoire sur les inégalités d'accès à l'école et les parcours scolaires, Champollion (2021) propose le concept de territorialité. Celui-ci réfère à la dimension symbolique d'un territoire, c'est-à-dire l'image que lui attribuent les acteurs sociaux qui lui sont attachés de près ou de loin. En matière d'éducation, la territorialité pèse lourdement sur les choix des décideurs politiques qui doivent adapter le fonctionnement des institutions scolaires aux réalités socioéconomiques locales, tout comme elle influe aussi sur les choix des élèves/étudiants et de leurs parents en matière d'orientation et de parcours scolaires.

Alors que les recherches soulignent l'existence d'un ancrage des inégalités scolaires dans les inégalités sociales, cet ancrage s'inscrit lui-même dans un univers plus large de la territorialité : « *Aucune des dimensions de la scolarisation ne peut en effet s'affranchir complètement du contexte territorial dans lequel s'inscrit l'action éducative : formes et organisations scolaires, apprentissages, performances, souhaits, projets et choix d'orientation des élèves, didactiques et pédagogies des enseignements, etc. Le territoire peut ainsi non seulement peser de l'extérieur sur les différentes dimensions du scolaire, mais encore être un acteur éducatif de plein exercice. Il peut même aller jusqu'à influencer sur l'éducation de façon globale, systémique, via des "effets de territoire" [...]* » (Champollion, 2021, p. 47).

Les inégalités scolaires ne sont donc jamais affranchies des effets de la territorialité ; elles sont plutôt le résultat des interactions entre les dimensions spatiales, sociologiques, politiques, institutionnelles et économiques de chaque territoire (Kamanzi, Uzenat & St-Onge, 2021). La territorialité est toujours porteuse des représentations et des valeurs sociales du voisinage, contribuant à la construction de l'identité sociale propre à chaque territoire. Les effets de la territorialité s'observent notamment à travers les choix d'établissement et d'orientation scolaire et professionnelle des élèves et de leurs parents. Comme l'observe toujours Champollion en France, même quand ils ont de bons résultats scolaires, les élèves résidant en milieu rural choisissent les filières offrant des formations professionnelles de courte durée axées seulement sur les métiers au marché du travail. Ce choix est souvent favorablement appuyé par les parents, qui ne trouvent aucun intérêt de poursuivre des études de longue durée. Autrement dit, la territorialité impacte les aspirations scolaires, ainsi que sur le choix de l'orientation et du niveau d'études projeté à court et à long terme.

Dès lors, les inégalités scolaires ne sont pas seulement imputables à la structure socioéconomique des familles caractérisant un pays donné, ni à l'organisation des parcours, mais aussi aux différences de territorialité. Comme l'observe Grelet (2004), les mécanismes de reproduction sociale en éducation sont aussi l'effet combiné des interactions entre la configuration du marché du travail, de l'appareil de formation et des rapports socioprofessionnels entre les familles résidant sur un territoire donné. Les choix de l'orientation scolaire et professionnelle et la décision d'écourter ses études ou de les prolonger bien au-delà de la scolarité obligatoire sont impactés par la structure et l'offre locale des opportunités de formation, mais également par les besoins de qualification exprimés par les employeurs locaux, le niveau socioéconomique des familles, ainsi que les rapports de lutte de pouvoir économique entre les familles et communautés résidant sur le territoire.

Cela dit, l'offre de formation locale et la possibilité de choix entre deux ou plusieurs des établissements restent les facteurs clés de la production des inégalités scolaires entre les régions de résidence des parents. Selon l'étude menée par Frenette (2003) au Canada sur l'accès à l'enseignement supérieur, les chances de fréquenter un collège ou une université sont étroitement associées à la distance entre le lieu de résidence des parents à la fin des études secondaires et l'établissement. Toutes choses étant égales par ailleurs, plus cette distance augmente, plus ces chances tendent à diminuer. L'influence de la distance ou l'éloignement sur

l'accès aux études supérieures varie cependant entre le collège et l'université et selon le revenu des parents. Chez les étudiants dont les parents ont des revenus élevés, le taux de fréquentation diminue avec l'éloignement, mais elle est plus ou moins comparable entre le collège et l'université. En revanche, chez leurs pairs dont les parents ont un revenu faible ou moyen, l'impact de la distance pèse plus lourdement sur l'accès à l'université qu'au collège. Signalons cependant que l'effet de la distance famille-collège/université est à nuancer. Selon l'analyse de Frenette, son effet commence à être significatif à partir de 80 km, alors qu'en deçà de ce seuil, il y a peu de différence².

2. Sources des données et échantillon

Les données utilisées dans cette étude sont tirées de deux sources : une base constituée de données extraites des fichiers de données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec et une autre constituée des données tirées du Recensement canadien de 2005. Les données du MEES permettent de reconstituer la trajectoire scolaire des élèves depuis l'entrée dans l'enseignement secondaire jusqu'à éventuellement la sortie de l'université. Pour la période dans l'enseignement secondaire, elles indiquent, pour chaque élève et à chaque année, l'école fréquentée, le réseau scolaire (public ou privé) auquel appartient cette école, la langue de l'enseignement (anglais ou français), le trimestre d'obtention du diplôme visé. Elles fournissent également des informations relatives aux caractéristiques individuelles telles que l'âge, le genre, la langue maternelle ou d'usage à la maison et le lieu de résidence. Pour les périodes au cégep et à l'université, ces données contiennent des informations similaires : le moment d'entrée et de sortie, ainsi que le diplôme obtenu.

Les données du recensement canadien 2005, quant à elles, ont été surtout utilisées pour identifier le niveau de revenu familial médian dans la subdivision de recensement ou le secteur de recensement de résidence des parents de l'élève, ainsi que la proportion de diplômés d'université parmi les adultes dans la même localité afin d'estimer le capital économique et scolaire des ménages. Ces deux indicateurs constituent des enjeux territoriaux importants. D'un côté, ils nous permettent ainsi de mesurer, de façon approximative bien entendu, l'origine socioéconomique de l'élève. Autrement dit, nous postulons que plus le revenu familial médian et la proportion de diplômés universitaires parmi les adultes augmentent, plus la probabilité que les parents de l'élève/étudiant aient un revenu élevé et qu'au moins un parent détienne un diplôme universitaire augmente et *vice versa*. D'un autre côté, le revenu des ménages et le niveau de scolarité des adultes dans le voisinage font partie des facteurs de la dynamique socio-spatiale, qui joue un rôle déterminant dans le choix des parcours scolaires par les des élèves et leurs parents (Kamanzi, Uzenat & St-Onge, 2021).

Notre étude est basée sur un échantillon extrait de la cohorte des élèves entrés en 1^{ère} année secondaire en 2002-2003 (N = 24 084) et observés sur une période de 10 ans, c'est-à-dire jusqu'en 2012-2013. Tiré au hasard par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), cet échantillon représente 25 % de l'effectif total de la cohorte.

3. Définition des variables étudiées et modèle d'analyse

Rappelons que l'objectif de cet article est d'examiner l'effet des enjeux territoriaux sur l'accès aux études supérieures. Deux variables dépendantes sont analysées : l'accès au cégep et à l'université. Les deux sont dichotomiques : 1) accès et 2) nonaccès.

Les variables indépendantes ont trait à trois enjeux territoriaux : 1) la région administrative de résidence des parents, 2) la structure de l'offre de formation au secondaire, 3) la composition socioéconomique de la population. La province du Québec est constituée de 17 régions administratives (tableau 1). En tenant compte de leurs caractéristiques sociodémographiques et géographiques, notre analyse s'appuiera sur la typologie du ministère de l'Éducation du Québec (2004) qui les regroupe en cinq catégories (tableau 1) : 1) Montréal, 2) Banlieues de Montréal (Laval et Montérégie), 3) Capitale-Nationale (ville de Québec), 4)

² Le Canada étant un pays vaste et sous-peuplé, il est fréquent que des familles résident à une distance de plus de 80 km de l'établissement d'enseignement supérieur, contrairement aux pays de superficie plus réduite et bien plus densément peuplés (et donc avec des institutions publiques en général plus proches).

Régions semi-urbaines et 5) régions rurales éloignées. La composition socioéconomique de la population a été mesurée par, d'une part, le revenu familial médian dans la subdivision de recensement et, d'autre part, le pourcentage des adultes diplômés d'université dans la même localité. En nous basant sur la typologie des établissements secondaires utilisée dans les recherches récentes (Maroy & Kamanzi, 2017), la structure de l'offre de formation a été mesurée par le type d'établissement secondaire fréquenté par l'élève/étudiant : 1) privé, 2) public offrant des programmes enrichis dans une ou la totalité des matières et 3) public offrant des programmes exclusivement ordinaires pour toutes les matières.

Enfin, trois variables de contrôle seront prises en compte : le genre, le fait d'avoir ou non un code « difficultés scolaires » dans son dossier, ainsi que la langue maternelle ou d'usage à la maison (français, anglais, autochtone, autre).

4. Présentation des résultats

4.1. Du secondaire au cégep

L'analyse descriptive (tableau 2) révèle que 61 % de notre échantillon entreprennent des études de cégep après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Toutefois, le taux d'accès varie sensiblement selon la région de résidence des parents de l'élève/étudiant. Il est relativement plus élevé dans les régions urbaines que dans les régions semi-urbaines et rurales éloignées. Il s'élève à 67 % à Montréal et à 69 % dans la Capitale-Nationale, alors qu'il est de 56 % dans les régions semi-urbaines et rurales éloignées.

Tableau 2 • Taux d'accès au cégep selon la région de résidence (%)

	Non-accès	Accès au cégep	N
Montréal (Île de)	33	67	5 126
Banlieues de Montréal	37	63	5 957
Capitale-Nationale	31	69	1 831
Régions semi-urbaines	44	56	5 690
Régions rurales éloignées	44	56	1 395
Tous	39	61	23 979

Source : base de données Transitions + tirée des données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (lire les détails dans la section « Sources des données et échantillon ». Calcul par les auteurs.

Des analyses de régression logistique ont été effectuées afin d'évaluer si les disparités observées sont attribuables aux différences entre les régions ou aussi à d'autres enjeux territoriaux (tableau 3). Le modèle 1 inclut seulement la variable « région » et les trois variables de contrôle associées aux caractéristiques scolaires et individuelles de l'élève/étudiant (langue maternelle, genre et code de difficultés scolaires). Il ressort de l'analyse que, par rapport à la région métropolitaine de Montréal (RC = 1,00) et celle de la Capitale-Nationale (RC = 1,04 ; $p > 0,05$), les chances d'accès au cégep sont nettement moins élevées dans les banlieues de Montréal (RC = 0,84 ; $p = 0,000$), mais surtout dans les régions semi-urbaines (RC = 0,67 ; $p = 0,000$) et rurales éloignées (RC = 0,65 ; $p = 0,000$). Ces résultats appuient donc l'hypothèse de l'effet certain de la distance (proximité *versus* éloignement) entre l'établissement et le lieu de résidence des parents. Alors qu'elle est la plus petite région en termes de superficie, la région métropolitaine de Montréal (connue aussi sous le nom de l'Île de Montréal) loge, à elle seule, la moitié des cégeps (62 sur 117, voir tableau 1). Les étudiants ne sont donc pas obligés de consacrer beaucoup de temps pour se rendre à leur établissement de formation, encore moins de déménager pour s'installer à proximité de celui-ci. En revanche, cette contrainte est plus probable chez les étudiants dont les parents résident dans les banlieues, mais surtout dans les régions semi-urbaines ou rurales éloignées, là où la distance famille-établissement est souvent très longue et peut obliger à déménager y compris pour accéder à l'établissement le plus proche. On peut donc poser l'hypothèse qu'une partie des jeunes dont les parents résident en régions rurales seraient découragés, faute de moyens, et renonceraient aux études postsecondaires en décidant de mettre fin à leur scolarité après le secondaire.

Concernant l'influence des variables de contrôle, la probabilité de poursuivre les études de cégep est très faible chez les élèves ayant un code de difficultés scolaires dans leurs dossiers. Cette probabilité est

également moins élevée chez les garçons et, dans une moindre mesure, chez les francophones, en comparaison aux anglophones et aux allophones.

Le modèle 2 inclut la variable « revenu familial médian ». Sans surprise, les résultats révèlent qu'elle est significativement associée à la probabilité de poursuivre les études au cégep. Plus précisément, à revenu comparable, la probabilité de poursuivre les études au cégep s'avère plus élevée à Montréal, comparativement à d'autres régions (urbaines, semi-urbaines et rurales). En particulier, les disparités s'avèrent plus élevées par rapport aux régions rurales. Cela pourrait s'expliquer, entre autres, par les coûts supplémentaires qu'imposerait le déménagement en raison de la distance famille-établissement. En revanche, dans la région métropolitaine de Montréal, ce problème ne se pose pas, en raison de l'offre de choix d'établissement à proximité de loin plus élevée.

Dans le modèle 3, nous avons pris en compte le pourcentage des adultes détenteurs d'un diplôme universitaire. Les résultats montrent que plus ce pourcentage s'accroît, plus la probabilité d'accès au cégep augmente. Cependant, les différences entre les régions tendent à s'inverser : à scolarité des adultes comparable, la probabilité d'accès au cégep s'avère légèrement plus élevée dans les banlieues de Montréal (RC = 1,18 ; p = 0,001) et dans la région de la Capitale-Nationale (RC = 1,23 ; p = 0,002), tandis que les différences significatives par rapport aux régions semi-urbaines et rurales éloignées disparaissent. Cela suggère l'hypothèse que la principale source de disparités entre les régions urbaines et rurales se situe du côté du niveau de scolarisation des parents et, plus largement, des adultes résidant dans l'aire géographique de résidence de la famille de l'élève/étudiant.

Le modèle 4 tient compte du type d'établissement secondaire fréquenté avant d'accéder au cégep, un enjeu territorial devenu de plus en plus important dans le système éducatif québécois à partir des années 1980 (Larose, 2016). Les résultats mettent en évidence un effet significatif élevé de cette variable sur l'accès au cégep. Les élèves ayant fréquenté un établissement privé ou public offrant des programmes enrichis sont respectivement cinq (RC = 5,25 ; p = 0,000) et quatre (RC = 4,31 ; p = 0,000) fois plus susceptibles de poursuivre des études au cégep, comparativement à leurs pairs ayant fréquenté un établissement public et suivi des programmes exclusivement ordinaires. La prise en compte de cette variable ne diminue que légèrement l'effet de la région de résidence, les différences demeurant significatives et similaires à celles observées au modèle 1.

Enfin le modèle 5 inclut toutes les variables analysées dans les modèles précédents. L'analyse révèle que les inégalités d'accès au cégep sont à la fois le résultat des effets de la distance entre l'établissement et le lieu de résidence, mais aussi des autres enjeux territoriaux : les disparités de revenu des ménages et de niveau de scolarisation entre les populations urbaines et rurales, sans oublier les différences de structure de l'offre de formation dans les établissements secondaires.

Tableau 3 • Coefficients de régression logistiques sur l'accès au cégep – Rapports des cotes (RC)

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5
<i>Variables indépendantes</i>					
Région					
Montréal (référence)	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Banlieues de Montréal	0,84***	0,62***	1,18**	0,88*	0,88
Capitale-Nationale	1,04	0,80**	1,23**	0,96	0,93
Régions semi-rurales	0,67***	0,62***	1,10	0,65***	0,75***
Régions rurales éloignées	0,65***	0,52***	1,08	0,81***	0,89
Revenu familial médian	-	5,45***	-	-	2,11***
% des diplômés universitaires	-	-	1,97***	-	1,24***
Type d'établissement					
Public régulier	-	-	-	1,00	1,00
Public enrichi	-	-	-	4,31***	4,126***
Privé	-	-	-	5,25***	5,07***
<i>Variables de contrôle</i>					
Code de difficulté (oui)	0,09***	0,10***	0,09***	0,14***	0,15***
Langue maternelle					
Français	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Anglais	1,11*	1,02	1,02	1,50***	1,47***
Autres langues	1,18*	1,19*	1,07	1,38***	1,36***
Langues autochtones	0,04***	0,03***	0,06***	0,07***	0,06***
Genre (homme)	0,47***	0,47***	0,46***	0,45***	0,45***
Pseudo-R ²	0,126	0,135	0,140	0,199	0,206
χ^2_{Wald}	4052,34***	4107,54***	4372,00	6419,38	6252,33***
D.L.	10	10	10	12	13
N	24 084	22 831	23 449	24 084	22 813

* : significatif au seuil de 0,05 ; ** : significatif au seuil de 0,01 ; *** : significatif au seuil de 0,001 ; D.L. : degré de liberté.

Source : base de données Transitions + tirée des données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (lire les détails dans la section « Sources des données et échantillon ». Calcul par les auteurs.

4.2. Du cégep à l'université

Environ 75 % des diplômés de cégep entreprennent des études universitaires (tableau 4). Ce taux varie légèrement selon la région de résidence des parents à la fin du secondaire. Il est plus élevé dans les régions urbaines, particulièrement à Montréal (83 %), que dans les régions rurales éloignées.

Tableau 4 • Taux d'accès à l'université selon la région de résidence (%)

	Non-accès	Accès au cégep	N
Montréal	17	83	2 074
Banlieues de Montréal	24	76	2 301
Capitale-Nationale	23	76	864
Régions semi-urbaines	32	68	1 979
Régions rurales éloignées	28	71	1 809
Tous	25	75	9 027

Source : base de données Transitions + tirée des données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (lire les détails dans la section « Sources des données et échantillon ». Calcul par les auteurs.

Nous avons effectué des analyses de régression logistique (tableau 5) pour examiner si l'influence géographique se maintient lorsqu'on tient compte des autres variables associées au territoire ou disparaît, en ce qui concerne le passage du cégep à l'université. Pour cela, ces analyses portent uniquement sur le sous-échantillon composé des étudiants ayant obtenu un diplôme de cégep, admissibles à l'université. Comme précédemment, le modèle 1 inclut seulement la région en tenant compte des variables de contrôle associées aux caractéristiques sociales et au parcours scolaire au secondaire. Les résultats révèlent que la probabilité de poursuivre les études universitaires est nettement plus élevée dans les régions urbaines que dans les

régions rurales et semi-urbaines. Par ailleurs, elle est plus élevée dans la métropole de Montréal que dans les autres régions urbaines (les banlieues de Montréal et Capitale-Nationale).

Le modèle 2 tient compte du revenu familial médian dans la zone de résidence. Comme pour l'accès au cégep, cette variable est significativement associée à la probabilité de poursuivre les études universitaires. Les différences globales entre les régions urbaines et les régions rurales et semi-urbaines demeurent significatives, mais surtout celles entre Montréal et les autres régions augmentent.

En revanche, lorsqu'on tient compte du pourcentage des diplômés d'université dans la zone de résidence des parents (modèle 3), les différences entre les régions diminuent sensiblement. Seules les différences entre les régions urbaines et les régions semi-urbaines demeurent significatives.

Le modèle 4 inclut la variable type d'établissement fréquenté au secondaire. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, l'influence de cette variable persiste, même après l'obtention d'un diplôme de cégep. Cette influence sur l'accès aux études supérieures serait donc attribuable non seulement aux différences de performances scolaires, mais aussi des aspirations développées dès le jeune âge. Le choix de ces établissements par les élèves et leurs parents serait d'ailleurs guidé par le projet anticipé de poursuivre plus tard les études à l'université. Toutefois, les différences selon la région demeurent significatives et similaires à celles observées au modèle 1. Autrement, cette variable ne marque pas de différence entre les régions. Cela pourrait s'expliquer par la logique de l'offre et la demande : l'admission dans les universités en régions semi-urbaines et rurales est moins sélective, en raison du nombre de demandes d'admission moins élevé. En revanche, en milieu urbain, cette sélection est forte en raison du nombre élevé de demandes, mais aussi la concurrence entre les institutions et des inégalités de parcours scolaires.

La prise en compte de toutes les variables (modèle 5) révèle que les différences entre les régions diminuent sensiblement, mais restent légèrement significatives. Cela appuie encore une fois l'hypothèse de l'influence combinée de la distance famille-établissement et des autres facteurs territoriaux analysés.

Tableau 5 • Coefficients de régression logistique sur l'accès à l'université – Rapports des cotes (RC)

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5
<i>Variables indépendantes</i>					
Région					
Montréal (référence)	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Banlieues de Montréal	0,72***	0,61***	0,93	0,76***	0,87
Capitale-Nationale	0,74**	0,64***	0,83	0,74**	0,79*
Régions semi-rurales	0,48***	0,47***	0,71***	0,50***	0,62***
Régions rurales éloignées	0,56***	0,49***	0,82*	0,69***	0,83*
Revenu familial médian	-	2,43***	-	-	1,00
% des diplômés universitaires	-	-	1,72***	-	1,34***
Type d'établissement					
Public régulier	-	-	-	1,00	1,00
Public enrichi	-	-	-	2,08***	1,95***
Privé	-	-	-	2,65***	2,45***
<i>Variables de contrôle</i>					
Code de difficulté (oui)	0,44***	0,47***	0,48***	0,61***	0,62***
Langue maternelle					
Français	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Anglais	1,21*	1,09	1,09	1,60***	1,48***
Autres langues	1,31*	1,28*	1,19	1,48***	1,37*
Sexe (homme)	0,98	0,98	0,96	0,93	0,94
Pseudo-R ²	0,016	0,019	0,025	0,045	0,046
χ^2_{Wald}	164,58	187,08	251,08	454,18	445,15
D.L.	9	10	10	11	13
N	9 027	8 658	8 817	9 027	8 654

* : significatif au seuil de 0,05 ; ** : significatif au seuil de 0,01 ; *** : significatif au seuil de 0,001 ; D.L. : degré de liberté.

Source : base de données Transitions + tirée des données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (lire les détails dans la section « Sources des données et échantillon ». Calcul par les auteurs.

Conclusion

L'objectif de cette étude était d'examiner dans quelle mesure les politiques de régionalisation de l'enseignement supérieur amorcées à la fin des années 1960 au Québec ont réellement conduit à sa démocratisation. L'analyse à partir des données de notre échantillon montre que ces politiques ont eu un effet positif indéniable sur l'accès au cégep et à l'université. Plus de la moitié des finissants du secondaire dans les régions rurales éloignées et semi-urbaines poursuivent des études au cégep. Cette massification de l'enseignement collégial est le résultat indéniable de l'implantation des établissements dans ces régions. Toutefois, l'analyse révèle des disparités importantes par rapport aux régions urbaines où le taux d'accès au cégep s'approche de 70 %. Par ailleurs, l'analyse montre que les disparités d'accès à l'université entre régions existent aussi, bien qu'elles soient relativement modérées.

Des analyses de régression multiple révèlent cependant que cette influence de la région se partage entre les facteurs géographiques – éloignement ou distance famille-établissement – et d'autres enjeux territoriaux qui distinguent les régions urbaines et les régions rurales et semi-urbaines : d'une part la composition socioéconomique du voisinage au lieu géographique de résidence des parents d'élèves et, d'autre part, la structure de l'offre de formation mesurée par la distribution des types d'établissements secondaires. Il ressort de l'analyse que ces facteurs agissent en interaction.

À partir d'un certain seuil de distance, l'étudiant est contraint de déménager et de s'installer, parfois dans une autre région, loin de sa famille, s'il veut poursuivre les études dans un collège ou une université. Une telle décision implique des coûts que les familles à revenu faible ou moyen, surtout celles résidant en régions rurales, ne peuvent assumer qu'au prix de grands sacrifices. Cela expliquerait pourquoi, à revenu familial médian, les différences d'accès au collège et à l'université tendent à s'accroître entre les régions urbaines et rurales.

Le niveau de scolarité des parents et, plus largement, celui des adultes dans le voisinage constitue un autre enjeu de taille. Lorsqu'on tient compte de cette variable, les différences entre les régions urbaines, semi-urbaines et rurales diminuent sensiblement et tendent même à disparaître. Nous pouvons avancer trois pistes d'interprétation complémentaires à cet égard. La première est que, quelle que soit la région de résidence, les parents diplômés d'université investissent davantage de ressources (économiques et culturelles), pour permettre à leurs progénitures d'accumuler assez de capital humain *via* les études supérieures. Les inégalités scolaires seraient ainsi davantage attribuables aux disparités de capital culturel entre les milieux urbains et ruraux au sein des ménages et dans le voisinage.

La deuxième piste est que ces parents sont plus susceptibles de résider dans les centres urbains logeant les établissements postsecondaires (cégeps ou universités). La troisième est que le niveau de scolarité des adultes est plus élevé dans les régions urbaines que dans les régions rurales. De fait, une analyse supplémentaire montre que le taux de diplômés d'université atteint 39 % à Montréal, 25 % dans ses banlieues, 30 % dans la Capitale-Nationale, 19 % dans les régions semi-urbaines et 17 % dans les régions rurales éloignées.

Enfin, le dernier facteur territorial analysé dans cette étude est la structure de l'enseignement secondaire au Québec. Si des recherches récentes montrent que celui-ci est de plus en plus segmenté et inégalitaire en raison de la multiplication des établissements secondaires et des programmes enrichis sélectifs, l'ampleur de cette segmentation est plus forte dans les régions urbaines (Larose, 2016).

En résumé, en dépit de la massification indéniable de l'enseignement supérieur sur l'ensemble du territoire québécois à la suite de la régionalisation des établissements, il existe toujours un effet négatif persistant de l'éloignement, mesuré par la pénalité associée aux régions rurales éloignées et semi-urbaines sur l'accès au cégep et, dans une moindre mesure, à l'université. Cet effet se conjugue à d'autres enjeux associés aux territoires : les différences de la composition socioéconomique du voisinage et de la structure de l'enseignement secondaire entre les régions urbaines et les régions rurales ou semi-urbaines.

Bibliographie

- Champollion, P. (2021). Inégalités d'orientation et territorialités-territoires au prisme de l'école rurale et de moyenne montagne française 1. *Administration et éducation*, 3, 45-59.
- Donald, J.G. (1997). Higher Education in Quebec: 1945-1995. Dans G. A. Jones (dir.), *Higher Education in Canada: Different Systems, Different Perspectives* (p. 161-188). New York : Garland.
- Frenette, M. (2003). *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe ?* Ottawa : Statistique Canada (Direction des études analytiques).
- Grelet, Y., (2004). La reproduction sociale s'inscrit dans le territoire. *Formation Emploi*, 87, 79-98.
- Kamanzi, P.C. (2022). L'enseignement supérieur du rapport Parent : quel bilan 50 ans après ? Dans D. Savard, C. Larouche, & A. Anne (dir.), *Système d'enseignement supérieur : vision prospective, enjeux et tensions* (p. 19-25). CRIRES, coll. Les Livres en Ligne (LEL) du CRIRES, <https://lel.crires.ulaval.ca/>
- Kamanzi, P.C., Maroy, C. & Magnan, M-O. (2020). L'accès aux études supérieures au Québec : l'incidence du marché scolaire. *Revue française de pédagogie*, 3(3), 49-64. <https://doi.org/10.4000/rfp.9481>
- Kamanzi, P.C., Uzenat, M. & St-Onge, M. (2021). Dynamiques sociospatiales du quartier et parcours scolaires. *Revue française de pédagogie*, 210, 113-137. <https://doi.org/10.4000/rfp.10148>.
- Larose, A. (2016). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux. Note de recherche.* Québec : Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ).
- Maroy, C. & Kamanzi, P.C. (2017). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'enseignement universitaire au Québec. *Recherches sociographiques*, LVIII(3), 579-600.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004) *L'abandon des études à la formation collégiale technique.* Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2014). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2013.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (MESRS) (2015). *Statistiques de l'enseignement supérieur. Éditions 2013.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Proulx, M. U. & Bouchard, P. L. (2021). L'engagement réussi de l'éducation supérieure en région envers l'intelligence collective. *Revue Organisations & territoires*, 30(1), 109-116.
- Savard, D. & Bouthaim, S. (2006). Les cégeps : de l'accès à la réussite. Dans L. Héon, D. Savard, & T. Hamel (dir.), *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (p. 91-139). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Savard, D. (2016). L'apport des cégeps à la démocratisation de l'accès aux études supérieures au Québec. Dans P. Doray & C. Lessard, *50 ans d'éducation au Québec* (p. 113-125). Québec : Presses de l'Université du Québec.