

La diversité des parcours au sein du système éducatif améliore-t-elle les chances de réussite dans la vie ? Une étude de trajectoires scolaires et professionnelles en Colombie-Britannique

Janine Jongbloed*

1. Introduction

1.1. Contexte

Au Canada, l'éducation est une compétence provinciale, bien qu'il y ait des accords interprovinciaux et des financements fédéraux (CMEC, 2007 ; Fisher, Rubenson, Jones, & Shanahan, 2009 ; Kirby, 2007, 2011 ; Shanahan & Jones, 2007). Dans le champ de l'enseignement supérieur, le système éducatif de Colombie-Britannique se distingue au Canada comme ayant une flexibilité et une fluidité prononcées. Le système d'éducation est bien décrit comme un « système à choix multiples », contrairement aux systèmes à choix « progressif » ou « exclusif » dans la majorité des autres provinces (Doray et al., 2009). Un étudiant peut entrer dans le système post-secondaire après un tronc commun unique en école secondaire pour des études techniques pour être, par exemple, électricien et, grâce à un système de crédits transférables entre les institutions très développé, finir par un master en ingénierie à l'université sans avoir besoin de répéter les premières années d'étude (BCCAT, 2015). Cette vision ouverte aboutit à des trajectoires diverses et/ou en alternances : la majorité des individus entrent et sortent du système de multiples fois dans leurs vies (Andres & Offerhaus, 2013 ; Pullman & Andres, 2015).

Les institutions dans le système éducatif sont également très diverses. Les *community colleges*, délivrent généralement des diplômes de deux ans et parfois de quatre ans (les « *bachelors* » ou licences), les écoles techniques délivrent des diplômes en technologie jusqu'au niveau « *master* », les universités délivrent des diplômes de deux ans jusqu'au doctorat, et d'autres organismes délivrent des formations spécifiques¹. Les institutions dans chacun de ces groupes peuvent être privées ou publiques, dans un quasi-marché où les « individus-clients » peuvent choisir parmi des options très diversifiées (Kirby, 2011 ; Verdier, 2008, 2010). Cette diversité nécessite alors un service d'organisation, en particulier pour le système des crédits transférables entre plus de 35 institutions postsecondaires : c'est le rôle du *British Columbia Council on Admissions and Transfers* (BCCAT), qui est en charge de ce système, soumis au contrôle du ministère provincial d'*Advanced Education* (B.C., 2015 ; BCCAT, 2015).

Après avoir été confrontés à la complexité du système éducatif, les nouveaux diplômés font face à un marché du travail ne leur offrant pas non plus des parcours simples. Les liens entre les diplômes et les offres d'emploi sont faibles (Kerckhoff, 1975, 2001) et il y a souvent de multiples options éducatives pour arriver au même emploi. Cette « double-flexibilité », dans le système éducatif et le marché du travail, permet aux individus de façonner des trajectoires individualisées. Cependant,

* Institut de Recherche sur l'Éducation (IREDU EA CNRS 7318 - Université Bourgogne Franche-Comté)

¹ En outre, il y a beaucoup de « *mission creep* » (une manque de distinction entre les programmes des institutions post-secondaires différents, comme les universités et les *colleges*) et les attentes des étudiants peuvent être très similaires dans les institutions diverses (Doray et al., 2009 ; Jones, 2009 ; Lehmann, 2009).

les niveaux d'éducation attendus ne sont pas indépendants de l'influence de la catégorie socio-professionnelle des parents. D'autre part, l'effet est plus fort pour l'accès que pour la poursuite (Andres, 2009 ; Kamanzi, Doray, Bonin, Groleau, & Murdoch, 2010). Même si la « formation tout au long de la vie » est une réalité, les inégalités persistent et sont illustrées par des phénomènes comme le « *Matthew effect* » (les individus avec plus d'éducation font encore plus ; Rubenson & Desjardins, 2009 ; Rubenson, 2007).

1.2. Problématique

Bien que le système éducatif donne beaucoup d'options aux étudiants, il y a des avantages et désavantages inhérents aux différents types de trajectoires. Les études, souvent chères, obligent les étudiants à choisir entre deux options : travailler pendant des études prolongées ou faire un prêt étudiant. Mais les deux options présentent des risques (Beffy, Fougère, & Maurel, 2009). Après que les individus soient entrés dans le marché du travail, ils ont toujours la possibilité de se réinscrire dans l'enseignement supérieur pour obtenir un diplôme plus élevé, en vue des avantages possibles (position plus haute, salaire augmenté). La flexibilité donne de la liberté, mais une liberté limitée et présentant un certain degré d'incertitude (Kerckhoff, 2001 ; Rosa, 1998).

Cette étude se focalise sur l'impact de ces multiples trajectoires sur la vie de ces individus dans ce contexte libéralisé. Existe-t-il des trajectoires qui mènent à des salaires plus hauts et une satisfaction dans la vie augmentée ? Les parcours « traditionnels » (ou « ordonnés »), sont-ils encore récompensés ? Est-il possible de prédire quels étudiants vont prendre une trajectoire ou une autre ? Quelles variables sont importantes (genre, catégorie socio-professionnelle) ? En substance, la diversité des parcours améliore-t-elle les chances de réussite dans la vie ? Ces questions sur l'organisation biographique de l'éducation et du travail sont souvent négligées dans la littérature (Kerckhoff, 1995).

2. Méthodologie

2.1. Données utilisées

Les données utilisées dans cette étude ont été collectées dans le cadre du projet *Paths on Life's Way*, coordonné par la chercheuse principale, la professeure Lesley Andres du *Department of Educational Studies* de l'Université de Colombie-Britannique, avec le support du BCCAT et du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH). Un échantillonnage stratifié des individus diplômés de « *grade 12* » (l'année terminale d'école secondaire, d'âge 18 ans en général) en 1988 en Colombie-Britannique a été sélectionné et enquêté avec un questionnaire. Un an plus tard, un échantillon au jugé des individus diplômés et non-diplômés a été choisi pour les entretiens (Andres & Adamuti-Trache, 2008 ; Andres, 1993). Les critères de stratification étaient la participation post-secondaire (oui/non), la région géographique (ville/rural/éloigné), et l'éligibilité pour l'université (oui/« limite »/non) ; les groupes « à risque » et plus petits (éloigné, « limite ») ont été sur-échantillonnés. Depuis 1988, l'enquête a continué avec quatre vagues de questionnaires et entretiens simultanément, dans une approche « mixte » (Andres, 1993). En 2010, l'échantillon était de 574 individus pour les questionnaires et 24 pour les entretiens (Andres & Offerhaus, 2013 ; Andres, 2010). Des questions spécifiques sur le bien-être et le bonheur ont été ajoutées (Jongbloed & Andres, 2015).

2.2. Les analyses

Comme décrit ci-dessus, nous disposons de données mensuelles entre 1988 et 2010 pour 540 individus sur leurs activités éducatives et professionnelles, ainsi que des informations sur leurs situations familiales, leur expérience professionnelle, leurs aspirations, leurs attentes, leur bien-être, leurs passe-temps, et bien d'autres (Andres & Wyn, 2010 ; Andres, 1993). Ces données permettent une analyse riche des trajectoires éducatives et professionnelles, comme l'analyse séquentielle avec « optimal matching » (OM), choisie pour cette étude (Abbott & Tsay, 2000 ; MacIndoe & Abbott, 2014).² Avec cette approche, le détail des biographies des individus pendant 22 ans peut être observé et analysé, ce qui est important pour cet échantillon : en effet, bien que 20 % des individus n'aient pas fait d'études post-secondaires immédiatement après l'école secondaire, en 1993 ce taux était de sept pourcent, et en 2010, trois pourcent (Andres, 2013). Trente pourcent des individus avaient fait des études ou des formations postsecondaires entre 2003 et 2010, c'est à dire entre l'âge de 33 et 40 ans. Ces chiffres sont conformes à ceux des études sur l'éducation des adultes, et justifient le fait de regarder les trajectoires diverses des individus et pas seulement leurs diplômes les plus élevés (Rubenson, 2007).

Il est également possible, et c'est ce qui a été fait dans cette étude, de grouper les trajectoires pour trouver leurs similitudes (Han & Moen, 1999 ; Lin, 2013 ; McVicar & Anyadike-Danes, 2002). Cette deuxième étape rassemble les 540 séquences uniques en utilisant des analyses typologiques. Ces groupes sont justifiés avec les théories de la sociologie de l'éducation de deux familles: dans un premier temps, une approche située dans le paradigme du parcours de vie est adoptée (Bessin, 2009 ; Elder, 1994) pour conceptualiser les attributs des trajectoires, en employant notamment les principes de l'« étape de la vie » et de la « capacité » (ou « *agency* » ; Shanahan & Macmillan, 2008) afin de créer et justifier ces groupes.

D'autre part, la théorie de Kerckhoff (1995) sur le rôle des arrangements institutionnels dans le contexte éducatif (Kerckhoff, Raudenbush, & Glennie, 2001 ; Kerckhoff, 2001) est utilisée pour comprendre son impact sur les trajectoires individuelles. Cette perspective suggère que les parcours « non-ordonnés » (avec des interruptions et des réorientations) puissent être la norme, et les inégalités diminuées, grâce aux diplômes différenciés et à la ségrégation entre le système éducatif et le marché du travail. Néanmoins, il est proposé que les parcours « ordonnés » puissent avoir des avantages, même si le système est flexible, en raison des forces normatives des collectivités fonctionnelles (Coleman, 1986, 1988). De plus, l'hypothèse que les effets des catégories socio-professionnelles ne disparaissent pas dans ces conditions est émise.

Pour tester ces hypothèses susmentionnées, les groupes de trajectoires (les « classes ») sont examinés en lien avec le genre et la catégorie socio-professionnelle en 1988, ainsi que les salaires, la construction de la vie familiale, et les mesures de bien-être en 2010. Les analyses de la variance (ANOVA) et les tests t (de Student) sont utilisés pour tester les différences par classement de composition de genre, de niveau d'éducation, de région géographique, et d'âge quand les individus avaient eu leur premier enfant. Les régressions des probits ordonnés sont utilisées pour les différences par classement dans les mesures du bien-être (sur les échelles Likerts). Enfin, les tests Mann-Whitney-Wilcoxon (MWW) sont utilisés pour comparer les salaires médians entre les classes. Toutes ces analyses ont été réalisées sous la version 12 de Stata (StataCorp, 2009).

² L'OM est fait avec « *oma* » en Stata (v. 12) en utilisant une matrice de coût de substitution théorique et en suivant le protocole surligné par Halpin (Halpin, 2014).

3. Résultats

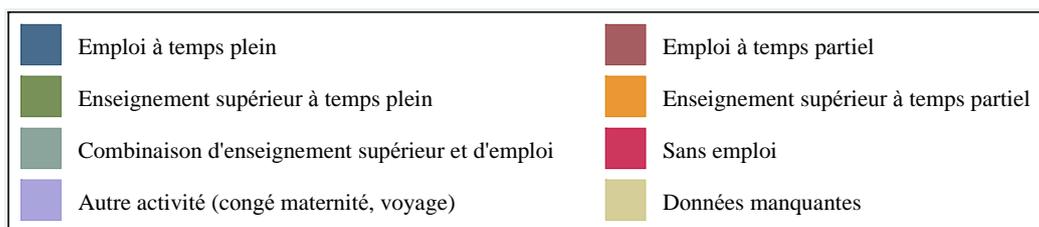
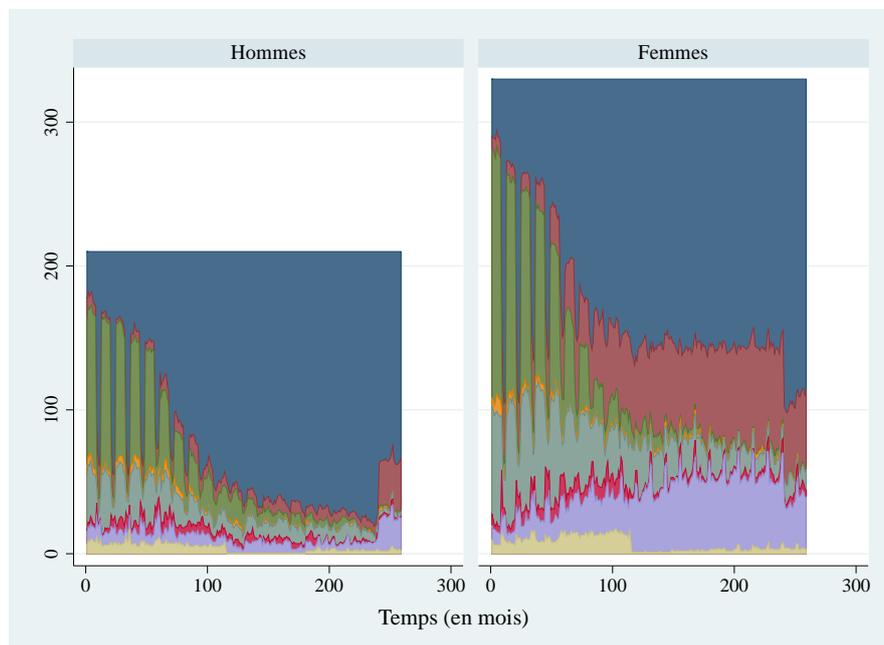
3.1. Les trajectoires

Cette étude est basée sur les études précédentes au sein du projet *Paths on Life's Way* et elle s'appuie sur ces résultats pour mieux comprendre spécifiquement comment les trajectoires éducatives-professionnelles entre les âges de 18 et 40 ans sont impactées par les variables individuelles et familiales, et comment, à leurs tours, elles impactent les accomplissements professionnels et psychologiques à 40 ans (Andres & Adamuti-Trache, 2008 ; Andres & Offerhaus, 2013 ; Andres & Wyn, 2010 ; Pullman & Andres, 2015). La richesse des données nous permet de construire un tableau nuancé des parcours scolaires et professionnels. Cette étude est unique puisque les résultats personnels divers sont considérés (bien-être, satisfaction) en lien avec les variables habituelles socio-économiques, ainsi que les facteurs temporels et biographiques. L'objectif n'est pas simplement descriptif, il s'agit aussi de vérifier un ensemble d'hypothèses et notamment celle concernant l'existence d'une récompense persistante à opter pour un parcours « traditionnel » et « ordonné ».

Kerckhoff (2001) propose d'examiner les trajectoires de transition entre l'éducation et le travail à quatre étapes : la fin des études secondaires, la continuation dans l'éducation post-secondaire (ou pas), les études qui peuvent suivre l'entrée dans le marché de travail, et les tendances de l'emploi dans les premières années de travail. Les individus de cet échantillon ont tous achevé leurs études secondaires, mais ils se différencient selon les trois derniers critères, provoqué par leurs propres préférences et occasions diverses, ainsi que les possibilités structurées par les arrangements institutionnels éducatifs. L'organisation du système éducatif de Colombie-Britannique maximise les choix des étudiants, avec peu de stratification, peu de standardisation, et de spécificité vocationnelle faible (Jones, 2009 ; Pechar & Andres, 2011 ; Pullman & Andres, 2015). Généralement, malgré la grande diversité d'institutions, les études se terminent par un groupe de diplômés restreint, et la licence (ou « *bachelor's degree* ») est souvent nécessaire pour les autres études, à l'université ou les études techniques/appliquées (le « *backward flow* » ou reflux de l'université aux études vocationnelles). Par conséquent, quatre années d'études sont fréquemment la condition pour une spécialisation supplémentaire. Ces tendances émergent aussi dans les processus sociaux, avec les attentes des éventuels employeurs, des familles et des cercles sociaux.

Les données mensuelles sont définies par des situations possibles, les « états », qui incluent huit options (voir la légende de la Figure 1) ; ces états sont relatifs à la vie éducative-professionnelle des individus. Les analyses OM permettent d'examiner les parcours de différentes manières : par individu, par distribution dans tout l'échantillon, et par classement. Des thèmes parmi les individus sont distingués dans les données par distribution (voire proportion) des « chronogrammes » ; d'autre part, des nuances individuelles sont visualisées dans les « tapis » (ou *index plots*). En premier lieu, les thèmes parmi les hommes et femmes sont illustrés (voir Figure 1).

Figure 1
CHRONOGRAMMES DES DISTRIBUTIONS DES ÉTATS DES HOMMES ET DES FEMMES



Note : L'effectif figure en ordonnée. La légende ci-dessus s'applique à toutes les figures suivantes.

Les individus suivent, pour la plupart, un parcours éducatif ordonné dans les 5 premières années après la remise des diplômes secondaires ; la majorité suit des études à temps plein et travail à temps plein durant les étés. Mais il y a aussi presque une moitié qui combine enseignement supérieur et emploi, réalise d'autres activités (comme voyager), ou qui transite immédiatement à un emploi à temps plein. Après ces cinq premières années, la majorité travaille à temps plein, mais il y a toujours des individus qui continuent ou ont repris leurs études, et il y a une partie considérable qui se consacre à d'autres activités, comme les voyages ou le congé maternité. On voit clairement qu'il y a des différences entre les hommes et les femmes : ces dernières, par exemple, occupent beaucoup plus d'emplois à temps partiel. Mais un changement 20 ans après le lycée est également observé : il y a un peu plus d'hommes qui prennent un emploi à temps partiel et un peu plus de femmes qui travaillent à temps plein. L'équilibre des rôles de genre semble changer autour de la quarantaine ; les femmes qui ont mis leurs carrières de côté pendant qu'elles ont fondé une famille peuvent choisir de se consacrer à leurs carrières quand les enfants sont plus grands ou quand leurs propres priorités changent avec l'âge ou le cadre social (Esping-Andersen, 2009).

3.2. Les classements

La deuxième partie de ces analyses groupe les individus dans quatre classes en utilisant les analyses de Cluster avec la méthode Wards.³ Alors que chaque trajectoire est unique ($n=540$), des points communs émergent entre les individus au sein de l'éducation post-secondaire, dans les études qui suivent l'entrée dans le marché de travail, et dans les premières années de travail.

Une solution à quatre classes a été choisie car ces classes évoluent différemment à chaque étape de la vie montrée. La première classe est constituée des individus ayant une trajectoire nette de transition d'école secondaire au post-secondaire à temps plein suivi d'un emploi à temps plein sans interruption. La deuxième classe est composée des individus accordant peu d'importance aux études supérieures et donc passent plus ou moins directement de l'école secondaire au travail. Certains individus ne semblent pas finir leurs études définitivement, et restent dans une étape d'incertitude pendant dix ou quinze ans ; il constitue la troisième classe. Enfin, un grand nombre de femmes ayant une trajectoire nette, avec des études à temps plein, évoluent vers des carrières marquées par d'emploi à temps partiel et d'autres activités (la Classe 4).

Ces trajectoires paraissent choisies avec une perspective raisonnée et volontaire – les individus qui ne font pas d'études post-secondaires n'accordent pas de valeur ou d'utilité aux études, et les individus qui ne se focalisent pas sur leurs carrières accordent plus de valeur à leurs familles et leurs enfants (dans leurs réponses aux questionnaires en 1988 et 2010). Ces parcours montrent la capacité des individus à construire leurs propres vies, même si les effets de préférences adaptatives sont toujours possibles (Nussbaum, 2011).

En observant les classes avec les chronogrammes (voir Figure 2), les quatre classes distinguent : la Classe 1, avec un fort engagement dans l'éducation et le travail à temps plein dans un parcours « traditionnel » et « ordonné » ; la Classe 2, avec un fort engagement dans le travail mais très peu d'engagement dans l'éducation, la Classe 3, avec un fort engagement dans l'éducation mais sous une forme longue et interrompue ; et la Classe 4, qui ressemble à la troisième mais avec un peu moins d'engagement dans l'éducation et un engagement dans le travail qui est dominé par le temps partiel et les autres activités.⁴ Les mêmes tendances sont illustrées dans les trajectoires « typiques » (ou « *medoids* ») pour chaque classe (voir Figure 3). À ce stade de l'analyse, de nouvelles questions apparaissent : Existe-t-il des différences entre ces groupes en 2010? Et si oui, de quelle nature sont-elles ? Une trajectoire ou l'autre, améliore-t-elle les chances de réussite dans la vie ?

³ L'OM était fait avec une matrice de coût de substitution théorique (les coûts entre 0 et 4), utilisée pour computer les différences entre les trajectoires, et qui est disponible sur demande. Les coûts « *indel* » utilisés étaient 1.5 (MacIndoe & Abbott, 2014). Enfin, les scores de différence résultants se composent la matrice utilisée dans les analyses de cluster avec la méthode Wards.

⁴ On voit ces thèmes avec toutes les nuances individuelles dans les tapis par classement dans le Figure 4.

Figure 2
CHRONOGRAMMES DES DISTRIBUTIONS DES ÉTATS DES INDIVIDUS PAR CLASSEMENT

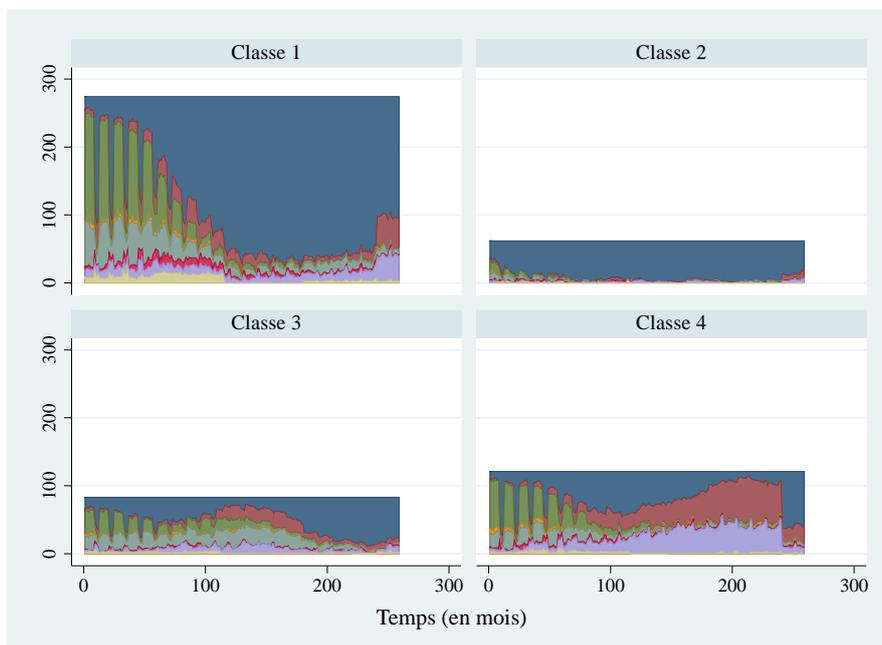
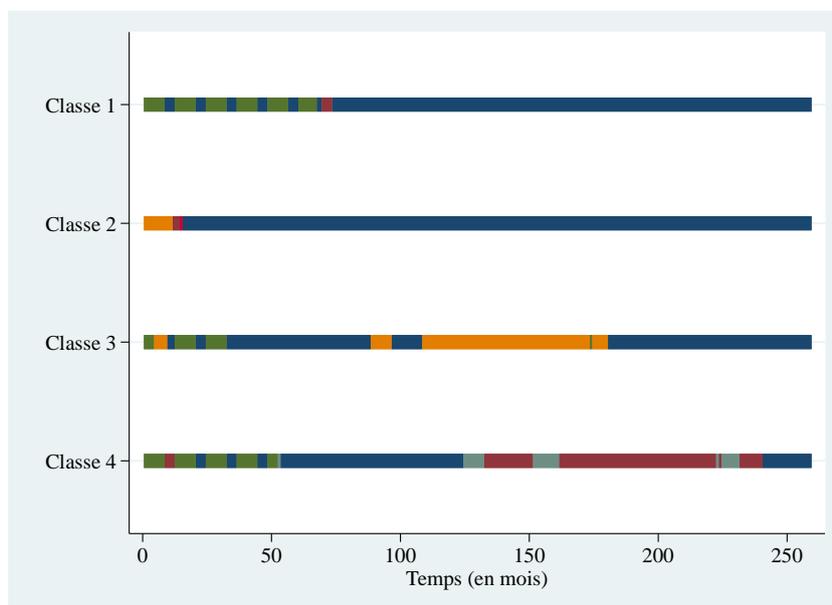


Figure 3
TAPIS DES TRAJECTOIRES DES « MEDOIDS » PAR CLASSEMENT



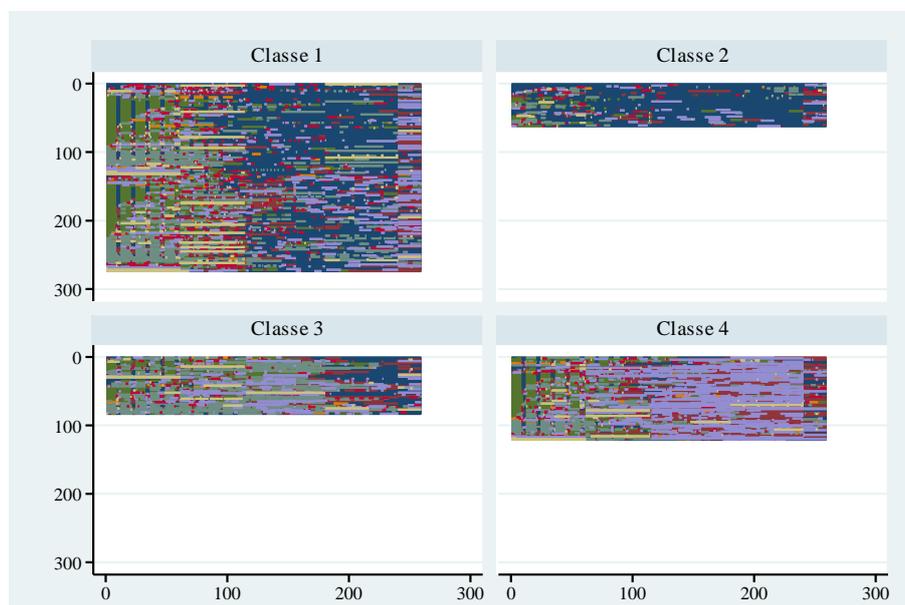
3.2.1. Les coûts et les avantages

La première classe d'individus ($n=274$), avec des vies bien ordonnées, est composée de 52 % de femmes et présente des salaires significativement plus élevés que les trois autres classes : le salaire médian annuel est de 74 380 \$ CA par an (brut) alors que celui de la deuxième classe est 62 400 \$, celui de la troisième est 55 200 \$, et celui de la quatrième est 36 000 \$. Les individus ont des niveaux d'éducation élevés : 65 % d'entre eux ont un diplôme d'universitaire (minimum licence). Ils ont leur premier enfant significativement plus tard que les trois autres classes, à 32 ans en moyenne (et en médiane). Toutefois, leur satisfaction dans la vie, dans leur travail, avec leur budget, et avec leur famille n'est pas plus élevée que celle des autres classes.⁵

Par contraste, la deuxième classe ($n=62$) a passé la grande majorité du temps entre 1988 et 2010 au travail à temps plein (plus de 19 ans en moyenne). Cette classe est composée de 58 % d'hommes. S'ils sont satisfaits du temps passé au travail, ils le sont moins pour leur niveau de scolarité. Seul 3 % d'entre eux possède un diplôme universitaire ; ils ont fait, en moyenne, seulement un an d'études post-secondaires (mais 61 % des individus ont un diplôme d'un *college* ou école technique). De plus, leurs épouses sont généralement d'un niveau d'éducation plus élevé qu'eux en comparaison des autres classes. Leurs salaires sont significativement moins hauts que celui des individus de la première classe, mais plus élevés que la quatrième classe. Ils ont fondé leur famille plus tôt : en moyenne, ils ont eu leur premier enfant à 28 ans (et 27 ans en moyenne lorsque l'on observe que les femmes dans cette classe).

Figure 4

TAPIS DES TRAJECTOIRES PAR CLASSEMENT DANS L'ORDRE DE GENRE



Note : Les tapis sont dans l'ordre de genre (les hommes au-dessus et les femmes en dessous).
Chaque ligne représente un individu.

⁵ Les différences entre les classes sont évaluées à $p \leq 0.05$, et sans et avec contrôles pour le genre dans les régressions (les divergences sont mentionnées quand applicable).

La troisième classe ($n=83$) est la plus scolarisée – les individus ont fait en moyenne sept ans d'études post-secondaires et 75 % ont un diplôme d'université (minimum licence). Cette classe est composée de 64 % de femmes. Leur salaire en 2010 est moins important que celui de la première classe et leur satisfaction par rapport au budget et au travail est moindre (bien qu'ils aient le revenu familial annuel net le plus élevé de toutes les classes). En moyenne, ils ont eu leur premier enfant à 30 ans (à 29 ans quand on ne considère que les femmes). En comparaison avec des autres classes, ces individus ont fait plus d'études en combinant un emploi (4 ans en moyenne) et ils sont restés dans l'enseignement supérieur considérablement plus longtemps. En outre, la probabilité qu'ils reviennent à l'éducation supérieure après leur entrée sur le marché du travail est plus importante (entre 100 et 200 mois sur la Figure 2, soit entre huit et 17 ans après avoir terminé les études secondaires). Leurs longs parcours éducatifs sont cohérents avec la théorie de « l'émergence de l'âge adulte » (ou *emerging adulthood* ; Arnett, 2000). Les études post-secondaires allongées peuvent être l'occasion d'explorer plusieurs directions possibles dans la vie, sans trop de pression normative au début de la vingtaine (ou même chez les jeunes adultes d'une trentaine d'années). Les individus peuvent essayer ou expérimenter divers types de travail dans cette étape de la vie, et peuvent également continuer indéfiniment dans cette voie (Kerckhoff, 2001). Cependant, l'allongement ou l'extension de cette expérience peut avoir un coût budgétaire et émotionnel, comme l'illustre la Classe 3.

La quatrième classe ($n=121$) est composée de 90 % de femmes, dont 63 % possèdent un diplôme universitaire. Elles ont fait en moyenne le même nombre d'années d'études que la première classe, mais elles ont travaillé beaucoup plus à temps partiel (cinq ans en moyen) et elles ont consacré beaucoup plus de temps aux autres activités (quatre ans en moyenne). Leurs salaires sont significativement moins importants que les autres classes : en médiane, 36 000 \$ CA par an (brut) en comparaison avec 74 380 \$ pour la première, 62 400 \$ pour la deuxième, et 55 200 \$ pour la troisième. Néanmoins, elles sont significativement plus heureuses, plus satisfaites de leur vie personnelle et familiale, ainsi que de leur vie en générale ; elles sont également plus satisfaites de la quantité de temps qu'elles passent au travail et de leurs finances que la première classe (leur revenu familial annuel net est pourtant le même que la première et la deuxième classe en médiane). Elles ont en moyenne leur premier enfant plus tôt que les individus de la première et la troisième classe, mais plus tard que les individus de la deuxième classe, soit 29 ans en moyenne (et médiane).

3.2.2. Les indicateurs

Les différences entre les classes sont très probablement liées non-seulement aux trajectoires elles-mêmes, mais également aux caractéristiques des individus de chaque classe. Par exemple, les parents des individus dans la Classe 2 ont des niveaux d'éducation inférieur aux autres classes et ces individus viennent, le plus souvent, de régions géographiques éloignées. En revanche, les trois autres classes sont très similaires en ce qui concerne la catégorie socio-professionnelle des parents et l'origine géographique. Plus de 80 % des individus dans chacune de ces trois autres classes viennent de familles où le parent le plus éduqué (souvent le père pour ces individus) possède un diplôme post-secondaire et dont 36 % ont un diplôme d'université, alors que 64 % des parents des individus de la seconde classe ont une diplôme post-secondaire, et seulement 10 % ont un diplôme d'université.

Les individus de la deuxième classe se distinguent également par le fait qu'ils avaient des aspirations et des attentes éducatives significativement plus faibles en 1989 (un an après *grade 12*) que les autres classes. En moyenne, ces individus ont souhaité plus d'éducation (leurs aspirations) qu'ils ne le pensaient possible (leurs attentes), ce qui n'était pas le cas des autres classes. En revanche, en 1989, ces individus avaient des croyances relatives à l'éducation supérieure moins positives que les individus des autres classes : ils étaient significativement moins susceptibles que les autres d'avoir

déclaré que l'éducation post-secondaire aide à devenir plus éduqué, à avoir un salaire plus élevé, puissent fournir des opportunités de loisirs et d'activités sociales et contribuer à élargir leur choix en matière d'emploi (et ces perspectives restent les mêmes en 2010). Si bien que leurs choix éducatifs puissent faire preuve de la capacité (ou « *agency* »), ils peuvent aussi cacher des préférences adaptives (Nussbaum, 2011), ou des opinions formées par les circonstances dépourvues de choix, façonnées dans l'enfance, au lycée, ou encore après lors des échecs possibles au cours de leurs premières années universitaires.

La quatrième classe se distingue par sa composition en grande majorité féminine. Leur satisfaction plus haute dans la vie peut être liée à ce fait, dû à la satisfaction moyenne plus élevée des femmes en général (Stevenson & Wolfers, 2009). Cependant, les femmes de cet échantillon ne montrent pas cette tendance en 2010 (les tests t de Student et les régressions ne montrent aucun lien entre le genre et le bonheur ou la satisfaction dans la vie). Les différences paraissent donc liées aux autres variables, comme le revenu, le niveau d'éducation, la situation familiale, les conditions de travail, et tout ce qui est compris dans les trajectoires professionnelles-éducatives. Ces constats corroborent celles de Stevenson et Wolfers (2009), qui ont trouvé que les modes de vie et les carrières des femmes se rapprochent récemment de celles des hommes, avec des répercussions négatives sur la santé mentale des femmes (ce qui entraînent des différences diminuées sur les mesures de bien-être).

Le faible engagement dans un emploi à temps plein illustré par cette classe est typiquement « féminine-traditionnelle ». Mais une différence prononcée à vingt ans est révélée dans les chronogrammes (voir Figure 2) : les individus de la Classe 4 sont plus engagés dans un travail à temps plein, et les individus de la Classe 1 un peu moins. Les chronogrammes par genre (voir Figure 1) montrent que ce changement concerne aussi les hommes. Conformément à la théorie d'Esping-Andersen d'une révolution incomplète, les rôles de genre et les rôles des individus dans leurs familles sont encore en flux autour de la quarantaine. Les carrières des femmes dans cette classe peuvent être simplement retardées et non abandonnées. Cela peut aussi être lié au fait que ces femmes ont saisi des opportunités d'éducation au cours de la trentaine (voir Figures 2 et 3). L'évolution constante de leur carrière donnera plus d'informations sur leurs capacités à construire cette seconde phase d'emploi.

4. Conclusions

4.1. Discussion

En considérant l'intégralité des résultats de ces analyses, plusieurs conclusions émergent : premièrement, bien que le système éducatif de Colombie-Britannique autorise diverses trajectoires, la majorité des individus de l'échantillon (51 %) se regroupe dans un type de trajectoire plus ou moins « ordonné » et « traditionnel » (cela étant dit, chaque trajectoire est unique parmi les autres). Par ailleurs, les individus de cette classe gagnent des salaires plus élevés en médiane que ceux des autres classes. Néanmoins, ils ne sont pas plus heureux ou satisfaits que les autres. En fait, la classe avec le niveau de satisfaction déclarée le plus élevé (la Classe 4, soit 22 % de l'échantillon) compte les individus avec les carrières les moins organisées et les salaires les moins élevés. Par conséquent, en revenant à la question « Une trajectoire ou l'autre, améliore-t-elle les chances de réussite dans la vie ? », il est évident que ceci dépend de notre définition de réussite de manière décisive. Parmi une grande partie des individus de cette enquête, le bonheur est la mesure la plus valorisée (Jongbloed & Andres, 2015).

Les quatre parcours « idéal-typiques » illustrés dans le Figure 4, qui sont aussi les trajectoires réelles des individus, montrent que la diversité au sein du système éducatif offre également la possibilité de parcours variés. Toutefois, nous concluons que les systèmes « ouverts » avec beaucoup d'options n'effacent ni les effets de catégorie socio-professionnelle et d'origine géographique, ni ceux de genre. La classe avec les résultats les moins positifs, c'est à dire la Classe 2, montre que les facteurs classiques d'inégalité jouent encore dans ce cadre. Il est plus probable que les individus avec les parents moins scolarisés soient eux-mêmes moins scolarisés que la moyenne (Andres, 2009). La « machine de tri » s'applique encore dans une certaine mesure (Kerckhoff, 2001), en dépit des divers choix de trajectoires. Ces inégalités peuvent être liées aux coûts financiers différenciés des institutions et aux défis particuliers des contextes géographiques (les endroits éloignés, par exemple) en Colombie-Britannique, même si des choix de proximité et accessibles existent de plus en plus (Doray et al., 2009).

De futures recherches sont nécessaires pour explorer davantage si ces quatre classements de trajectoires s'appliquent dans les autres provinces du Canada et dans d'autres pays avec des systèmes d'éducation supérieure libéralisés et de type « quasi-marchés ». En outre, les comparaisons internationales entre des pays aux divers systèmes éducatifs peuvent montrer si ces classements diffèrent entre les systèmes éducatifs, comme présumé ici. Enfin, ces données et résultats provoquent toujours plus de questions pour de nouvelles analyses à l'avenir, par exemple, sur les positions et formations au travail, ainsi que les avantages dont disposent, des individus de classes distinctes.

4.2. Limites

Bien que les résultats ne soient pas forcément généralisables à un pays comme la France aussi différent à l'égard du système éducatif, ils peuvent être transférés dans des contextes plus similaires (les autres pays anglo-saxon ou les systèmes éducatifs de l'« intégration à la carte », Mons, 2007). De plus, ces conclusions donnent un aperçu des effets possibles (positifs et négatifs) des changements globaux néolibéraux et décentralisés dans les systèmes éducatifs. Elles mettent en question les meilleurs parcours pour atteindre le double-objectif de l'égalité et de l'efficacité au sein des systèmes éducatifs, en examinant l'impact empirique de trajectoires scolaires et professionnelles variées sur les chances de réussite dans la vie.

Bibliographie

Abbott A. & Tsay A. (2000), « Sequence Analysis and Optimal Matching Methods in Sociology : Review and Prospect », *Sociological Methods & Research*, 29(1), 3–33.

Andres L. (1993), *Paths on Life's Way : Destinations, determinants, and decisions in the transition from high school*. Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia (UBC).

Andres L. (2009), « The Cumulative Impact of Capital on Dispositions Across Time : A Fifteen Year Perspective of Young Canadians », In *Quantifying Theory, Pierre Bourdieu* (pp. 75–88).

Andres L. (2010), « La dynamique des études, du travail et de la famille. Quels destins pour les étudiants du postsecondaire ? (New pathways to what ? The dynamics of education, work, and family.) », *Éducation et Sociétés*, 26(2), 45–69.

Andres L. (2013), « No Credential ? Post-Secondary Participation and Life Activity Patterns of the Class of '88 », Vancouver, British Columbia.

retrieved from <http://www.bccat.ca/research/projects/paths>

Andres L. & Adamuti-Trache M. (2008), « Life-course transitions, social class, and gender : a 15-year perspective of the lived lives of Canadian young adults », *Journal of Youth Studies*, 11(2), 115–145.

Andres L. & Offerhaus J. (2013), *Customized Lives? Multiple Life Course Activities of the Class of '88 Over 22 Years*. Vancouver, British Columbia.

Andres L. & Wyn J. (2010), *The making of a generation : The children of the 1970s in adulthood*. Toronto, Ontario, University of Toronto Press.

Arnett J. J. (2000), « Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties », *The American Psychologist*, 55(5), 469–480.

B.C. P. (2015), Ministry of Advanced Education. *Degree Authorization*. retrieved from <http://www.aved.gov.bc.ca/degree-authorization/welcome.htm>

BCCAT. (2015), « BCtransferguide.ca : Discover your options », *British Columbia Council on Admissions and Transfer*. retrieved from <http://www.bctransferguide.ca>

Beffy M., Fougère D. & Maurel A. (2009), « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », *Economie et Statistique*, 422, 31–50.

Bessin M. (2009), « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique », *Informations Sociales*, 156(6), 12–21.

CMEC. (2007), *Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada*. Ottawa, Ontario, Canada.

retrieved from <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/95/QA-Statement-2007.en.pdf>

Coleman J. S. (1986), « Social Theory, Social Research, and a Theory of Action », *American Journal of Sociology*, 91(6), 1309.

Coleman J. S. (1988), « Social Capital in the Creation of Human Capital », *American Journal of Sociology*, 94(s1), S95.

Doray P., Comoe É., Trottier C., Picard F., Murdoch J., Laplante B., ... Bourdon S. (2009) *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien. Note 4 : Projet Transitions*. Montréal Québec.

Elder, G. H. (1994) Time, Human Agency, and Social Change : Perspectives on the Life Course », *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4–15.

Esping-Andersen G. (2009), *The Incomplete Revolution : Adapting to Women's New Roles*. Cambridge, UK, Polity Press.

Fisher D., Rubenson K., Jones G. & Shanahan T. (2009), « The political economy of post-secondary education : a comparison of British Columbia, Ontario and Québec », *Higher Education*, 57, 549–566.

Halpin B. (2014), *SADI : Sequence Analysis Tools for Stata* (No. WP2014-03), retrieved from <http://www3.ul.ie/sociology/pubs/wp2014-03.pdf>

Han S. & Moen P. (1999), « Clocking Out : Temporal Patterning of Retirement », *American Journal of Sociology*, 105(1), 191–236.

Jones G. (2009), « Sectors, institutional types and the challenges of shifting categories : A Canadian commentary », *Higher Education Quarterly*, 63(4), 371–383.

Jongbloed J. & Andres L. (2015), « Elucidating the constructs happiness and wellbeing : A mixed-methods approach », *International Journal of Wellbeing*, 5(3), 1–20.

Kamanzi P. C., Doray P., Bonin S., Groleau A. & Murdoch J. (2010), « Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada », *Revue Canadienne D'enseignement Supérieur (SCÉES)*, 40(3), 1–24.

Kerckhoff A. C. (1975), « Patterns of Educational Attainment in Great Britain », *American Journal of Sociology*, 80(6), 1428–1437.

Kerckhoff A. C. (1995), « Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies », *Annual Review of Sociology*, 21, 323–347.

Kerckhoff A. C. (2001), « Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective », *Sociology of Education*, 74(1), 3–18.

Kerckhoff A. C., Raudenbush S. W. & Glennie E. (2001), « Education, Cognitive Skill, and Labor Force Outcomes », *Sociology of Education*, 74(1), 1–24.

Kirby D. (2007), « Reviewing Canadian Post-Secondary Education : Post-Secondary Education Policy in Post-Industrial Canada », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 65(65), 1–24. retrieved from http://umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/kirby.pdf

Kirby D. (2011), « Strategies for widening access in a quasi-market higher education environment : Recent developments in Canada », *Higher Education*, 62(3), 267–278.

Lehmann W. (2009), « University as vocational education : working-class students' expectations for university », *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 137–149.

Lin Q. (2013), « Lost in Transformation ? The Employment Trajectories of China's Cultural Revolution Cohort », *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 646(March 2013), 172–193.

MacIndoe H. & Abbott A. (2014), « Sequence Analysis and Optimal Matching Techniques for Social Science Data », In *Handbook of Data Analysis*. Sage Publications, Inc.

McVicar D. & Anyadike-Danes M. (2002), « Predicting successful and unsuccessful transitions from school to work by using sequence methods », *Journal of the Royal Statistical Society, Series A (Statistics in Society)*, 165(2), 317–334.

Mons N. (2007), *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix ?* Paris, Presses Universitaires de France.

- Nussbaum M. C. (2011), *Creating Capabilities : The Human Development Approach*. Cambridge, Massachusetts, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Pechar H. & Andres L. (2011), « Higher-Education Policies and Welfare Regimes : International Comparative Perspectives », *Higher Education Policy*, 24(1), 25–52.
- Pullman A. & Andres L. (2015), « Two sides of the same Coin ? : Applied and General Higher Education Gender Stratification in Canada », *Comparative Social Research*, 31(Comparative studies of gender segregation in vocational education and training (VET)).
- Rosa H. (1998), « On Defining the Good Life : Liberal Freedom and Capitalist Necessity », *Constellations*, 5(2), 201–214.
- Rubenson K. (2007), « Adult Learning in Canada in an International Perspective », In L. Servage & T. Fenwick (Eds.), *Learning In Community : Proceedings of the joint international conference of the Adult Education Research Conference (AERC) and the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE)* (pp. 529–534), Vancouver, British Columbia.
- Rubenson K. & Desjardins R. (2009), « The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education : A Bounded Agency Model », *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187–207.
- Shanahan M. J. & Macmillan R. (2008), « The life course as a paradigm », In *Biography and the Sociological Imagination : Contexts and Contingencies*.
- Shanahan T. & Jones G. A. (2007), « Shifting roles and approaches : government coordination of post-secondary education in Canada, 1995-2006 », *Higher Education Research & Development*, 26(1), 31–43.
- StataCorp. (2009), *Stata Statistical Software : Release 11*. College Station, TX, StataCorp LP.
- Stevenson B. & Wolfers J. (2009), « The Paradox of Declining Female Happiness », *American Economic Journal, Economic Policy*, 1(2), 190–225.
- Verdier É. (2008), « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, 40(1), 195–225.
- Verdier É. (2010), « Les dispositifs d'orientation en Europe : Comment concilier vocation, autonomie et protection des individus ? » *Les Sciences de L'éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 43(2), 109–132.