



Bulletin de l'égalité des chances en éducation

Recherche et rédaction

Pierre Doray, professeur associé, département de sociologie UQAM et chercheur au CIRST (Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie)

Claude Lessard, chercheur, professeur émérite à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

Maude Roy-Vallières, professeure invitée, Éducation préscolaire et en développement de l'enfant, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi

Xavier St-Denis, professeur adjoint à l'Institut national de la recherche scientifique (INRS), Centre Urbanisation Culture Société (UCS)

Véronique Grenier, stagiaire postdoctorale Banting à l'Institut national de la recherche scientifique (INRS), Centre Urbanisation Culture Société et chercheuse associée au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEAT) de l'Université Laval

Natacha Prats, maîtrise en sociologie et assistante de recherche au sein de l'équipe Transitions (UQAM)

Coordination : François Fournier, chercheur, Observatoire québécois des inégalités

Direction : Nathalie Guay, directrice générale, Observatoire québécois des inégalités

Mise en page : Clémence de Malglaive

Crédits photos : Unsplash, AdobeStock

Pour citer ce document

Pierre Doray, Claude Lessard, Maude Roy-Vallières, Xavier St-Denis, Véronique Grenier et Natacha Prats (2024). *Bulletin de l'égalité des chances en éducation*. Édition 2024. Montréal, Observatoire québécois des inégalités.

ISBN : 978-2-9822790-0-1



Table des matières

Liste des abréviations et des sigles →	/ 5
Faits saillants →	/ 6
Le contenu du Bulletin 2024 →	/ 10
Les indicateurs de l'égalité des chances en éducation →	
Comment ont été choisis les indicateurs ? Défis et limites	/ 11
▷ Les services éducatifs à l'enfance (petite enfance et éducation préscolaire)	/ 13
▷ L'enseignement primaire	/ 25
▷ L'enseignement secondaire (y compris formation professionnelle et formation générale aux adultes)	/ 25
▷ L'enseignement postsecondaire (collégial et universitaire)	/ 50
▷ Quelques tendances plus générales	/ 64
Références	/ 67

Table des matières

L'analyse thématique : les deux visages des cégeps →

Introduction	/ 70
Un premier visage : la massification des études postsecondaires	/ 72
Le second visage : les inégalités scolaires	/ 76
Conclusion	/ 81
Références	/ 83

Les résultats du sondage Bulletin/Léger sur les études au cégep → / 85

Conclusion. Perspectives pour favoriser l'inclusion, l'équité et l'égalité en éducation → / 87

Annexe 1 : La structure du système d'éducation au Québec → / 91

Annexe 2 : Le comité aviseur du Bulletin → / 92

Annexe 3 : La définition des indicateurs et des variables → / 94

Liste des abréviations et des sigles

AEP : Attestation d'études professionnelles
AFP : Attestation de formation professionnelle
ASP : Attestation de spécialisation professionnelle
CFMS : Certificat de formation à un métier semi-spécialisé
CPE : Centre de la petite enfance
CS : Commission scolaire
CSE : Conseil supérieur de l'éducation
CSS : Centre de services scolaire
CTREQ : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
DES : Diplôme d'études secondaires
DEC : Diplôme d'études collégiales
DEP : Diplôme d'études professionnelles
GNS : Garderie non subventionnée
GS : Garderie subventionnée
EHDA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
EQDEM : Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle
IMSE : Indice de milieu socioéconomique
ISQ : Institut de la statistique du Québec
INSPQ : Institut national de santé publique du Québec
LIP : Loi sur l'instruction publique
MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec
MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec
MES : Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec
MFA : Ministère de la Famille du Québec
PPP : Projet pédagogique particulier
PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

Faits saillants

Mise en garde : ce sommaire offre un aperçu succinct de points clés du Bulletin. Pour une compréhension complète et nuancée des données, des analyses et des conclusions, il est essentiel de lire l'intégralité du rapport ou, du moins, l'entièreté de la section qui se rapporte à tel ou tel fait saillant.

L'édition 2024 du Bulletin comporte des données inédites

- ▶ Le nombre de centres de la petite enfance selon l'indice de défavorisation matérielle et sociale (IDMS) des régions administratives.
- ▶ Les inégalités dans l'accès et la diplomation au collégial et à l'université en fonction du revenu parental et du genre, avec des indicateurs complémentaires en fonction de l'éducation des parents pour le collégial.

En outre, des variables sociodémographiques ont été ajoutées, notamment en lien avec les élèves issus de l'immigration.

Services éducatifs à l'enfance (petite enfance et préscolaire)

- ▶ De 2020 à 2022, le pourcentage des enfants âgés de 0 à 4 ans fréquentant un service éducatif ou la maternelle 4 ans s'est accru de 61 % à 65,6 %.
- ▶ Pour la période 2020-2021, les maternelles 4 ans à temps plein dans des milieux plus défavorisés constituaient 81,1 % de l'ensemble des maternelles, alors que cette proportion baissait à 66,5 % en 2023-2024.
- ▶ Depuis 2012, on observe une augmentation graduelle de la proportion d'enfants dits vulnérables dans au moins un domaine de leur développement à la maternelle 5 ans.
- ▶ Les enfants de la maternelle 5 ans nés à l'extérieur du Canada sont plus à risque d'être considérés vulnérables que ceux nés au Canada.

L'enseignement primaire

- ▶ Pour ce niveau d'enseignement primaire, peu de données historiques ou récentes sont disponibles pour étoffer les indicateurs pertinents pour le Bulletin (p.ex., taux d'accès, de « diplomation », retard scolaire, données selon le genre, etc.), ce qui constitue une lacune importante à la compréhension des inégalités scolaires.

L'enseignement secondaire

- ▷ L'analyse des taux de diplomation et de qualification 5 et 7 ans après l'entrée au secondaire révèle des disparités persistantes en fonction de différentes variables sociodémographiques.
- ▷ Les élèves en milieu scolaire favorisé obtiennent un diplôme ou une qualification dans une plus grande proportion, comparativement à ceux en milieu scolaire intermédiaire ou défavorisé.
- ▷ Il en va de même pour les élèves ayant débuté leurs études secondaires à 12 ans et moins (comparativement à ceux ayant débuté à 13 ans et plus), ainsi que les élèves fréquentant un établissement privé (comparativement à ceux dans le réseau public) et les élèves sans statut HDAA (comparativement à ceux ayant un tel statut).
- ▷ Le taux de diplomation ou de qualification des filles est plus élevé que celui des garçons.
- ▷ Depuis 2014-2015, les élèves issus de l'immigration de 1^{ère} génération ont rattrapé et même légèrement dépassé les élèves non issus de l'immigration au niveau du taux de diplomation et de qualification.
- ▷ Les élèves issus de l'immigration de 2^e génération obtiennent dans une plus grande proportion un diplôme ou une qualification que ceux issus de l'immigration de 1^{ère} génération et que ceux non issus de l'immigration.
- ▷ L'analyse suggère que le contexte de pandémie de Covid-19 a eu un effet, d'abord à la hausse puis à la baisse, sur le taux de diplomation et de qualification 5 ans après l'entrée au secondaire.

L'enseignement postsecondaire (collégial et universitaire)

- ▷ Il existe une forte relation entre le revenu parental et l'accès ainsi que la diplomation collégiale pour les programmes de DEC préuniversitaire : le taux d'accès et de diplomation augmente de manière régulière d'un quintile de revenu parental à l'autre.
- ▷ Des différences importantes dans les taux d'accès et de diplomation collégiale sont observées en fonction du genre – plus de femmes que d'hommes- à travers tous les quintiles de revenu parentaux, avec des exceptions. Les différences de genre sont particulièrement marquées au niveau de l'accès et de la diplomation au DEC préuniversitaire.
- ▷ La tendance égalisatrice dans le temps observée au niveau de l'accès au collégial entre les classes sociales ne semble pas se prolonger en une tendance équivalente au niveau de la diplomation.
- ▷ Des disparités significatives au niveau de l'accès et de la diplomation collégiale sont également observées en fonction du niveau de scolarité des parents.
- ▷ La relation entre le revenu parental et l'accès à l'université indique un avantage marqué pour les individus provenant des familles aux revenus les plus élevés (5^e quintile) par rapport aux individus appartenant aux trois quintiles inférieurs de revenu parental.
- ▷ Comme pour l'accès et la diplomation au collégial, d'importantes différences de genre en faveur des femmes peuvent être observées pour l'accès et la diplomation au baccalauréat.

- ▷ Des inégalités en termes d'accès et de diplomation à l'université en fonction du revenu parental et du genre sont observables au niveau des programmes de baccalauréat ou plus, mais pas pour les certificats ou autres programmes courts.

Quelques tendances plus générales

- ▷ Le taux de diplomation de la population québécoise s'est accru sur trois décennies
- ▷ Détenir un diplôme est associé à un taux d'emploi plus élevé
- ▷ Un nombre croissant d'étudiantes et d'étudiants jongle entre leur travail et leurs études
- ▷ Un pourcentage plus élevé de femmes que d'hommes concilie travail et études

L'analyse thématique : les deux visages des cégeps

- ▷ Les cégeps sont nés avec l'objectif de démocratiser l'enseignement postsecondaire et de favoriser la mobilité scolaire en vue d'une mobilité professionnelle.
- ▷ La poursuite des études postsecondaires est aujourd'hui devenue une réalité pour la grande majorité de la population, avec 7 élèves de secondaire sur 10 qui entrent au cégep.
- ▷ Une tendance observée, imprévue à l'origine, a été la popularité des programmes de formation préuniversitaires : alors que les responsables de l'éducation pensaient que les effectifs de la formation technique dépasseraient largement celle de la formation préuniversitaire, c'est tout le contraire qui s'est produit.
- ▷ Parmi la population étudiante, les femmes ont connu la plus forte progression, elles sont aujourd'hui majoritaires tant en formation technique qu'en formation préuniversitaire.
- ▷ La contribution des cégeps à l'accès à l'enseignement postsecondaire est indéniable, bien que les inégalités d'accès à ce niveau d'éducation persistent.



- ▷ L'accès inégal selon la position sociale et l'origine sociale est un phénomène toujours actuel.
- ▷ Les données démontrent aussi la persistance des disparités dans le choix des programmes d'études des garçons et des filles, des choix qui tiennent largement à la division sexuelle du travail tant dans le travail domestique que le travail salarié.

Les résultats de notre sondage Léger sur les cégeps

- ▷ La majorité de celles et ceux qui fréquentent ou ont fréquenté un cégep perçoit de nombreux bénéfices à leur expérience. Ils s'accordent par exemple sur le fait que le cégep a favorisé le développement de compétences (82 %) et offert l'opportunité de se faire des amis (76 %).
- ▷ Une majorité des Québécois soutient l'importance du cégep. Les études collégiales sont largement considérées comme un pilier du développement d'une main-d'œuvre qualifiée (78 %).
- ▷ Les conditions de vie actuelles, tels les coûts élevés du logement et de la nourriture, sont perçues comme un obstacle à l'accès au cégep pour 72 % des personnes interrogées.
- ▷ La fréquentation et la perception du cégep diffèrent en fonction du niveau de revenu, de la scolarité des parents et de l'âge.
- ▷ Parmi celles et ceux qui ne fréquentent pas ou n'ont pas fréquenté un cégep, plus du tiers invoquent comme raison un non-intérêt pour les études collégiales (19 %) ou le besoin de travailler pour subvenir à leurs besoins (17 %).

Des perspectives pour favoriser l'inclusion, l'équité et l'égalité en éducation

- ▷ **Services éducatifs (petite enfance et éducation préscolaire) :** Viser à garantir un accès équitable à des services éducatifs de qualité pour la petite enfance et à l'éducation préscolaire pour les enfants issus de milieux défavorisés.
- ▷ **Primaire :** Pallier la rareté de données au primaire en produisant des indicateurs permettant de mieux comprendre les inégalités sociales.
- ▷ **Cégeps :** Identifier les défis auxquels sont confrontés les étudiantes et étudiants collégiaux issus de milieux moins favorisés après leur admission dans des programmes préuniversitaires.
- ▷ **Universitaire :** Documenter, pour l'accès et l'obtention du baccalauréat, les raisons sous-jacentes aux écarts dans les parcours éducatifs en fonction de l'origine sociale.
- ▷ **Transitions scolaires :** Se donner les moyens d'obtenir des résultats exhaustifs sur l'ensemble des transitions constituant les parcours éducatifs.

Le contenu du Bulletin 2024

La première édition du Bulletin reposait sur la compilation d'une série de données déjà existantes sur les inégalités en matière d'éducation, tirées de divers rapports publics provenant entre autres de ministères et d'agences gouvernementales.

Dans le souci de maintenir la continuité entre les bulletins, cette deuxième édition reprend les indicateurs de la première en les actualisant lorsque de nouvelles données étaient disponibles. **Mais le Bulletin 2024 comporte également des données inédites :**

- ▶ Le nombre de centres de la petite enfance selon l'indice de défavorisation matérielle et sociale (IDMS) des régions administratives;
- ▶ Et, tout spécialement, les inégalités dans l'accès et la diplomation au collégial et à l'université en fonction du revenu parental et du genre, avec des indicateurs complémentaires en fonction de l'éducation des parents pour le collégial.

Ce deuxième numéro du Bulletin comporte les quatre sections suivantes :

- ① Une analyse des inégalités scolaires existantes à l'aide des indicateurs disponibles pour tous les niveaux d'enseignement du système éducatif : services éducatifs à l'enfance (petite enfance et éducation préscolaire), primaire, secondaire, formation professionnelle, formation générale des adultes, collégial et universitaire (voir l'Annexe 1 pour la structure du système d'éducation au Québec).
- ② Une analyse thématique portant sur les cégeps et leurs effets sur la démocratisation de l'accès à l'éducation. Les observations se basent sur une revue de littérature, sur des données inédites produites par l'équipe du Bulletin, ainsi que sur les résultats d'un sondage commandé à la firme Léger.
- ③ La présentation des résultats du sondage mené par Léger sur les études collégiales, à la demande de l'équipe du Bulletin.
- ④ En conclusion, des perspectives pour favoriser la réduction des inégalités sont proposées et soumises à la discussion.

Pour ce projet, l'Observatoire a la chance de pouvoir compter sur un comité aviseur dont la liste des membres se retrouve à [l'Annexe 2](#).

Les indicateurs de l'égalité des chances en éducation

Comment ont été choisis les indicateurs ?
Défis et limites

Lorsque l'on évoque l'égalité des chances en matière d'éducation, il s'agit de garantir que des personnes issues de différents milieux sociaux aient des chances équitables d'accéder à l'enseignement, de bénéficier de conditions d'apprentissage appropriées à leurs besoins, de réussir et d'obtenir un diplôme.

Afin de créer un portrait représentatif des inégalités dans le système d'éducation québécois, l'équipe du Bulletin sélectionne des indicateurs, à la fois historiques et récents, qui décrivent l'évolution de ces phénomènes. Ces indicateurs fournissent des informations précises et pertinentes sur la présence et l'évolution des inégalités à tous les niveaux d'enseignement. Cette approche permet de suivre l'évolution des inégalités dans le temps et tout au long du parcours scolaire.

Cette année, le Bulletin innove également en présentant une série d'indicateurs originaux créés par notre équipe de recherche. Ces indicateurs n'existent dans aucune publication existante et ils sont disponibles pour la première fois dans le Bulletin. La création de certains d'entre eux a été rendue possible par un traitement des données administratives brutes de Statistique Canada.

Dans la perspective d'une analyse des inégalités en éducation, les indicateurs qui sont spécialement pertinents à observer aux différents niveaux d'enseignement sont les taux d'accès, les taux de diplomation, les effectifs scolaires (nombres d'inscription), le type de programme poursuivi, et le type d'établissement fréquenté (p. ex., privé *versus* public). La durée des études et le statut étudiant (p. ex., temps plein, partiel) sont aussi des indicateurs intéressants mais nous ne disposons pas de ces informations actuellement.

Il est opportun de croiser ces indicateurs avec des variables sociodémographiques, telles que le genre, le pays de naissance (Canada versus extérieur du Canada), l'âge, le statut générationnel des élèves issus de l'immigration (1^{ère} ou 2^e génération), le statut « élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation » (EHDAA), etc. Il serait encore plus bénéfique de ventiler les indicateurs en croisant plus d'une variable sociodémographique, ce qui permettrait notamment d'avoir une lunette véritablement intersectionnelle. Cependant, les données tirées des rapports gouvernementaux sur lesquelles se base une grande partie de la section du bulletin sur les indicateurs ne le permettent pas.

Un grand nombre d'indicateurs existent déjà, notamment ceux que l'on retrouve dans les documents *Indicateurs de l'éducation* et *Statistiques de l'éducation* publiés par le ministère de l'Éducation. Afin de choisir ceux qui s'avèrent les plus judicieux pour le Bulletin, une première analyse a été réalisée pour identifier l'ensemble des indicateurs pour lesquels des données statistiques étaient accessibles dans divers documents, rapports, pages Web et autres. Par la suite, l'équipe du Bulletin s'est concertée pour retenir, d'une part, des indicateurs spécifiques pour chaque niveau d'enseignement et, d'autre part, des indicateurs communs permettant de suivre la progression à travers les niveaux, comme le taux de diplomation. Tel que mentionné plus haut, une série d'indicateurs sur mesure ont également été créés à partir de données brutes afin de documenter les inégalités d'accès et de diplomation au collégial et à l'université en fonction du revenu parental. Ces données n'avaient jamais été publiées et ont demandé un travail substantiel de création d'indicateurs originaux.

Le mandat que s'est donné l'équipe du Bulletin est de documenter au meilleur de ses capacités les indicateurs clés de l'égalité des chances en éducation

pour ainsi identifier les déterminants des parcours scolaires, y compris ceux de la réussite scolaire. Cette ambition si nécessaire demeure toutefois soumise à la fois aux ressources limitées à notre disposition et au rythme lent des réponses aux demandes d'accès aux données, lorsque celles-ci existent. Cela était le cas pour le premier Bulletin, ce l'est également pour le second.

Malgré ces défis et limites, cette deuxième version du Bulletin de l'égalité des chances met à jour plusieurs indicateurs présents dans la première version, de nouvelles données ayant été publiées depuis. De plus, de nouveaux indicateurs ont été ajoutés, notamment des indicateurs sur la petite enfance et les inégalités d'accès et de diplomation au postsecondaire. Bien que la petite enfance ne soit pas typiquement considérée comme partie prenante du système scolaire, particulièrement au Québec et à d'autres endroits où le système éducatif est scindé en deux (ex. ministère de la Famille et ministère de l'Éducation), le travail du personnel des services éducatifs à l'enfance est de plus en plus reconnu comme étant une clé pour la réussite scolaire et sociale des personnes, et ce tout au long de la vie. En outre, pour certains indicateurs présents dans le premier bulletin,

des variables sociodémographiques ont été ajoutées, notamment en lien avec les élèves issus de l'immigration. Par exemple, ce bulletin présente le pourcentage d'enfants vulnérables à la maternelle 5 ans selon s'ils sont nés au Canada ou à l'extérieur du pays et le taux de diplomation et de qualification au secondaire des élèves issus de l'immigration (1^{ère} et 2^e génération). Enfin, l'équipe du Bulletin 2024 a été en mesure de produire des données inédites relatives à certains indicateurs (taux d'accès, etc.), notamment pour le postsecondaire.

En somme, tout comme pour la première édition, les défis à relever demeurent nombreux. Il importe de choisir les indicateurs les plus pertinents pour saisir au mieux les différentes facettes des inégalités scolaires et, dans la mesure du possible, offrir une base historique pour saisir leur évolution ou leur persistance dans le temps.

[L'Annexe 3](#) regroupe les définitions des indicateurs et des variables sociodémographiques utilisés dans le Bulletin.

Les services éducatifs à l'enfance (petite enfance et éducation préscolaire)

Au Québec, avant l'admission à l'éducation préscolaire (maternelle 4 ans et 5 ans) ou à l'enseignement primaire, différents services éducatifs à l'enfance sont disponibles : centres de la petite enfance (CPE), garderies subventionnées (GS), garderies non subventionnées (GNS) et services de garde en milieu familial (SGMF).

Les CPE et les garderies (subventionnées ou non) du réseau détiennent un permis du ministère de la Famille. Les SGMF reconnus détiennent une approbation d'un bureau coordonnateur de la garde en milieu familial.

Les différents services éducatifs à l'enfance sous l'égide du ministère de la Famille (MFA) accueillent des enfants âgés entre 0 et 5 ans et s'appuient sur le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (Ministère de la Famille, 2019). En 2024, près de 301 000 places étaient offertes dans les différents services éducatifs à l'enfance reconnus¹, alors qu'environ 31 000 enfants étaient

toujours en attente d'une place dans le réseau², bien que certains estiment que ce nombre soit en réalité bien plus élevé³.

// Constats

En 2020, 61 % des enfants âgés de 0 à 4 ans fréquentaient un service éducatif à l'enfance ou la maternelle 4 ans. En 2022, ce pourcentage a augmenté à 65,6 %, réparti comme suit : près de 23 % fréquentaient un CPE, près de 15,0 % un SGMF, 11,5 % une garderie subventionnée, 12,5 % une garderie non subventionnée, et 3,8 % une maternelle 4 ans. La hausse de l'achalandage dans les CPE, les maternelles 4 ans et les garderies subventionnées en 2022 représente l'élément moteur principal de cette augmentation depuis 2020.

Pour l'ensemble du Québec, le nombre de centres de la petite enfance en 2023 se répartit de façon relativement égale selon les quintiles de l'indice de défavorisation matérielle, mais pas selon les quintiles de l'indice de défavorisation sociale. Cependant, la répartition du nombre de centres de la petite enfance selon les quintiles de l'indice de défavorisation matérielle et sociale combinée varie selon les régions administratives.

Examinons ces constats en détail.

Au cours des dernières années, plusieurs documents ont été produits par le MFA afin de dresser le portrait des services éducatifs à l'enfance. Ainsi, des données sur la répartition des enfants âgés de 0 à 4 ans selon le type de services éducatifs, le pourcentage de places subventionnées et le nombre de CPE sont actuellement accessibles. Qui plus est, en croisant ces données avec des indicateurs produits par d'autres organismes gouvernementaux, tels que l'indice de défavorisation matérielle et sociale de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), des données inédites ont pu être produites et sont présentées ci-dessous.

1. Source : <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Developpement-places/region-sommaire-developpement-places.pdf>

2. Source : <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-action-reseau-services-garde/statistiques>

3. Source : <https://www.journaldequebec.com/2023/02/26/liste-dattente-en-garderie-des-familles-demandent-les-vrais-chiffres>

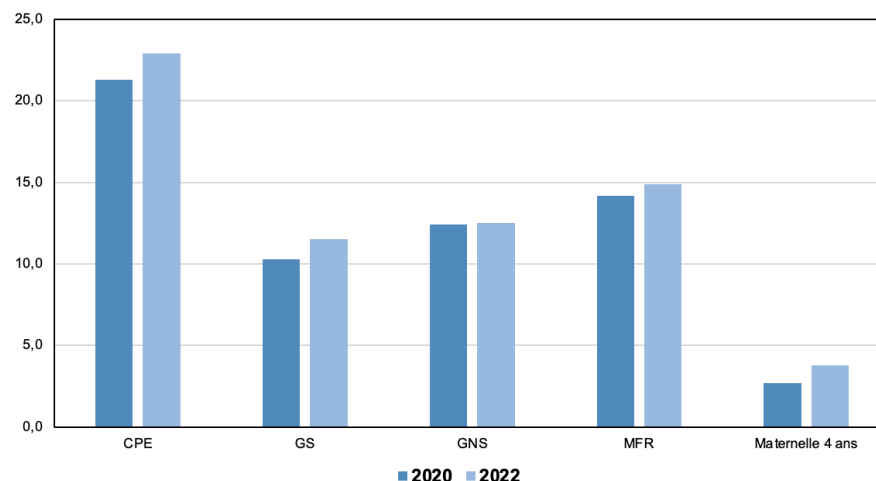
Indice de défavorisation matérielle et sociale (IDMS)

L'indice de défavorisation matérielle et sociale a été créé par l'INSPQ et vise à mesurer le niveau de défavorisation de la population québécoise à petite échelle. La dimension matérielle de l'indice mesure le niveau d'éducation, l'emploi et le revenu des personnes, permettant de représenter le niveau de privation sur le plan des ressources matérielles (biens, commodités, etc.). La dimension sociale de l'indice, quant à elle, réfère à l'importance et la force du réseau social des personnes et est mesurée par des questions portant sur le statut familial (monoparentale, séparé, veuf, etc.) et le fait de vivre seul ou à plusieurs.

Répartition des enfants âgés de 0 à 4 ans selon les services éducatifs à l'enfance

En ce qui concerne la répartition des enfants âgés de 0 à 4 ans selon les services éducatifs à l'enfance, les données disponibles dans le Portrait du réseau des services éducatifs à l'enfance montrent qu'en 2020, 21,3 % de ces enfants fréquentent un CPE, 14,2 % un service de garde en milieu familial (SGMF), 10,3 % une garderie subventionnée (GS), 12,4 % une garderie non subventionnée (GNS) et 2,7 % une maternelle 4 ans (temps plein et partiel). En 2022, 22,9 % d'entre eux fréquentent un CPE, 14,9 % un SGMF, 11,5 % une GS, 12,5 % une GNS et 3,8 % une maternelle 4 ans (temps plein et partiel). Si la situation en 2022 est assez similaire à celle de 2020, on note une augmentation respective d'environ un point de pourcentage entre ces années pour les CPE, les GS et les maternelles 4 ans. En résumé, en 2022, le pourcentage d'enfants fréquentant un service éducatif à l'enfance ou le préscolaire a augmenté de 4,6 points de pourcentage par rapport à 2020 (**Figure 1**).

Figure 1. Pourcentage d'enfants âgés de 0 à 4 ans dans les services éducatifs à l'enfance



Source : Ministère de la Famille, Portrait du réseau des services de garde à l'enfance, éditions 2020 et 2022

Si l'on considère uniquement les enfants âgés entre 0 et 4 ans fréquentant un service éducatif à l'enfance ou le préscolaire, en 2020 et en 2022, c'est près de 80,0 % d'entre eux qui avaient une place subventionnée. Aussi, il convient de souligner qu'en 2020, les places subventionnées (CPE, GS et certains SGMF) représentaient 75,0 % de l'offre. En 2022, elles en représentaient 78,0 %, soit une augmentation de 3 points. Ainsi, la proportion de places subventionnées serait en croissance.

Nombre de CPE selon l'indice de défavorisation matérielle et sociale des régions administratives

Le croisement du nombre de CPE en 2023 avec l'indice de défavorisation matérielle et sociale de 2016 par région administrative permet de constater que le nombre total de CPE actuellement ouverts pour l'ensemble du Québec se répartit de façon relativement égale selon les quintiles de défavorisation matérielle, mais pas selon les quintiles de défavorisation sociale (**Figures 2 et 3**). En effet, il est possible de remarquer que le nombre de CPE est plus important dans les quintiles plus défavorisés de l'indice social, avantageant les familles dont les réseaux sociaux sont les plus fragiles (mère monoparentale, personne vivant seule, etc.). On observe une augmentation constante du nombre de CPE, passant de 437 dans le premier quintile à 931 dans le cinquième.

Selon ces données, le nombre de CPE offert dans un quartier ou une région est moins lié à l'emploi, au niveau d'éducation ou au revenu des personnes qui y résident (défavorisation matérielle) qu'à leurs caractéristiques personnelles (sexe, âge, religion, etc.), leur santé physique et mentale, et la force de leur réseau social (personnes vivant seules, familles monoparentales, défavorisation sociale). Il faut toutefois rappeler que la disponibilité du service n'équivaut pas toujours à l'utilisation effective, les familles en situation de vulnérabilité socioéconomique ayant parfois une méconnaissance des services offerts dans leur milieu (Groleau et Aranibar Zeballos, 2022), ou rencontrant d'autres obstacles.

Figure 2. Nombre de CPE au Québec par quintile de défavorisation matérielle

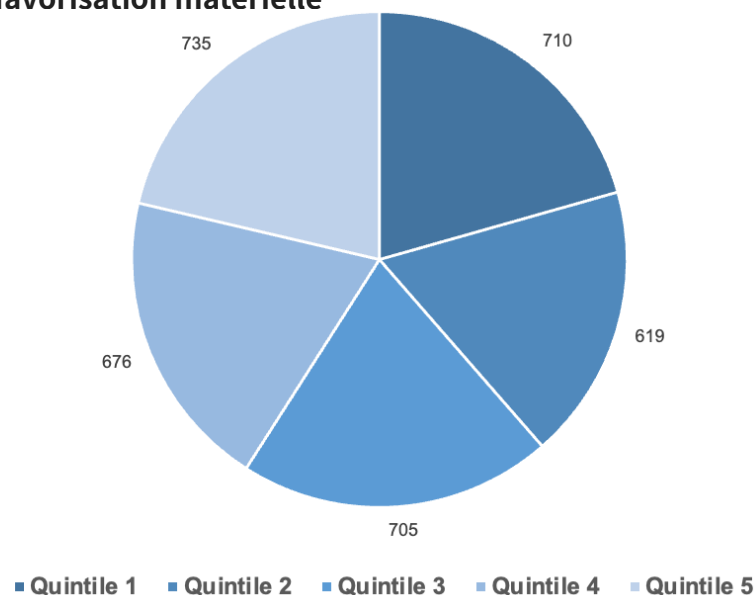
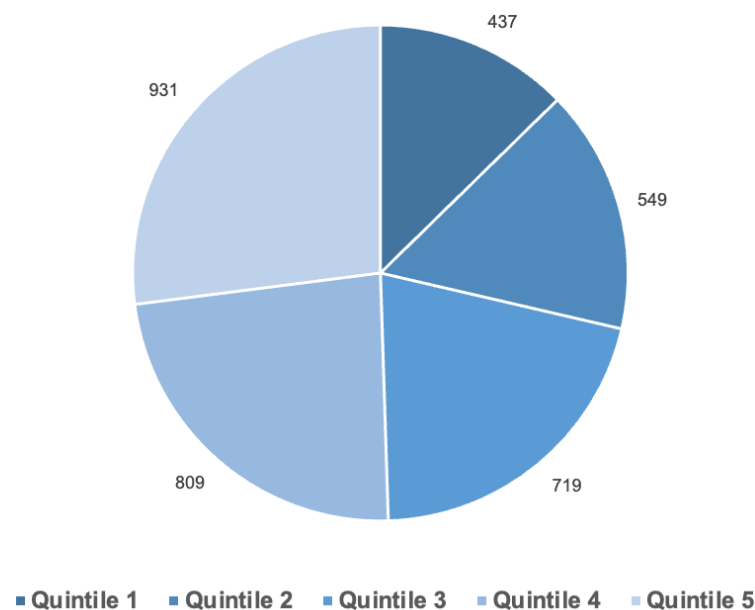
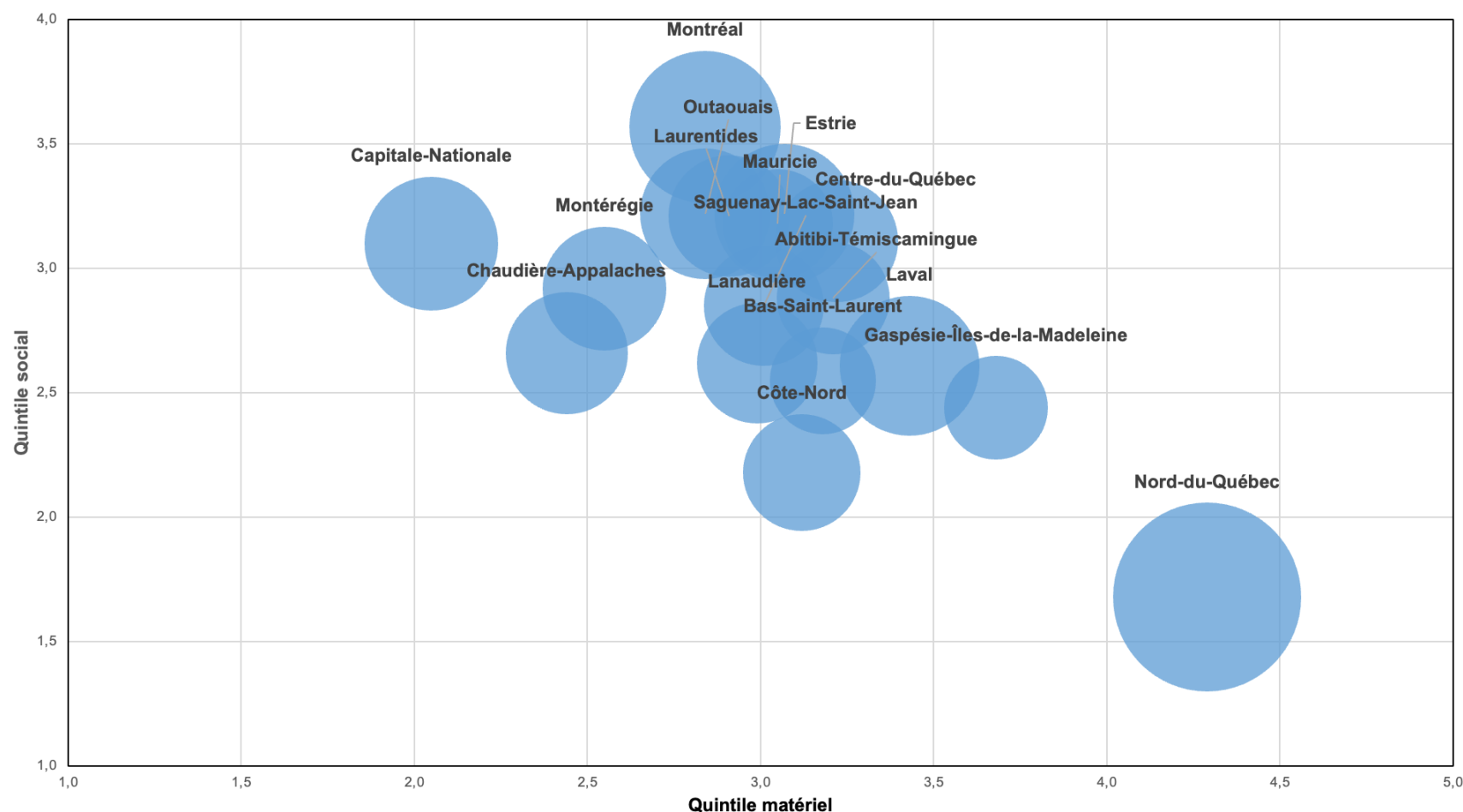


Figure 3. Nombre de CPE au Québec par quintile de défavorisation sociale



Lorsque l'on examine la répartition du nombre de CPE en 2023 en fonction des régions administratives selon l'indice de défavorisation matérielle et sociale, il en ressort que les régions les plus au sud du Québec, telles que Montréal, l'Estrie ou encore l'Outaouais, comportent un nombre plus élevé d'installations de CPE, ce qui est cohérent avec la taille de la population généralement plus élevée de ces régions. Cependant, si l'on rapporte le nombre de CPE pour 10 000 habitants, ce sont les régions du Nord-du-Québec (9,2), de Montréal (6,0), de Laval (5,0) et de l'Estrie (5,0) qui ont les taux les plus élevés de CPE (**Figure 4**).

Figure 4. Nombre de CPE par 10 000 habitants selon les régions administratives et leurs indices de défavorisation



Source Figures 2, 3 et 4 : Ministère de la Famille, Liste des centres de la petite enfance et des garderies en fonction; Institut national de la santé publique, Indice de défavorisation matérielle et sociale, année 2016

En considérant les indices de défavorisation matérielle et sociale de ces régions, il apparaît que certaines sont plus défavorisées matériellement et d'autres socialement.

Sur le plan de la défavorisation matérielle, le Nord-du-Québec est la région la plus défavorisée, avec un indice de 4,29. Laval a un indice de 3,43. Les régions de l'Estrie et Montréal le sont moyennement. Leurs indices sont respectivement de 3,07 et 2,84.

Au niveau de la défavorisation sociale, ce sont les régions de Montréal et de l'Estrie qui sont les plus défavorisées, leurs indices étant respectivement de 3,57 et 3,22. La région de Laval est moyennement favorisée (2,61) et le Nord-du-Québec est favorisé (1,68).

Ainsi, la répartition des CPE en fonction des quintiles de défavorisation matérielle et sociale varie en fonction des régions : ces constats se distinguent donc de ceux soulevés pour l'ensemble du Québec.

En outre, pour chacune des régions, le pourcentage de CPE dans le quintile 5 (le plus défavorisé) a été calculé pour l'indice matériel et l'indice social. On observe que pour l'indice matériel, ce sont les régions du Nord-du-Québec et de la Gaspésie qui ont les plus hauts pourcentages de CPE dans le quintile 5, et pour l'indice social, ce sont les régions de Montréal et de la Mauricie (**Figures 5 et 6**). Les familles les plus défavorisées sur le plan matériel qui souhaitent profiter des services d'un CPE ont donc davantage de possibilités d'y parvenir dans les régions du Nord-du-Québec et de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, alors que ce sont dans les régions de la Capitale-Nationale et de la Montérégie qu'il est plus difficile pour elles de le faire.

Figure 5. Pourcentage de CPE dans le quintile 5 de l'indice de défavorisation matérielle selon les régions

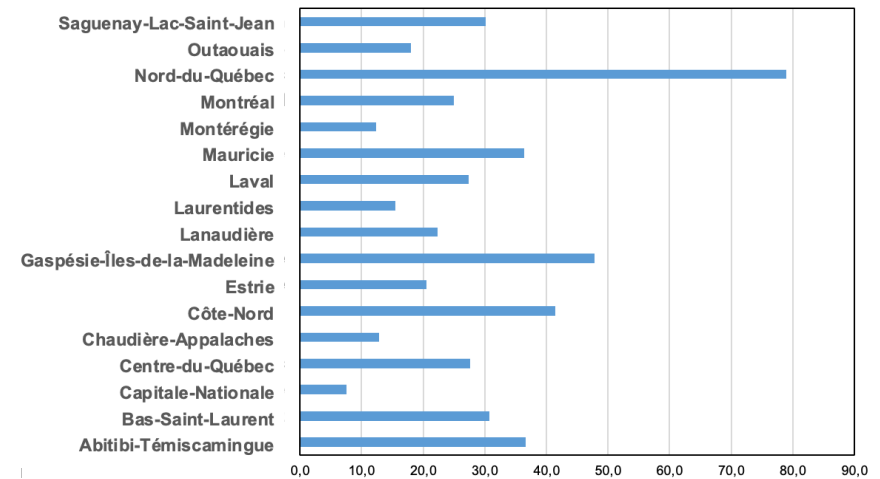
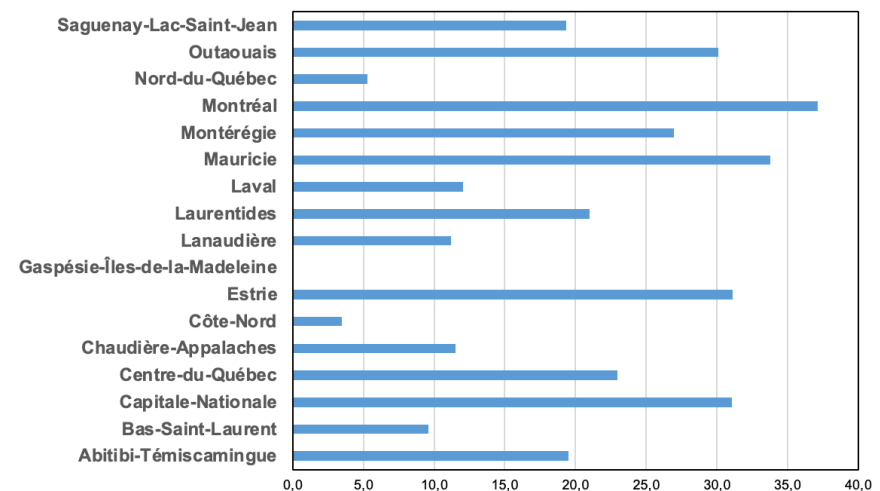


Figure 6. Pourcentage de CPE dans le quintile 5 de l'indice de la défavorisation sociale selon les régions



Source Figures 5 et 6 : Ministère de la Famille, Liste des centres de la petite enfance et des garderies en fonction; Institut national de la santé publique, Indice de défavorisation matérielle et sociale, année 2016

L'éducation préscolaire

L'éducation préscolaire englobe les maternelles 4 ans et 5 ans. Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*, mis à jour par le ministère de l'Éducation en 2023, vise le développement global des enfants et l'arrimage des compétences développées en maternelle 4 ans à la maternelle 5 ans. Au Québec, l'enseignement préscolaire ne fait pas partie de la scolarisation obligatoire, bien que près de 100 % des enfants de 5 ans fréquentent actuellement la maternelle.

// Constats

D'une part, le nombre de maternelles 4 ans à temps plein augmente. Si le nombre de maternelles 4 ans à temps plein est toujours plus élevé dans les écoles ayant un indice de milieu socio-économique (IMSE) plus défavorisé (IMSE compris entre 6 et 10), leur proportion est toutefois en diminution. En effet, en 2020-2021, les maternelles 4 ans à temps plein en milieu plus défavorisé représentaient 81,1 % du nombre de maternelles 4 ans à temps plein. En 2023-2024, ce pourcentage est de 66,5 %. La diminution de leur proportion s'explique par l'ouverture d'un plus grand nombre de maternelle 4 ans à temps plein dans les milieux plus favorisés au cours des dernières années en raison d'une nouvelle réglementation depuis 2019 enjoignant d'ouvrir des maternelles 4 ans dans tous les milieux, peu importe l'IMSE.

D'autre part, en ce qui concerne le pourcentage d'enfants considérés vulnérables à la maternelle 5 ans, les données de 2022 viennent confirmer la tendance déjà observée entre 2012 et 2017, à savoir une légère augmentation de leur pourcentage.

Quant aux enfants vulnérables en fonction du genre, les données de 2022 ne modifient pas la tendance précédemment constatée : au préscolaire, c'est environ le tiers des garçons et le cinquième des filles qui sont dits vulnérables.

Enfin, les enfants nés à l'extérieur du Canada sont en plus grande proportion considérés vulnérables à la maternelle 5 ans que ceux nés au Canada.

Indice de milieu socio-économique (IMSE)

L'indice de milieu socio-économique réfère au niveau de défavorisation déterminé par le ministère de l'Éducation pour chacune des écoles publiques primaires et secondaires. Les écoles sont ainsi notées sur une échelle de 1 à 10, où 1 désigne les écoles en milieu socio-économique plus favorisé et 10 les écoles en milieu socio-économique plus défavorisé. L'identification des classes et des écoles situées en milieux défavorisés a été modifiée en 2019-20. Depuis lors, les classes de maternelle 4 ans sont considérées en milieux défavorisés quand leur école a un indice IMSE situé entre 6 et 10. Par ailleurs, les écoles primaires sont considérées être situées en milieux défavorisés quand leur indice IMSE est situé entre 7 et 10.

Un indice critiqué

Bien que l'IMSE constitue l'un des seuls indices disponibles à grande échelle permettant d'estimer le niveau de défavorisation des élèves fréquentant une école, notons que plusieurs critiques ont été soulevées quant à l'adéquation de l'indice à la réalité du terrain. Par exemple, la répartition des écoles québécoises dans l'échelle de l'IMSE (1 à 10) n'inclut pas les écoles privées. De plus, nous n'avons pas accès à des indicateurs spécifiques sur l'éducation et le revenu des familles.

Il existe encore peu de données sur les inégalités au niveau de l'éducation préscolaire. Cela est particulièrement vrai pour la maternelle 4 ans, notamment en raison de son implantation à plus grande échelle relativement récente.

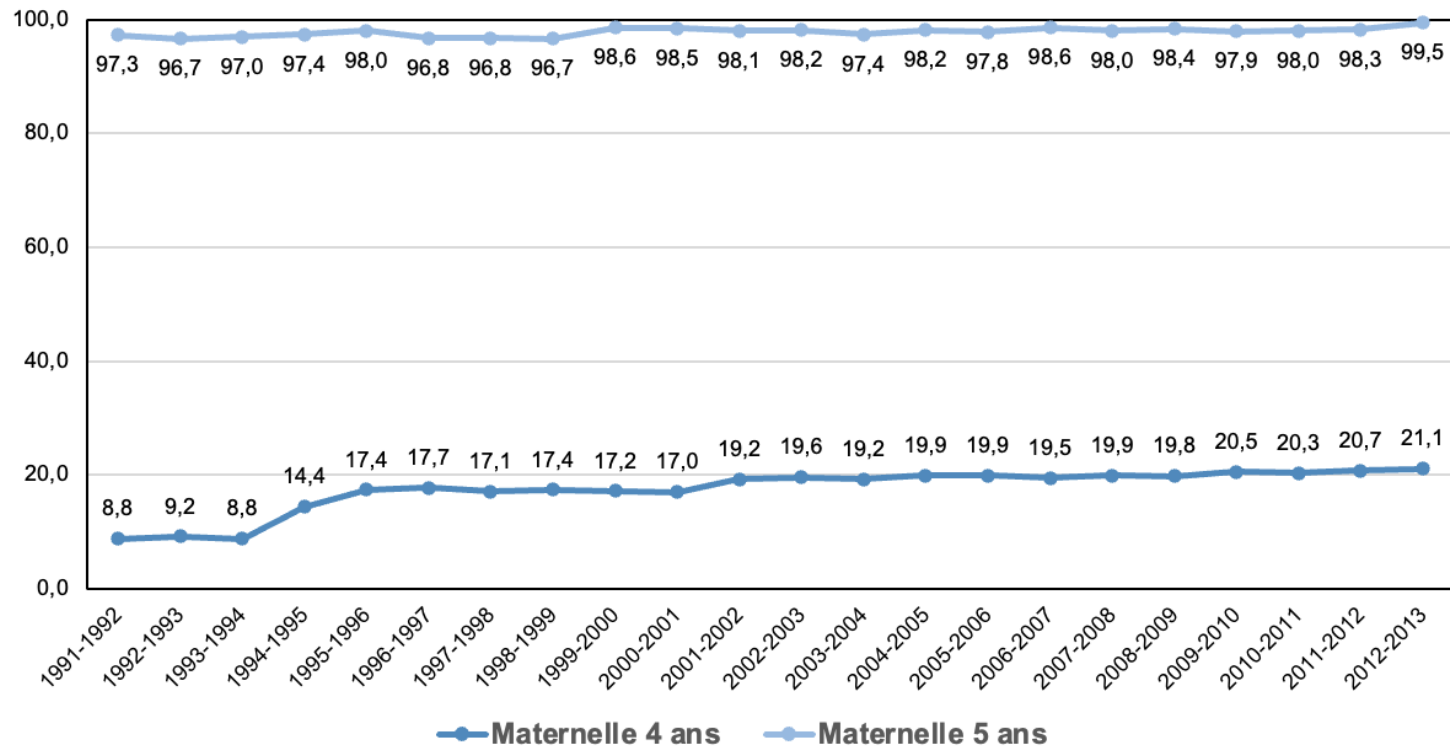
Il n'en demeure pas moins que des données sur la fréquentation de la maternelle 4 ans et 5 ans, le nombre de maternelles 4 ans à temps plein et la proportion d'enfants vulnérables en maternelle 5 ans sont accessibles, ce qui permet de dresser un certain portrait.

Fréquentation de la maternelle 4 ans et 5 ans

En 1997, à la suite de la mise en place d'une nouvelle politique familiale, la maternelle 5 ans passe de temps partiel à temps plein. Les parents l'adoptent en forte majorité. En effet, si la maternelle 5 ans n'est pas obligatoire, c'est la presque totalité des enfants qui la fréquentent. Selon les données tirées des documents *Indicateurs de l'éducation* (**Figure 7**), la fréquentation de la maternelle 5 ans, toutes catégories confondues (temps partiel et temps plein), se maintient à près de 100 % entre les années 1991-1992 et 2012-2013.

En examinant la fréquentation de la maternelle 4 ans, toutes catégories confondues (temps partiel, temps plein, etc.), sur la même période, le tableau est différent : la maternelle 4 ans est beaucoup moins fréquentée. Il convient de rappeler que des maternelles 4 ans à temps partiel ont été implantées pour la première fois en 1973-1974. Elles sont destinées aux enfants en milieu scolaire défavorisé ou en situation de handicap. En 1997, des maternelles 4 ans à temps plein sont apparues, mais c'est à partir de l'année 2013-2014, à la suite d'un projet-pilote, qu'elles furent déployées à plus grande échelle. On vise alors une implantation progressive des maternelles 4 ans à temps plein dans les milieux scolaires défavorisés. Il y a donc à cette époque une importante augmentation de leur nombre dans ces milieux. Comme on peut le constater en regardant la **figure 7**, selon les *Indicateurs de l'éducation*, la proportion d'enfants fréquentant la maternelle 4 ans a graduellement augmenté entre les années 1991-1992 et 2012-2013. En effet, elle passe de 8,8 % à 21,2 %, soit une augmentation de 12,4 points de pourcentage. On note aussi une augmentation non négligeable de presque 8,0 points entre les années 1993-1994 et 1995-1996. L'année 2012-2013 est la plus récente pour laquelle des données sont disponibles pour cet indicateur, ce qui ne permet pas de connaître l'évolution de la situation au cours des dix dernières années.

Figure 7. Fréquentation de la maternelle 4 ans et 5 ans



Source : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Indicateurs de l'éducation, éditions 1998-2014

Nombre de maternelles 4 ans à temps plein

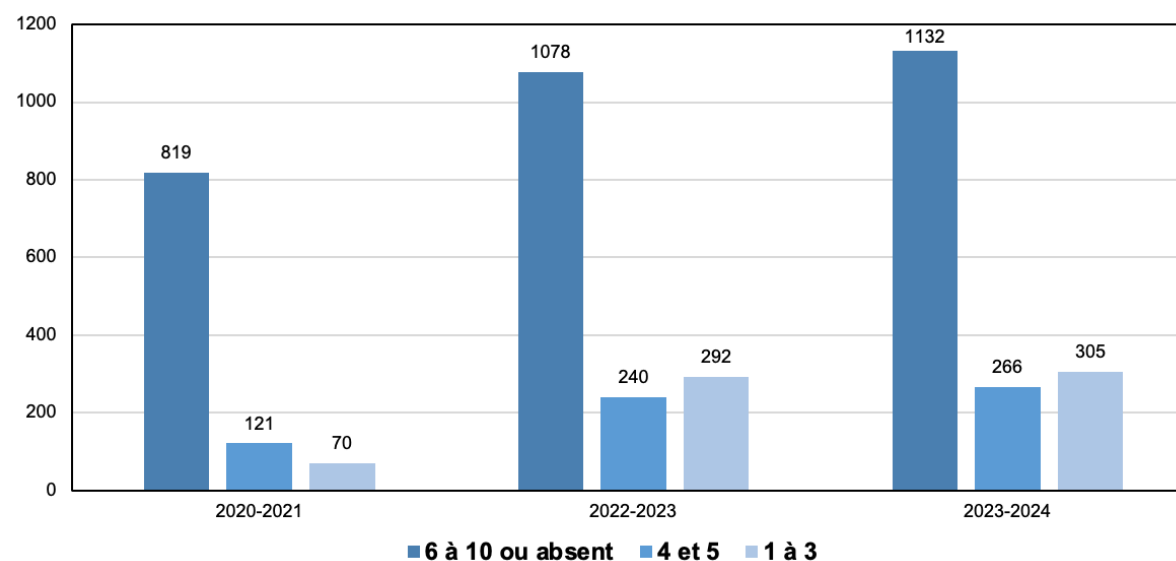
En 2019, le ministère de l'Éducation (MEQ) décide d'étendre l'implantation des maternelles 4 ans à temps plein à tous les milieux scolaires, indépendamment de leur IMSE. Une institutionnalisation massive des maternelles 4 ans à temps plein au Québec est alors en marche. Cependant, elle est ralentie par différents facteurs, dont la crise de la pandémie de Covid-19, la pénurie de main-d'œuvre en éducation et le nombre de locaux disponibles dans les écoles. En février 2023, le MEQ annonce un report des implantations locales.

Depuis 2019, le MEQ publie ainsi annuellement un rapport intitulé *Maternelle 4 ans à temps plein : Objectifs, limites, conditions et modalités*, faisant état des avancées de l'implantation des maternelles 4 ans à l'échelle de la province. Depuis l'année 2019-2020, ce rapport présente le nombre de maternelles 4 ans à temps plein pour chaque commission scolaire (désormais, pour

la plupart, des centres de services scolaires en 2020), et depuis l'année 2020-2021, selon l'IMSE associé à leurs écoles respectives.

Le nombre de maternelles 4 ans à temps plein a augmenté. En effet, il est passé de 1010 à 1703 entre les années 2020-2021 et 2023-2024. De plus, comme l'illustre la **figure 8**, le nombre de maternelles 4 ans est passé de 70 à 305 (augmentation de 235) pour les écoles dont l'IMSE est compris entre 1 et 3 (plus favorisées), alors qu'il est passé de 121 à 266 (augmentation de 145) pour les écoles ayant un IMSE de 4 ou 5 (intermédiaire) et de 819 à 1132 (augmentation de 313) pour les écoles dont l'IMSE est compris entre 6 et 10 (plus défavorisées). En outre, 4 ans à temps plein sont en milieux défavorisés : par exemple, en 2023-2024, 1132 sur 1703 (66 %) sont en milieux défavorisés. Cependant, il faut noter que la majorité des maternelles 4 ans ouvertes depuis l'année scolaire 2020-2021 se situe en milieux favorisés.

Figure 8. Nombre de maternelles 4 ans à temps plein selon l'IMSE des écoles publiques



Source : Ministère de l'Éducation, *Maternelle 4 ans – Objectifs, limites, conditions et modalités*, éditions 2020, 2022 et 2023

Proportion d'enfants dits vulnérables à la maternelle 5 ans temps plein

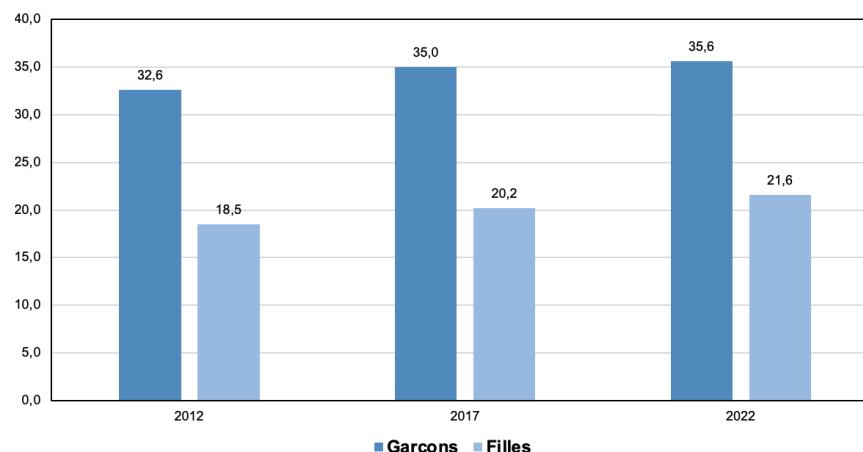
Réalisée tous les 5 ans depuis 2012 par l'Institut de la statistique du Québec, l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) vise à établir un portrait statistique des enfants vulnérables, c'est-à-dire qui sont plus susceptibles que les autres d'éprouver des difficultés dans au moins un des cinq domaines suivant : la santé physique et le bien-être ; les compétences sociales ; la maturité affective ; le développement cognitif et langagier ; les habiletés de communication et les connaissances générales. Pour ce faire, l'EQDEM mesure le développement d'enfants fréquentant la maternelle 5 ans à temps plein. Les trois enquêtes de l'EQDEM (2012, 2017 et 2022) permettent ainsi d'obtenir un portrait à la fois récent et évolutif relativement au pourcentage d'enfants vulnérables au Québec, mais aussi selon différentes variables sociodémographiques, telles que leur genre, leur lieu de naissance (au Canada ou à l'extérieur), l'IMSE de leur école et l'indice de défavorisation matérielle et sociale (IDMS).

Selon la nouvelle enquête de 2022, ce sont 28,7 % des enfants de maternelle 5 ans qui sont vulnérables dans au moins un domaine de développement. Cette proportion va en s'accroissant depuis une dizaine d'années (25,6 % en 2012 et 27,7 % en 2017).

En scrutant les données en fonction du genre des enfants (**Figure 9**), l'on constate une augmentation de la vulnérabilité peu importe le genre, mais ce sont davantage les garçons qui présentent une vulnérabilité dans au moins un des cinq domaines de développement, comparativement aux filles. En effet, c'est environ le tiers des garçons qui sont considérés vulnérables, et ce pour les trois enquêtes. Pour les filles, c'est

plutôt le cinquième d'entre elles. Les données indiquent une augmentation constante avec les années : en 2012, ce sont 32,6 % des garçons qui sont catégorisés vulnérables, en 2017, 35,0 % et en 2022, 35,6 %. Pour les filles catégorisées vulnérables, en 2012, le pourcentage est de 18,5 %, en 2017, de 20,2 % et en 2022, de 21,6 %. On remarque aussi que l'écart entre les garçons et les filles est constant au fil des enquêtes. En effet, dans les trois enquêtes, il se situe entre 14,0 et 14,8 points de pourcentage.

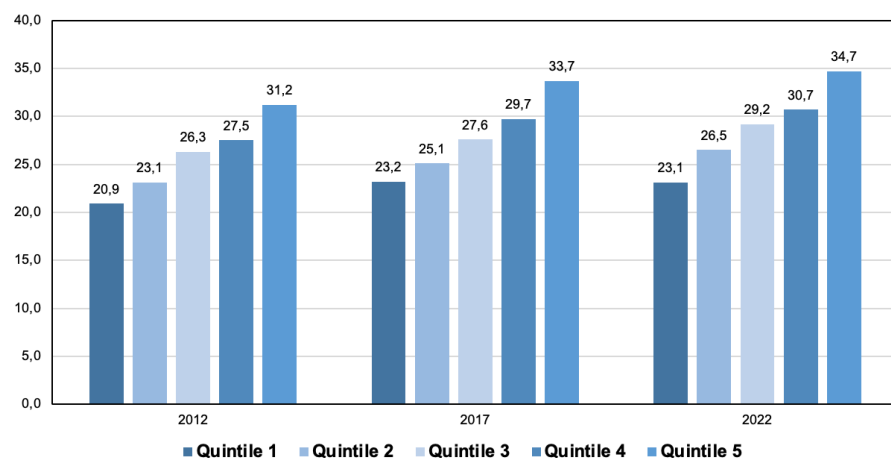
Figure 9. Proportion d'enfants vulnérables dans au moins un des domaines de développement selon le genre



Source : Institut de la statistique du Québec, Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle, éditions 2012, 2017 et 2022.

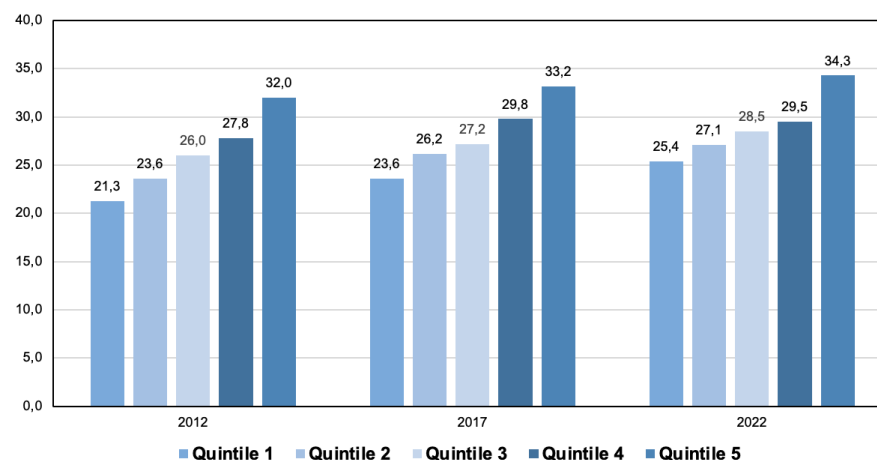
Lorsque l'on s'attarde à la proportion d'enfants vulnérables en fonction de l'indice de défavorisation matérielle et sociale (IDMS), les données révèlent que celle-ci est plus élevée dans le quintile 5, soit le plus défavorisé, et ce pour les deux dimensions de l'indice (matérielle et sociale). Qui plus est, comme le montrent les **figures 10 et 11**, ce pourcentage croît à chacun des quintiles. Ces observations suggèrent que les enfants vivant dans des milieux plus défavorisés sont plus susceptibles de rencontrer des difficultés dans au moins un des cinq domaines de développement.

Figure 10. Proportion d'enfants vulnérables dans au moins un des domaines de développement selon l'indice de défavorisation matérielle



Source : Institut de la statistique du Québec, Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle, éditions 2012, 2017 et 2022.

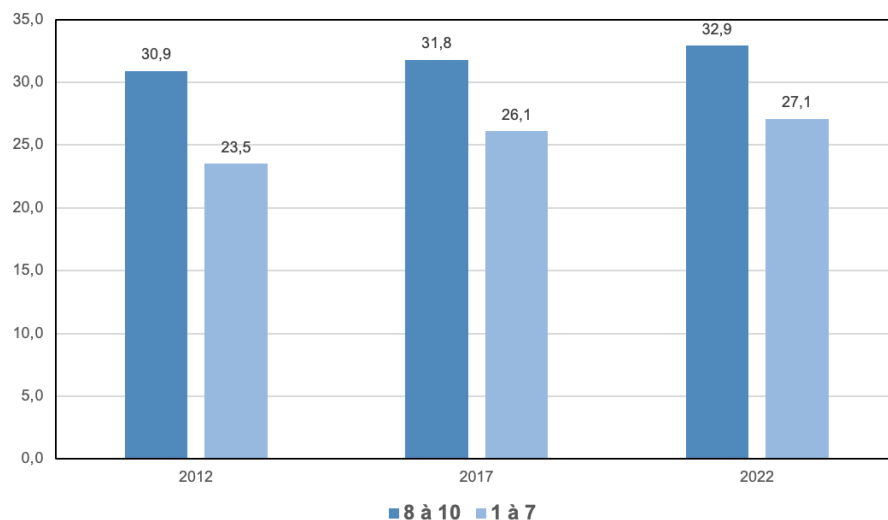
Figure 11. Proportion d'enfants vulnérables dans au moins un des domaines de développement selon l'indice de défavorisation sociale



Source : Institut de la statistique du Québec, Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle, éditions 2012, 2017 et 2022.

Le même constat peut être fait sur le plan de la proportion d'enfants vulnérables en fonction de l'IMSE des écoles publiques. En effet, plus une école publique est en milieu défavorisé (IMSE compris entre 8 et 10), plus la proportion d'enfants vulnérables est importante (**Figure 12**). De plus, on constate une augmentation plus importante de la proportion d'enfants vulnérables dans les écoles favorisées. En effet, pour les écoles ayant un IMSE compris entre 8 et 10, le pourcentage d'enfants vulnérables passe de 30,9 % à 32,9 % entre 2012 et 2022, tandis qu'il passe de 23,5 % à 27,1 % pour les écoles dont l'IMSE est compris entre 1 et 7. Remarquons que la division en deux catégories des écoles publiques ayant un IMSE compris entre 1 et 7 aurait permis d'analyser la situation avec plus de nuances.

Figure 12. Proportion d'enfants vulnérables dans au moins un des domaines de développement selon l'IMSE des écoles publiques



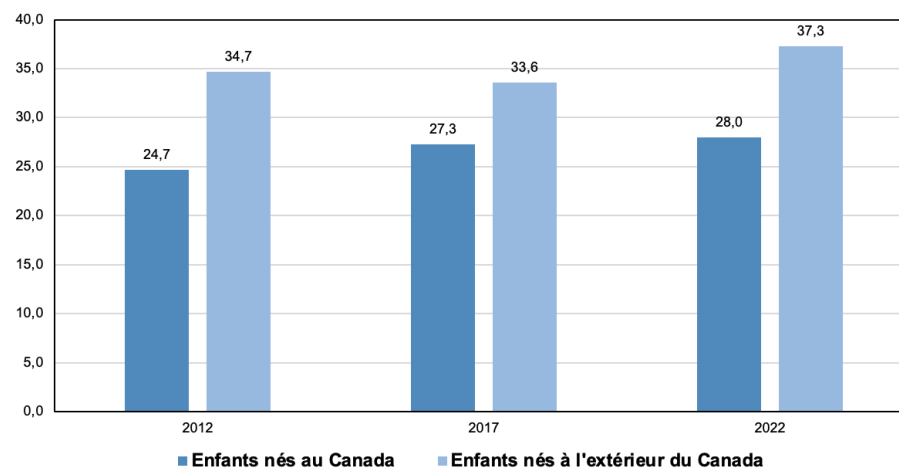
Source : Institut de la statistique du Québec, Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle, éditions 2012, 2017 et 2022.

Enfin, les données signalent que la proportion d'enfants vulnérables est plus grande chez les enfants nés à l'extérieur du Canada comparativement à ceux nés au Canada. En effet, dans l'enquête de 2022, la proportion d'enfants vulnérables est de 37,3 % pour les premiers, tandis qu'elle est de 28,0 % pour les seconds, un écart qui se répète dans les éditions 2012 et 2017 de l'enquête. On observe toutefois une légère diminution de l'écart entre 2012 et 2022, passant de 10,0 à 9,3 points de pourcentage.

En s'attardant aux réalités des enfants nés à l'extérieur du Canada, il convient de souligner que la proportion plus grande d'enfants considérés vulnérables chez ceux nés à l'extérieur du Canada peut s'expliquer en partie par des biais d'évaluation. En effet, des études critiques récentes (*Disability Critical*

Race Studies, etc.) signalent que les normes canadiennes de développement des enfants (critères et seuils) ne sont pas nécessairement adaptées et applicables aux enfants nés à l'extérieur du Canada, ce qui contribue à leur surreprésentation (Collins et Borri-Anadon, 2021). De plus, la moins grande maîtrise de la langue de la société d'accueil de plusieurs enfants nés à l'extérieur du Canada lorsqu'ils ont 5 ans, sans compter les enfants de familles réfugiées qui ont connu la guerre, la terreur, la violence, etc., peut expliquer qu'ils sont vulnérables dans une plus grande proportion.

Figure 13. Proportion d'enfants vulnérables selon leur pays d'origine (Canada ou à l'extérieur)



Source : Institut de la statistique du Québec, Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle, éditions 2012, 2017 et 2022.

L'enseignement primaire

Pour l'instant, on ne détient pas de données historiques et récentes pour l'enseignement primaire. L'équipe du Bulletin poursuit ses démarches auprès de l'ISQ pour obtenir de telles données, notamment sur le plan du retard scolaire des élèves à l'enseignement primaire. Le manque de données pour ce niveau d'enseignement constitue une lacune importante à la compréhension des inégalités scolaires.



L'enseignement secondaire (y compris formation professionnelle et formation générale aux adultes)

S'ils n'ont pas de retard scolaire, les élèves débutent généralement l'enseignement secondaire à 12 ans. L'obligation de scolarisation se poursuit au secondaire et, plus précisément, jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle l'élève atteint 16 ans, soit généralement le secondaire 4, ce qui n'empêche cependant pas le décrochage scolaire avant cet âge. Dans l'enseignement secondaire, il existe trois secteurs : la formation générale des jeunes, la formation professionnelle et la formation générale des adultes.

La formation générale des jeunes mène à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES). Elle repose sur le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et elle est divisée en deux cycles. Il faut aussi préciser qu'en formation générale des jeunes, les élèves du secteur public suivent le programme régulier ou un projet pédagogique particulier (PPP). Un PPP constitue une dérogation au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Parmi les différents PPP, il y a les programmes de sport-études, d'arts-études, d'éducation internationale, etc. Soulignons que la plupart des PPP du secteur public sont des programmes enrichis et sélectifs. Les écoles privées peuvent aussi obtenir des dérogations et offrir différents programmes, notamment des programmes enrichis. Ces dérogations sont à la base de la diversification et de la hiérarchisation des offres scolaires à la formation générale des jeunes et de l'école dit « à trois vitesses » (public régulier, public enrichi et privé) (Lessard et LeVasseur, 2007; Kamanzi et Pilote, 2016; Kamanzi, 2019; Grenier, 2020, 2022; Castonguay-Payant, 2020). L'analyse thématique de l'édition 2023 du Bulletin de l'égalité des chances portait sur le système éducatif à trois vitesses.

La formation professionnelle inclut une multitude de programmes dans 21 secteurs d'activités. Elle englobe près de 150 programmes et une cinquantaine de formations de courte durée. Elle mène à l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP), d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP), d'une attestation d'études professionnelles (AEP) ou d'une attestation de formation professionnelle (AFP). Les conditions d'admission et les préalables exigés varient selon les programmes. Il existe aussi des passerelles facilitant le passage entre les programmes de formation professionnelle.

La formation générale des adultes mène, comme la formation générale des jeunes, à l'obtention d'un DES. Elle permet aussi d'obtenir les préalables requis pour accéder à des programmes de formation professionnelle ou collégiale. Il faut avoir 16 ans et plus pour être admis en formation générale des adultes ou détenir un Certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS).

Le ministère de l'Éducation (MEQ) publie des données portant sur différents indicateurs, notamment le taux de diplomation et de qualification au secondaire, le nombre d'inscriptions à la formation professionnelle, le taux d'accès à la formation professionnelle, le taux d'obtention d'un DEP, le nombre de diplômés à la formation professionnelle et le taux d'accès à la formation générale aux adultes. Cependant, comme nous le signalerons aux endroits pertinents, plusieurs de ces indicateurs ne sont plus publiés par le MEQ depuis plusieurs années. Ainsi, il est impossible de suivre l'évolution actuelle de ces indicateurs.

// Constats

En ce qui concerne le taux de diplomation et de qualification 5 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire (par cohorte), l'analyse indique des écarts parmi les élèves en fonction de différentes variables sociodémographiques. Des écarts persistent dans le taux de diplomation selon le genre, l'indice de milieu socio-économique (IMSE) des écoles publiques, l'âge à l'entrée au secondaire, le statut HDAA, le statut générationnel des élèves issus de l'immigration (1^{ère} génération ou 2^e génération) et le type de réseau fréquenté (public versus privé) :

- ▷ Les filles obtiennent dans une plus grande proportion que les garçons un diplôme ou une qualification.
- ▷ Les élèves en milieu scolaire favorisé (IMSE compris entre 1 et 3) ont plus de chances d'obtenir un diplôme ou une qualification comparativement aux élèves en milieu scolaire intermédiaire (IMSE de 4 ou 5) ou défavorisé (compris entre 8 et 10).
- ▷ Les élèves ayant débuté leurs études secondaires à 12 ans et moins obtiennent dans une plus grande proportion un diplôme ou une qualification (comparativement à ceux ayant débuté à 13 ans et plus), ainsi que les élèves fréquentant un établissement privé (comparativement à ceux dans le réseau public) et les élèves sans statut HDAA (comparativement à ceux ayant un tel statut).
- ▷ Pour les élèves issus de l'immigration de 2^e génération, ils obtiennent dans une plus grande proportion un diplôme ou une qualification que ceux non issus de l'immigration et que ceux issus de l'immigration de 1^{ère} génération. Il est intéressant de noter que les élèves issus de l'immigration de 1^{ère} génération ont au fil des cohortes réduit puis éliminé l'écart de diplomation et de qualification qu'ils avaient avec les élèves non issus de l'immigration. En effet, depuis la cohorte ayant débuté leurs études secondaires en 2014-2015, les élèves issus de l'immigration de 1^{ère} génération ont un taux de diplomation et de qualification légèrement plus élevé que les élèves non issus de l'immigration.

L'analyse suggère en outre que le contexte de pandémie de Covid-19 a eu un effet, d'abord à la hausse puis à la baisse, sur le taux de diplomation et de qualification 5 ans après l'entrée au secondaire. En effet, une augmentation importante entre les

cohortes de 2014-2015 et 2015-2016 et une baisse importante entre les cohortes de 2016-2017 et 2017-2018 sont observées pour cet indicateur. Cependant, dans l'état actuel des choses, il est difficile de déterminer précisément comment ce contexte a influencé le taux de diplomation et de qualification cinq ans après l'entrée au secondaire.

Quant à la formation professionnelle, le nombre d'inscriptions selon le genre a augmenté depuis 2005-2006 :

- ▷ L'on constate une légère augmentation du nombre d'inscriptions chez les hommes et une plus marquée chez les femmes durant cette période.
- ▷ Au fil des ans, la proportion d'hommes dans la formation professionnelle diminue par rapport à celle des femmes.
- ▷ La majorité des personnes sont âgées de 20 ans et plus.
- ▷ La majorité est aussi inscrite dans un programme menant à un diplôme d'études professionnelles (DEP).
- ▷ Enfin, on observe que le contexte de pandémie a également eu un effet sur le nombre d'inscriptions à la formation professionnelle.

Examinons ces constats en détail.

Taux de diplomation et de qualification 5 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire

Le taux de diplomation et de qualification par cohorte au secondaire est un indicateur publié annuellement. Il indique le pourcentage d'élèves d'une cohorte ayant obtenu un diplôme ou une qualification. Il s'agit d'un taux calculé selon les cohortes d'entrée au secondaire. Ainsi, chaque cohorte est suivie 5 ans, 6 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire. Généralement, on s'intéresse aux taux de diplomation et de qualification 5 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire. Le premier informe sur le taux de diplomation et de qualification dans la durée normalement prévue des études secondaires à la formation générale. Le second permet, quant à lui, de prendre en compte les élèves qui terminent, pour différentes raisons, leurs études secondaires

après la durée normalement prévue. Il est généralement préféré parce qu'il permet notamment d'inclure des élèves qui retournent aux études et qui sont donc des « raccrocheurs ». À l'inverse, le taux de diplomation et de qualification 7 ans après l'entrée au secondaire renseigne sur le taux de sortie sans diplôme ni qualification : il peut être estimé en prenant la proportion de la cohorte qui n'a pas obtenu un diplôme ou une qualification 7 ans après l'entrée au secondaire⁴.

Pour le taux de diplomation et de qualification 5 ans après l'entrée au secondaire, des données sont disponibles sur les cohortes ayant débuté leurs études secondaires entre 2006-2007 et 2017-2018.

D'une part, ce taux est en hausse : 63,8 % des élèves de la cohorte 2006-2007 ont obtenu un diplôme ou une qualification 5 ans après leur entrée au secondaire, contre 72,7 % des élèves de la cohorte 2017-2018 (**Figure 1**).

4. Cela demeure une estimation puisque la proportion restante de la cohorte qui n'a pas obtenu un diplôme ou une qualification peut par exemple inclure des jeunes qui sont inscrits en formation générale des adultes ou en formation professionnelle 8 ans après leur entrée au secondaire, et qui ne sont donc pas en situation de décrochage scolaire.

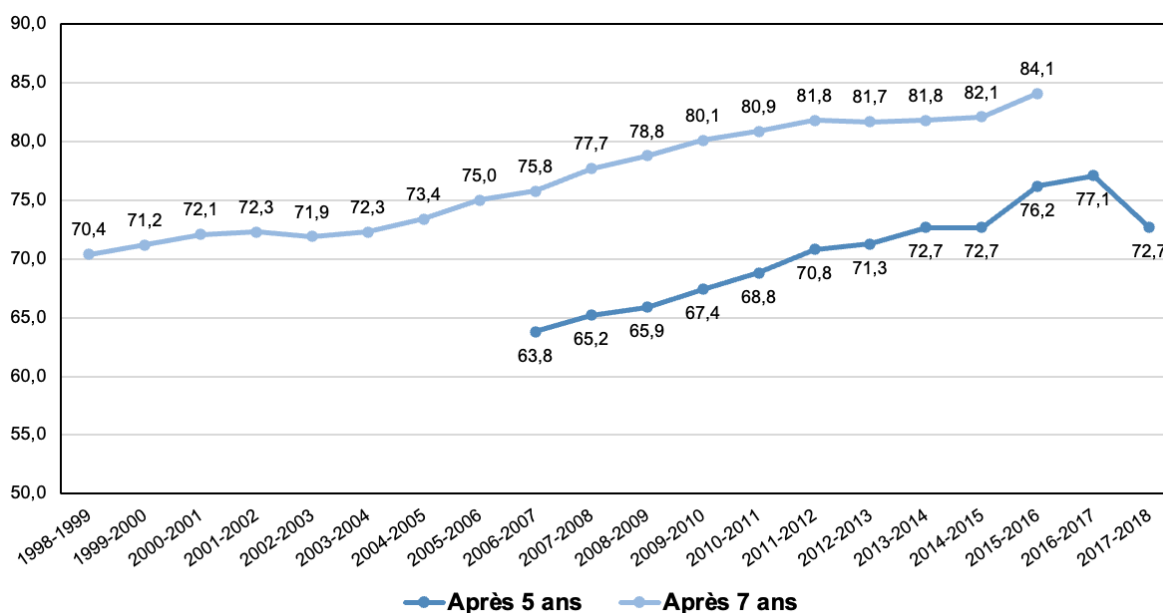
D'autre part, il existe d'importantes variations du taux pour les dernières cohortes suivies (2015-2016, 2016-2017 et 2017-2018), correspondant aux cohortes ayant gradué 5 ans après l'entrée au secondaire en 2020, 2021 et 2022, soit en pleine crise sanitaire. En effet, on remarque une augmentation de 3,5 points de pourcentage entre les cohortes de 2014-2015 et 2015-2016 et une diminution de 4,4 points entre les cohortes de 2016-2017 et 2017-2018 (**Figure 1**).

Ce dernier résultat soulève des questions relativement à l'effet de la pandémie sur le taux de diplomation et de qualification 5 ans après l'entrée au secondaire de ces cohortes : l'augmentation du taux entre les cohortes de 2015-2016 et 2016-2017 s'explique-t-elle par le contexte de pandémie de Covid-19 ? Si oui, comment ce contexte a-t-il concrètement agi sur le taux ? La baisse du taux entre les cohortes de 2016-2017 et 2017-2018 représente-t-elle un retour aux niveaux d'avant la pandémie ou le début d'une tendance à la baisse ? La pandémie a-t-elle eu un effet plus important sur la cohorte de 2017-2018 ?

Pour le taux de diplomation et de qualification sept ans après l'entrée au secondaire, des données sont disponibles pour les cohortes ayant commencé leurs études secondaires entre 1998-1999 et 2015-2016.

Tout d'abord, comme le montre la **figure 1**, le taux de diplomation est en hausse. En effet, 70,4 % des élèves de la cohorte 1998-1999 ont obtenu un diplôme ou une qualification sept ans après leur entrée au secondaire, comparativement à 84,1 % des élèves de la cohorte 2015-2016. Ensuite, il appert que cet indicateur soit moins « affecté » par le contexte de la pandémie de Covid-19. Il faudra attendre la sortie des données pour les cohortes de 2016-2017 et 2017-2018 afin de voir si la diminution observée dans le taux de 5 ans pour ces cohortes s'y manifeste également.

Figure 1. Taux de diplomation et de qualification par cohorte 5 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire



Source : Ministère de l'Éducation, Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, édition 2023.

Taux de diplomation et de qualification 5 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire selon le genre

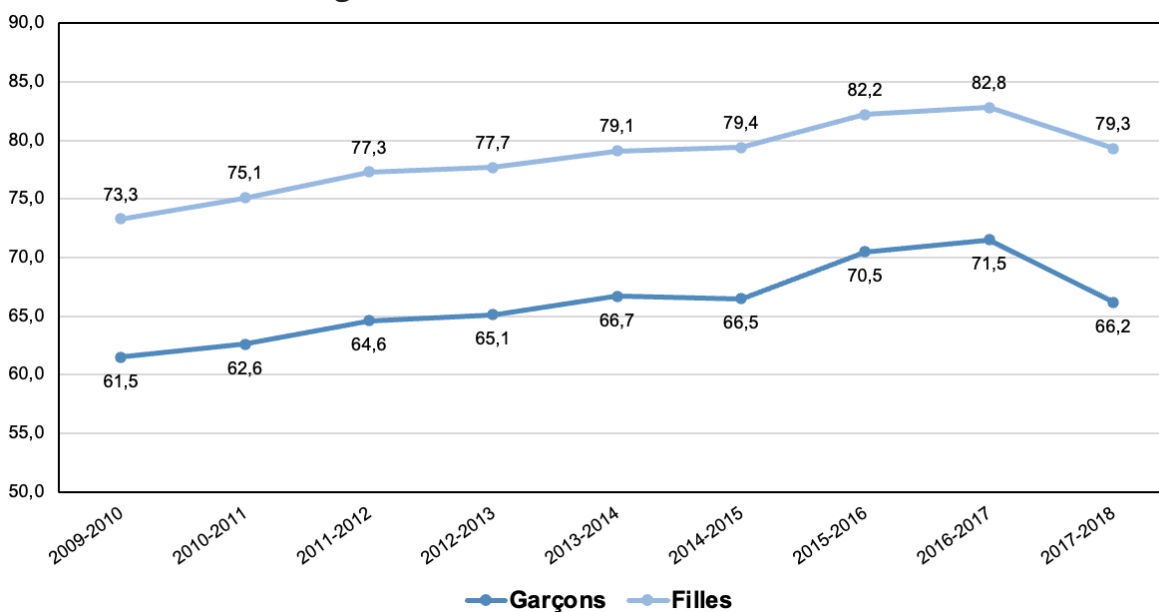
Nous disposons également de données sur le taux de diplomation et de qualification 5 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire, classées selon les catégories binaires de genre « féminin » et « masculin » ou « filles » et « garçons »⁵. Pour le taux de diplomation et de qualification 5 ans après l'entrée au secondaire, des données sont disponibles pour les cohortes ayant commencé leurs études secondaires entre 2009-2010 et 2017-2018, de même que pour le taux de diplomation et de qualification 7 ans après l'entrée au secondaire, pour les cohortes entre 1998-1999 et 2015-2016.

Pour le taux de diplomation et de qualification 5 ans après l'entrée au secondaire, la **figure 2** illustre une augmentation entre les cohortes de 2009-2010 et 2016-2017, suivie d'une diminution à partir de la cohorte de 2017-2018, tant pour les garçons que pour les filles.

Malgré cette baisse pour la dernière cohorte suivie, entre les cohortes de 2009-2010 et 2017-2018, le taux est passé de 61,5 % à 66,2 %, pour les garçons et de 73,3 % à 79,3 %, pour les filles. Les taux augmentent ainsi pour les deux catégories de genre, et les filles obtiennent toujours davantage un diplôme et une qualification au cours de la durée normalement prévue pour les études secondaires. De même, l'écart en faveur des filles, est assez constant depuis la cohorte de 2009-2010, il se situe entre 11,3 et 13,1 points de pourcentage.

Tout comme pour le taux de diplomation et de qualification 5 ans après l'entrée au secondaire pour l'ensemble du Québec, l'on remarque des variations importantes pour les cohortes de 2015-2016, 2016-2017 et 2017-2018, autant pour les garçons que les filles. Cependant, il est intéressant de noter que les variations dans le taux de diplomation et de qualification 5 ans après l'entrée au secondaire pour ces cohortes sont plus importantes pour les garçons. Ces résultats pourraient suggérer que le contexte de la pandémie de Covid-19 a davantage eu un effet sur le taux de diplomation et de qualification 5 ans après l'entrée au secondaire des garçons.

Figure 2. Taux de diplomation et de qualification par cohorte 5 ans après l'entrée au secondaire selon le genre

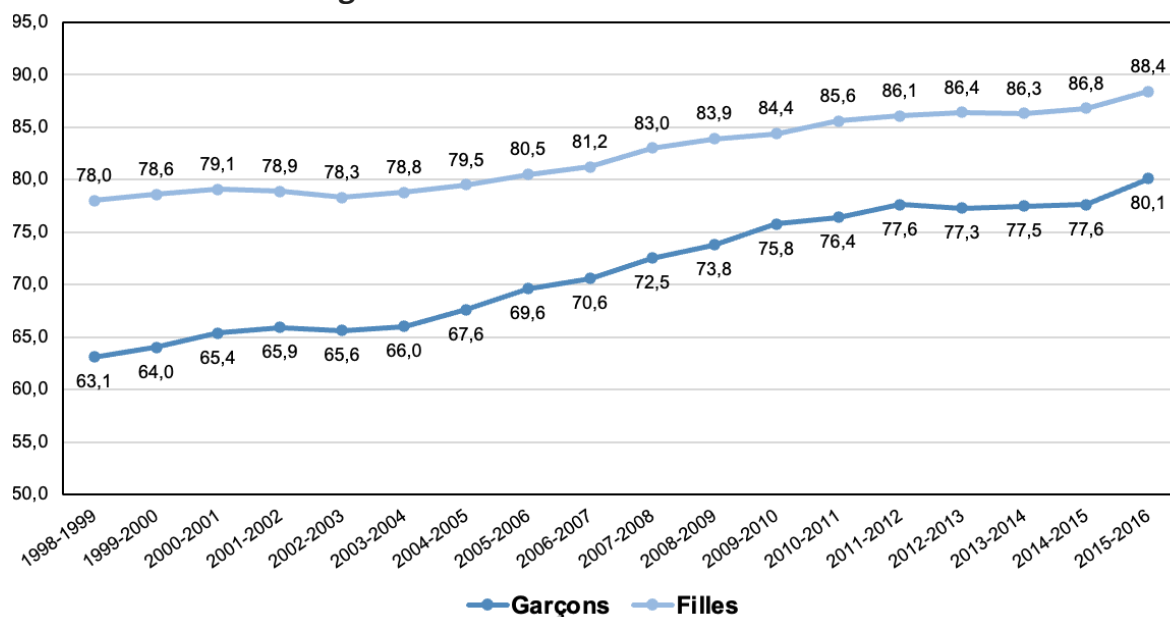


5. Il s'agit des catégories utilisées par le ministère de l'Éducation pour cet indicateur.

Comme l'illustre la **figure 3**, le taux de diplomation et de qualification 7 ans après l'entrée au secondaire est en augmentation au fil des cohortes, pour les garçons comme pour les filles. Cette augmentation est d'ailleurs plus importante chez les garçons. En effet, pour ces derniers, entre les cohortes de 1998-1999 et 2015-2016, on passe d'un taux de 63,1 % à 88,4 %. Pour les filles, ce sont 78,0 % de la cohorte de 1998-1999 qui ont obtenu un diplôme ou une qualification 7 ans après leur entrée au secondaire et 88,4 % de la cohorte de 2015-2016.

Malgré cette augmentation importante pour les garçons, on observe que le taux de diplomation et de qualification 7 ans après l'entrée au secondaire demeure plus élevé chez les filles, et ce depuis la cohorte de 1998-1999. Cependant, comme la **figure 3** l'illustre également, il semble se dessiner une réduction de l'écart, indiquant une diminution de l'inégalité d'obtenir un diplôme ou une qualification selon le genre pour cet indicateur. En effet, si l'écart est de 14,9 points de pourcentage en faveur des filles pour la cohorte de 1998-1999, il est de 8,3 points pour la cohorte de 2015-2016.

Figure 3. Taux de diplomation et de qualification par cohorte 7 ans après l'entrée au secondaire selon le genre



Source Figures 2 et 3 : Ministère de l'Éducation, Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, édition 2023.

On se permettra néanmoins de rappeler ici que si les filles ont un taux de diplomation et de qualification plus élevé que les garçons, indiquant des inégalités scolaires selon le genre, elles « rentabilisent » moins leur réussite scolaire : à savoir, elles ont des emplois moins bien rémunérés, progressent plus lentement dans leur carrière professionnelle et sont moins mobiles verticalement au sein des organisations qui les recrutent (Baudelot et Establet, 2006; Duru-Bellat, 2004, 2023).

Par ailleurs, l'analyse croisée de la variable genre avec celle de l'origine sociale révèle que ce sont surtout les garçons issus de milieux populaires ou défavorisés qui rencontrent des difficultés scolaires (Bouchard et St-Amant, 1996; Bouchard, 2004; CSE, 1999). À cet égard, il serait pertinent de disposer de données qui croisent le taux de diplomation au secondaire en fonction du genre et de l'origine sociale.

Taux de diplomation et de qualification 5 et 7 ans après l'entrée au secondaire selon l'IMSE des écoles publiques

Les données fournies par le ministère de l'Éducation (MEQ) comprennent également le taux de diplomation et de qualification 5 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire selon l'indice de milieu socio-économique (IMSE) de l'école publique où l'élève est inscrit en secondaire 1. Plus précisément, des données sont accessibles sur les cohortes ayant débuté leurs études secondaires entre 2008-2009 et 2015-2016. Il convient de spécifier qu'il s'agit ici exclusivement des élèves inscrits dans une école secondaire publique puisque l'IMSE est seulement calculé pour ces établissements. De plus, si l'IMSE est calculé sur une échelle de 1 à 10 pour la comparaison des taux de diplomation et de qualification, le MEQ le découpe en trois catégories distinctes : les écoles en milieu socio-économique favorisé (IMSE compris entre 1 et 3); les écoles en milieu socio-économique intermédiaire (IMSE compris entre 4 et 7); les écoles en milieu socio-économique défavorisé (IMSE compris entre 8 et 10).

Comme les **figures 4 et 5** le révèlent, les élèves inscrits dans des écoles publiques favorisées obtiennent toujours en plus grande proportion un diplôme ou une

qualification au secondaire comparativement aux élèves inscrits dans des écoles publiques intermédiaires ou défavorisées, et ce peu importe si leur parcours a duré 5 ans ou 7 ans. Plus précisément, depuis la cohorte de 2008-2009, le taux de diplomation et de qualification 5 ans après l'entrée au secondaire des élèves dans les écoles favorisées est plus élevé d'environ 6,0 à 8,0 points de pourcentage que celui des élèves dans les écoles intermédiaires et d'environ 14,0 à 17,0 points que celui des élèves dans les écoles défavorisées. Pour le taux de diplomation et de qualification 7 ans après l'entrée au secondaire, ces écarts sont respectivement d'environ 5,0 à 6,0 points et de 9,0 à 12,0 points. Ils sont donc un peu moins importants pour ce dernier indicateur.

On remarque aussi une augmentation plus marquée des taux (5 ans et 7 ans) chez les élèves des écoles défavorisées, conduisant à une réduction de l'écart au fil des cohortes avec ceux des élèves des écoles intermédiaires et favorisées. Cependant, les élèves des écoles défavorisées ont toujours moins de chances d'obtenir un diplôme ou une qualification que les élèves des écoles favorisées ou intermédiaires.

Il convient de souligner que les taux de diplomation et de qualification plus faibles dans les écoles publiques en milieu socio-économique défavorisé ne constituent pas une indication de la qualité de leurs services éducatifs.

Figure 4. Taux de diplomation et de qualification par cohorte 5 ans après l'entrée au secondaire selon l'IMSE des écoles publiques

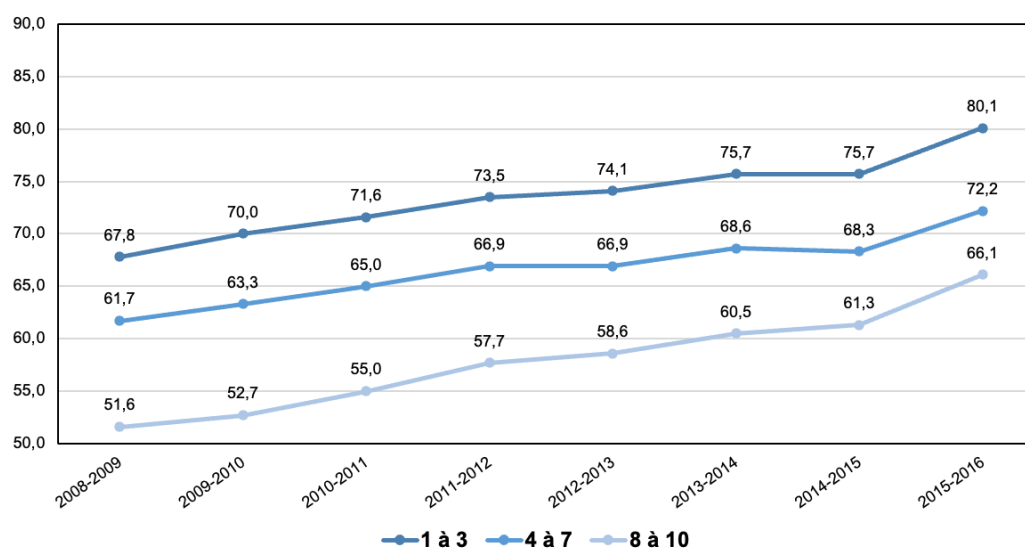
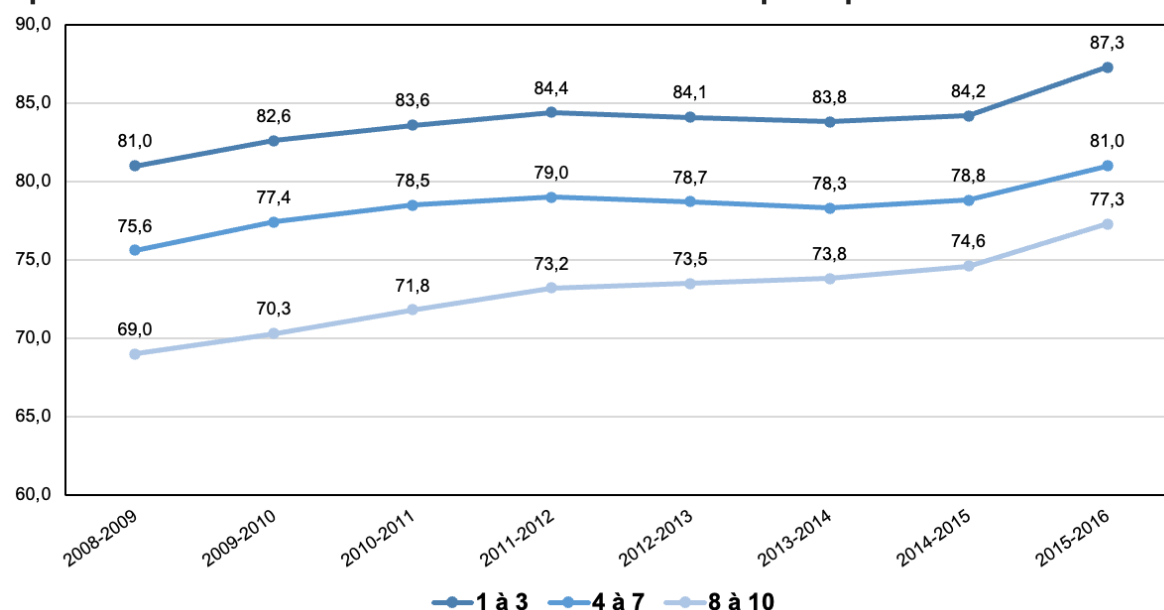


Figure 5. Taux de diplomation et de qualification par cohorte 7 ans après l'entrée au secondaire selon l'IMSE des écoles publiques



Source Figures 4 et 5 : Ministère de l'Éducation, Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, édition 2023.

Taux de diplomation et de qualification 5 ans et 7 ans après l'entrée chez les élèves HDAA dans le secteur public

Il existe des données concernant le taux de diplomation et de qualification 5 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) ayant débuté leurs études secondaires entre 2004-2005 et 2015-2016. Il convient de préciser que ce taux est disponible uniquement pour le secteur public. Les **figures 6 et 7** présentent le taux de diplomation et de qualification 5 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire pour les élèves du secteur public ayant un statut HDAA et pour ceux n'ayant pas un tel statut, nommés « élèves ordinaires » par le ministère de l'Éducation (MEQ).

Comme les **figures 6 et 7** l'illustrent, on note une tendance à la hausse des taux (5 ans et 7 ans) pour les élèves HDAA et les élèves ordinaires, et encore plus grande pour les premiers.

En effet, pour la cohorte de 2004-2005, ce sont 18,2 % des élèves HDAA comparativement à 63,5 % des élèves ordinaires qui obtiennent un diplôme ou une qualification 5 ans après leur entrée au secondaire et 33,4 % des élèves HDAA comparativement à 77,2 % des élèves ordinaires qui obtiennent un diplôme ou une qualification 7 ans après l'entrée au secondaire. Pour la cohorte de 2015-2016, ce sont 46,1 % des élèves HDAA comparativement à 82,6 % des élèves ordinaires qui obtiennent un diplôme ou une qualification 5 ans après leur entrée au secondaire, et 62,2 % des élèves HDAA comparativement à 88,8 % des élèves ordinaires qui obtiennent un diplôme ou une qualification 7 ans après leur entrée au secondaire.

On constate que les élèves ordinaires ont l'avantage, peu importe la cohorte. Cet écart tend toutefois à diminuer graduellement au fil des cohortes, indiquant une réduction des inégalités d'obtenir un diplôme ou une qualification entre les élèves HDAA et les élèves ordinaires. Plus précisément, pour les taux de diplomation et de qualification 5 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire, cet écart est respectivement de 45,3 et 43,8 points de pourcentage pour la cohorte de 2004-2005, et de 36,5 et 26,6 points pour la cohorte de 2015-2016.

Figure 6. Taux de diplomation et de qualification par cohorte 5 ans après l'entrée au secondaire pour les élèves HDAA

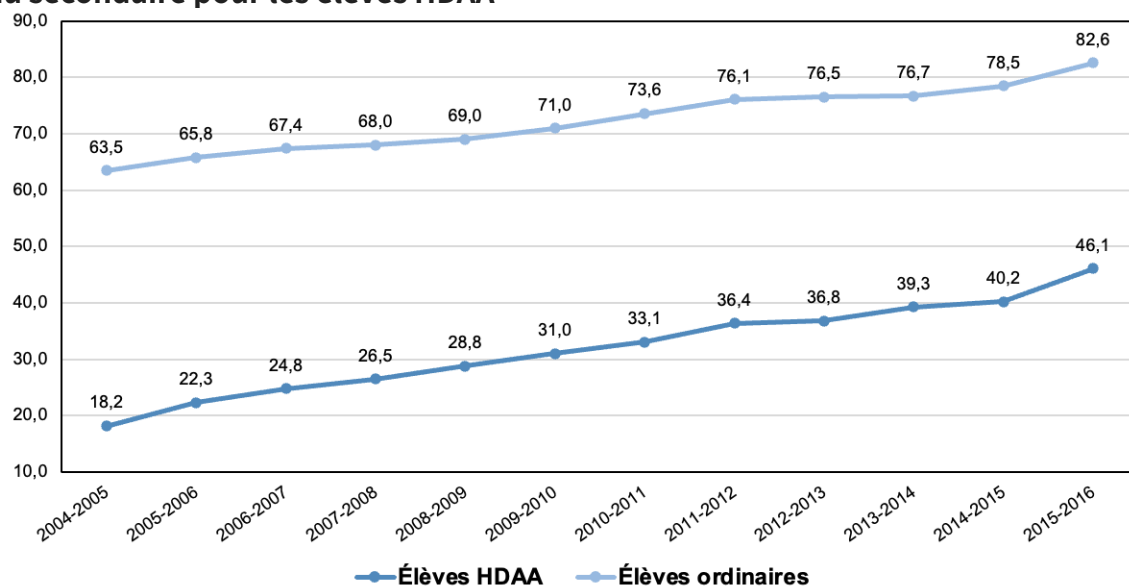
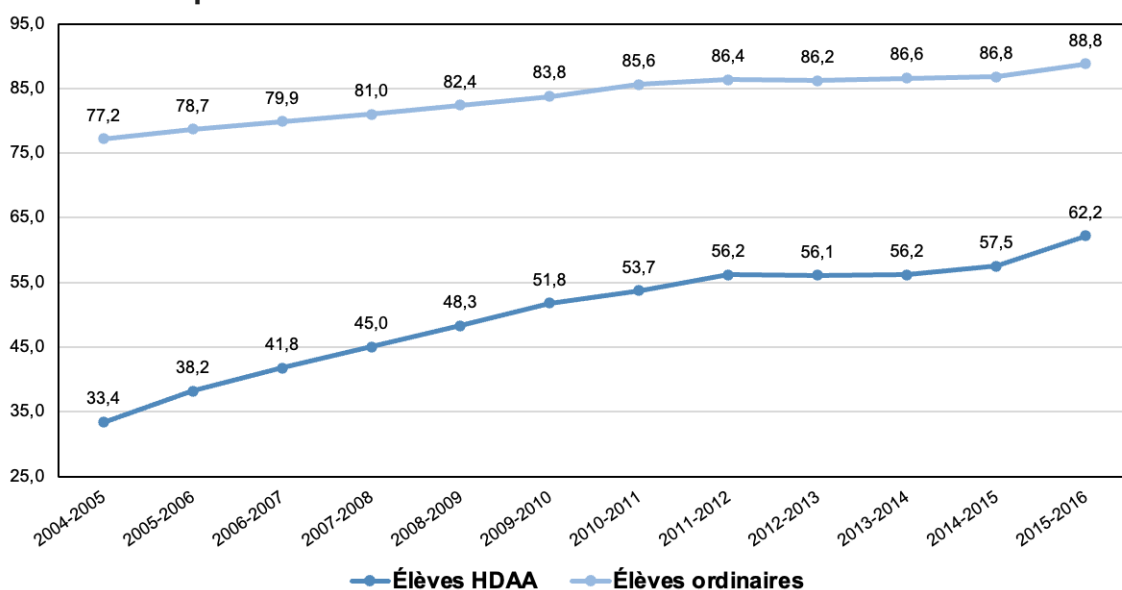


Figure 7. Taux de diplomation et de qualification par cohorte 7 ans après l'entrée au secondaire pour les élèves HDAA



Source Figures 6 et 7 : Ministère de l'Éducation, Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, édition 2023.

Le MEQ décline la variable HDAA en deux catégories distinctes, à savoir les élèves en difficulté et les élèves « handicapés »⁶, et il propose des données pour les deux indicateurs (taux de diplomation et de qualification 5 et 7 ans) pour les cohortes ayant débuté leurs études secondaires entre 2004-2005 et 2015-2016.

En ce qui concerne le taux de diplomation et de qualification 5 ans après l'entrée au secondaire, on relève tout d'abord une augmentation entre les cohortes de 2004-2005 et 2015-2016 pour les élèves en difficulté et pour les élèves handicapés, et elle est plus marquée pour les premiers (Figure 8). En effet, le taux passe de 18,3 % à 48,4 % pour les élèves en difficulté et de 17,3 % à 34,5 % pour les élèves handicapés. Quant au taux de diplomation et de qualification 7 ans après l'entrée au secondaire, il est possible de faire le même constat. Ensuite, on observe que les élèves en difficulté sont toujours plus susceptibles d'obtenir un diplôme ou une qualification que les élèves handicapés, et ce pour les deux indicateurs (5 et 7 ans) (Figures 8 et 9). Enfin, il convient de souligner que cet écart en faveur des élèves en difficulté est en

6. Ici, on reprend les terminologies utilisées par le MEQ dans les documents Taux de diplomation et de qualification - Par cohortes de nouveaux inscrits au secondaire pour des fins de congruence. Il convient de spécifier que l'appellation « en situation de handicap » est privilégiée.

augmentation au fil des cohortes, encore une fois pour les deux indicateurs (5 et 7 ans).

Il est toutefois important de faire preuve de prudence quant aux conclusions que l'on peut tirer sur l'évolution des taux de diplomation et de qualification des élèves HDAA et la réduction de l'écart avec les élèves ordinaires. D'un côté, les modifications dans la catégorisation des élèves HDAA au cours des dernières décennies compliquent la comparaison des données actuelles avec celles plus anciennes. De l'autre côté, les critères établis afin d'évaluer et d'identifier les élèves HDAA sont souvent critiqués.

Par exemple, ces critères conduisent à une surreprésentation des garçons de la catégorie HDAA et des élèves issus de l'immigration, notamment ceux des communautés noires et latino-américaines (Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2011; Collins et Borri-Anadon, 2021). En fait, la catégorie est considérée non-représentative des élèves HDAA. Remarquons aussi que les élèves identifiés HDAA sont ceux qui ont un plan d'intervention. Enfin, plusieurs mettent en garde contre le phénomène de « prophétie auto-réalisée » concernant ces élèves (Thomazet, 2012), c'est-à-dire l'adéquation entre les attentes scolaires que le personnel enseignant ont envers eux ou elles et leurs succès scolaires (Potvin, Armand et Mc Andrew, 2019).

Figure 8. Taux de diplomation et de qualification par cohorte 5 ans après l'entrée au secondaire selon la catégorie d'élèves HDAA

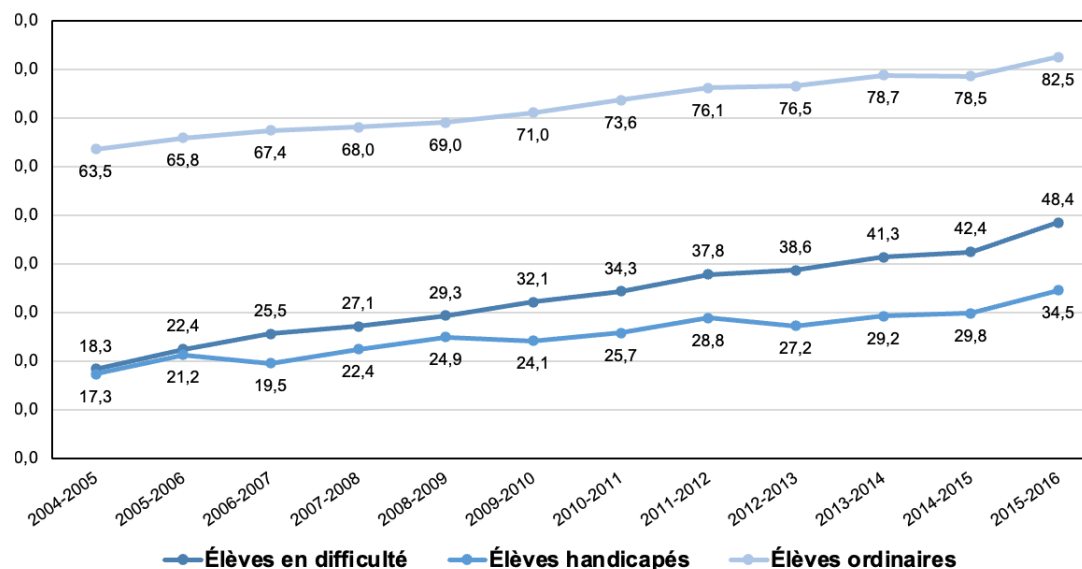
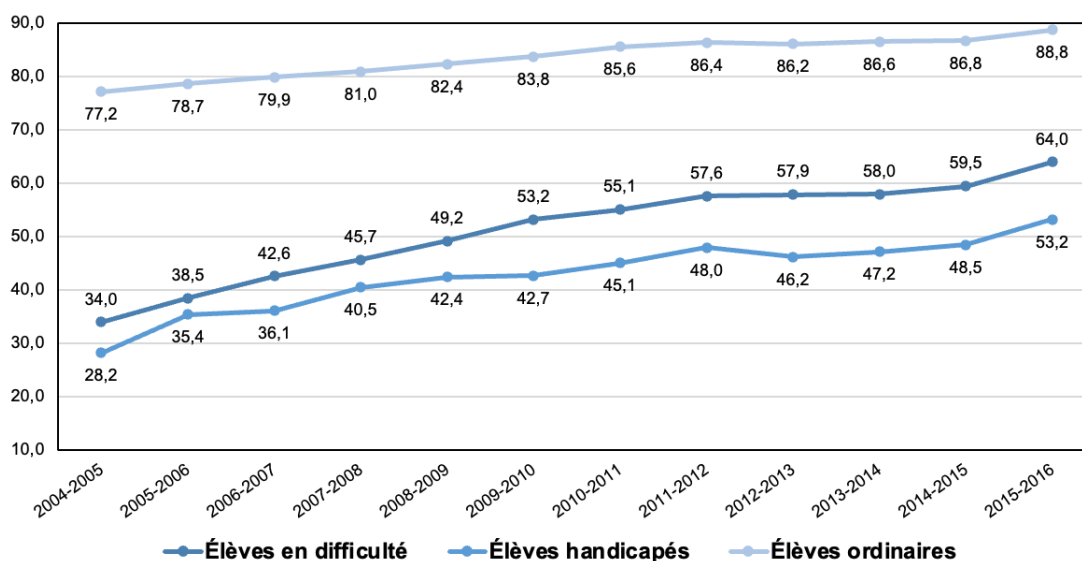


Figure 9. Taux de diplomation et de qualification par cohorte 7 ans après l'entrée au secondaire selon la catégorie d'élèves HDAA



Source Figures 8 et 9 : Ministère de l'Éducation, Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, édition 2023.

Taux de diplomation et de qualification 7 ans après l'entrée au secondaire des élèves issus de l'immigration

Nous sommes aussi en mesure d'observer l'évolution du taux de diplomation et de qualification 7 ans après l'entrée au secondaire des élèves issus de l'immigration, selon qu'ils soient de première ou deuxième génération, comparativement aux élèves non issus de l'immigration. Des données sur ces catégories d'élèves sont disponibles pour les cohortes comprises entre 2008-2009 et 2015-2016. Il convient de noter que nous n'avons pas accès aux données historiques concernant le taux de diplomation et de qualification 5 ans après l'entrée au secondaire pour ces catégories d'élèves.

Pour les élèves de première génération, c'est-à-dire les élèves qui ne sont pas nés au Canada, on remarque tout d'abord une augmentation du taux de diplomation et de qualification 7 ans après l'entrée au secondaire. En effet, il augmente de 75,0 % à 83,7 % entre les cohortes de 2008-2009 et 2015-2016. Ensuite, la **figure 10** indique que les élèves de première génération obtiennent généralement dans une proportion moins élevée un diplôme ou une qualification comparativement aux élèves

de deuxième génération et aux élèves non issus de l'immigration. Cependant, cet écart tend à s'amenuiser au fil des cohortes. En effet, entre les cohortes de 2008-2009 et 2015-2016, l'écart avec les élèves de deuxième génération passe de 9,0 points de pourcentage à 4,8 points. Pour la même période, l'écart avec les élèves non issus de l'immigration passe quant à lui de 3,8 points de pourcentage, en faveur des élèves non issus de l'immigration, à -0,5 points, en faveur des élèves de première génération, indiquant un renversement de la situation à partir de la cohorte de 2014-2015.

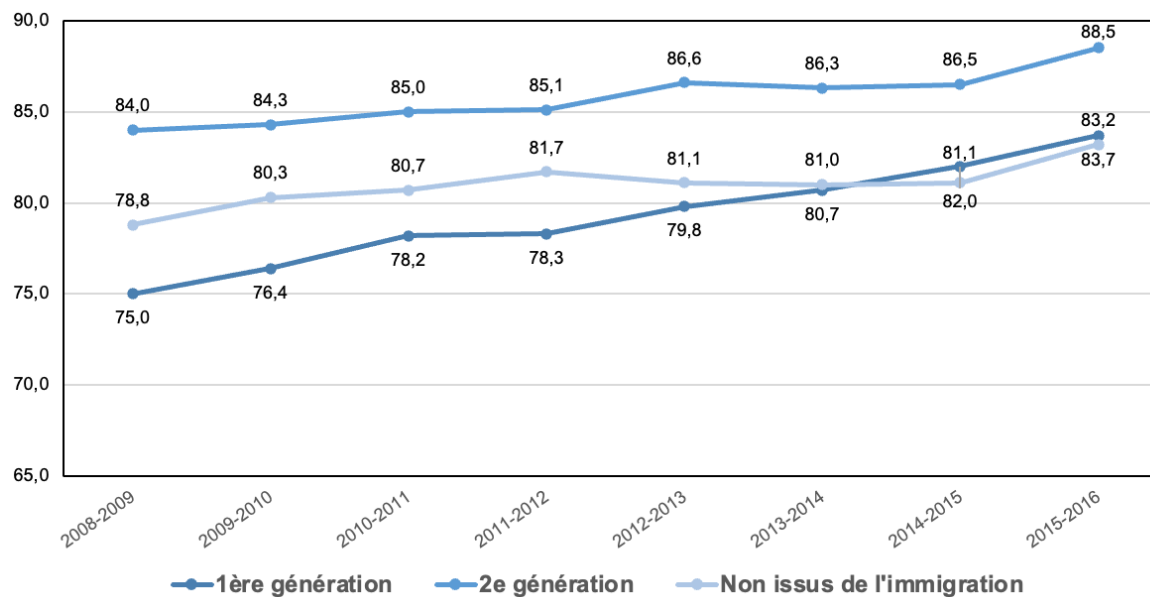
Cependant, l'on doit être prudent avec le taux de diplomation et de qualification des élèves de première génération. En effet, il n'inclut pas les élèves de première génération arrivés pendant leurs études secondaires alors que ces élèves expérimentent généralement plus de difficultés à l'école (Mc Andrew, Audet et Bakhshaei, 2021). S'ils étaient inclus, le taux de diplomation et de qualification serait moins élevé. Malgré cette précaution à l'égard des données, il est possible de constater que la situation s'améliore relativement au taux de diplomation et de qualification des élèves de première génération arrivés au Québec au début des études secondaires ou avant.

Il importe de reconnaître que les élèves de première génération expérimentent généralement plusieurs défis d'intégration à l'école, notamment linguistiques et scolaires (Mc Andrew, Audet et Bakhshaei, 2021), sans compter les défis liés à l'acculturation (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2021) de même que les expériences de minorisation, de racisation et/ou de discrimination (Potvin et Pilote, 2021; Potvin, Magnan et Low, 2021). Pour les élèves de première génération avec le statut de réfugiés, ces défis se jumellent souvent à des traumatismes liés par exemple au fait d'avoir vécu la guerre ou vécu dans des camps pendant plusieurs années (Papazian-Zohrabian et Mamprin, 2021).

Pour les élèves de deuxième génération, c'est-à-dire nés au Canada et dont au moins un des parents est né à l'extérieur du Canada, le taux de diplomation et de qualification 7 ans après l'entrée au secondaire entre les cohortes de 2008-2009 et 2015-2016 croît de 84,0 % à 88,5 % (**Figure 10**). Par ailleurs, mentionnons que tout comme les élèves de première génération, ceux de deuxième génération peuvent faire face à des expériences de minorisation, racisation et/ou discrimination (Potvin et Pilote, 2021; Potvin, Magnan et Bronwen Low, 2021).

Les taux de diplomation et de qualification au secondaire des élèves issus de l'immigration peuvent s'expliquer notamment par l'effet combiné des politiques d'immigration sélectives du Canada et du Québec, visant à accueillir des personnes immigrantes qualifiées et dotées d'un diplôme universitaire, des aspirations élevées et stratégies scolaires des parents immigrants, de la grande résilience des élèves issus de l'immigration et des mesures mises en place dans certains milieux scolaires afin de répondre aux besoins de ces élèves (Charette, 2016; Grenier, 2020, 2022; Kanouté et Lafortune, 2010; Mc Andrew et al., 2015; Rothon, Heath et Lessard-Phillips, 2009).

Figure 10. Taux de diplomation et de qualification par cohorte 5 ans après l'entrée au secondaire selon le statut générationnel des élèves issus de l'immigration



Source : Ministère de l'Éducation, Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, édition 2023.

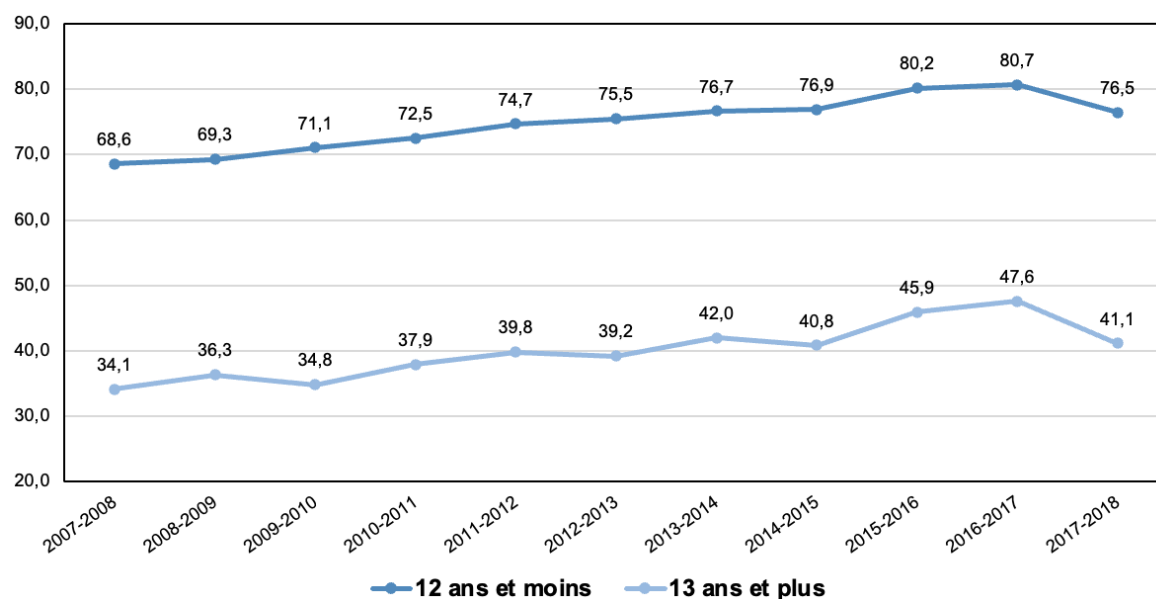
Taux de diplomation et de qualification 5 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire selon l'âge à l'entrée (retard scolaire)

Il est également possible de brosser un portrait du taux de diplomation et de qualification 5 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire selon l'âge à l'entrée au secondaire. Plus précisément, on est en mesure de comparer le taux de diplomation et de qualification des élèves qui débutent leurs études secondaires à 12 ans ou moins à celui des élèves qui commencent leurs études secondaires à 13 ans ou plus, et qui sont donc en « retard scolaire » ou en situation de « grand retard scolaire » par rapport à la norme québécoise.

Pour le taux de diplomation et de qualification 5 ans après l'entrée au secondaire, il existe des données pour les cohortes comprises entre 2007-2008 et 2017-2018. On constate d'abord que le taux augmente pour les deux catégories d'élèves. En effet, pour les élèves de 12 ans et moins, le taux passe de 68,6 % à 76,5 % entre les cohortes de 2007-2008 et 2017-2018, tandis que pour les élèves de 13 ans et plus, le taux s'accroît de 34,1 % à 41,1 %. Cependant, comme on peut l'observer à la **figure 11**, cette augmentation ne se traduit pas en une

réduction de l'écart, notamment en raison de l'augmentation plus marquée du taux pour les élèves ayant débuté leurs études secondaires à 12 ans et moins.

Figure 11. Taux de diplomation et de qualification par cohorte 5 ans après l'entrée au secondaire selon l'âge à l'entrée (retard scolaire)

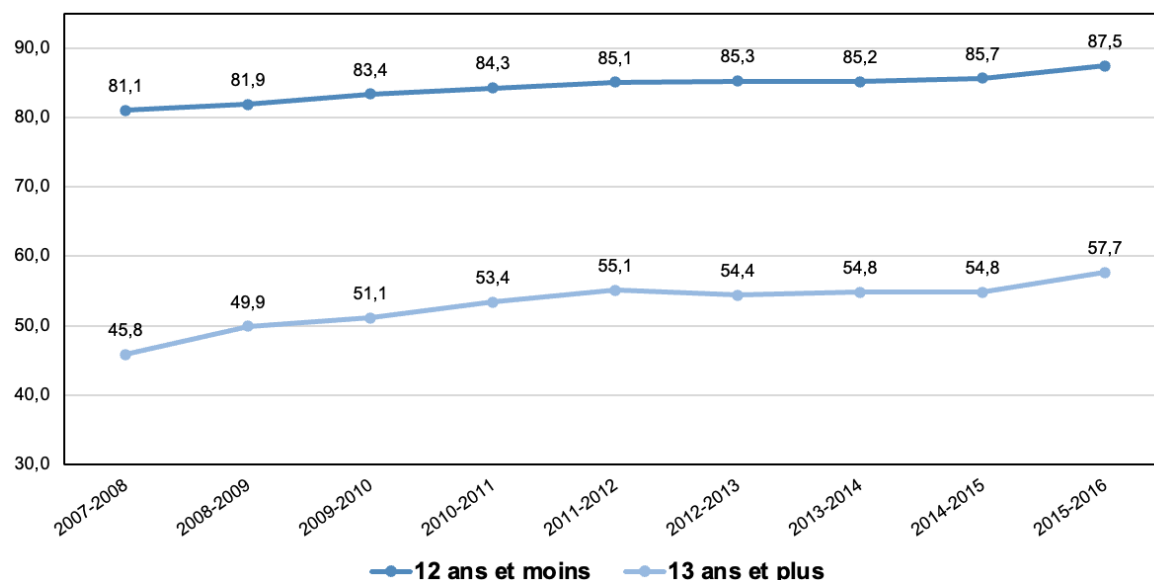


Source : Ministère de l'Éducation, Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, édition 2023.

Pour le taux de diplomation et de qualification 7 ans après l'entrée au secondaire, des données sont disponibles pour les cohortes allant de 2007-2008 à 2015-2016. On constate que le taux augmente pour les deux catégories d'élèves, mais surtout pour les élèves débutant leur secondaire avec un an de retard ou plus (**Figure 12**). En effet, pour les élèves ayant débuté leurs études secondaires à 12 ans et moins, le taux passe de 81,1 % à 87,5 % entre les cohortes de 2007-2008 et 2015-2016. Pour les élèves ayant débuté leurs études secondaires à 13 ans et plus, le taux progresse de 45,8 % à 57,7 %. On remarque également que l'écart entre les deux catégories se réduit au fil des cohortes, contrairement au taux de diplomation et de qualification 5 ans après l'entrée au secondaire. Malgré cette réduction de l'écart, celui-ci demeure important.

En somme, les élèves débutant leur secondaire avec un an de retard ou plus ont moins de chances d'obtenir un diplôme ou une qualification 5 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire. Pour ces mêmes élèves, les probabilités d'obtenir un diplôme ou une qualification 5 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire sont d'environ une chance sur deux. Il est possible qu'il y ait un effet de plusieurs variables sociodémographiques (origine sociale, genre, etc.), parfois combinées, sur les taux de diplomation et de qualification des élèves qui débutent leurs études secondaires à 13 ans et plus. Il y aurait donc accumulation de plusieurs facteurs de vulnérabilité.

Figure 12. Taux de diplomation et de qualification par cohorte 7 ans après l'entrée au secondaire selon l'âge à l'entrée (retard scolaire)



Source : Ministère de l'Éducation, Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, édition 2023.

Taux de diplomation et de qualification 5 ans et 7 ans après l'entrée selon le réseau (public vs privé)

L'évolution du taux de diplomation et de qualification peut aussi être observée selon le réseau scolaire fréquenté au secondaire, soit le réseau public et les établissements privés. Les **figures 13 et 14** présentent le taux de diplomation et de qualification 5 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire selon que les élèves ont fréquenté le réseau public ou un établissement privé.

Pour le taux de diplomation et de qualification 5 ans après l'entrée au secondaire, ce dernier passe, dans le réseau public, de 58,3 % pour la cohorte de 2006-2007 à 68,7 % pour la cohorte de 2017-2018. Si ce taux augmente généralement d'environ 1,0 ou 2,0 points de pourcentage à chaque cohorte, on note toutefois, comme il est possible de le constater à la **figure 13**, une augmentation de 4,4 points de pourcentage entre les cohortes de 2014-2015 et de 2015-2016 et une diminution de 4,9 points de pourcentage entre les cohortes de 2016-2017 et de 2017-2018.

Soulignons que les cohortes 2015-2016, 2016-2017 et 2017-2018 ont gradué 5 ans après l'entrée au secondaire en pleine pandémie de Covid-19, soit en 2020, 2021 et 2022. Ainsi, ces variations peuvent s'expliquer par ce contexte spécifique.

Pour les établissements privés, le taux de diplomation et de qualification 5 ans après l'entrée au secondaire est quant à lui plus constant entre les cohortes de 2006-2007 et de 2017-2018, se situant entre 86,6 % et 90,4 %. En effet, comme on le voit à la **figure 13**, il change très peu au fil des cohortes. On note toutefois que le taux décroît de 90,1 % à 87,5 % entre les cohortes de 2016-2017 et 2017-2018 (pour les cohortes ayant gradué 5 ans après l'entrée au secondaire en 2022). Cette diminution de 2,6 points de pourcentage est la plus marquée pour les établissements privés, les autres ayant été de 0,1 point seulement. On est alors en mesure de se demander si la pandémie de Covid-19 a eu un effet plus important sur cette cohorte d'élèves des établissements privés.

Pour le taux de diplomation et de qualification 7 ans après l'entrée au secondaire, ce dernier passe, dans le réseau public, de 71,9 % pour la cohorte de 2006-2007 à 81,6 % pour la cohorte de 2015-2016.

Comme l'illustre la **figure 14**, ce taux augmente graduellement d'environ 1,0 ou 2,0 points de pourcentage au fil des cohortes. Ainsi, les variations observées du taux de diplomation et de qualification 5 ans après, et 7 ans après l'entrée au secondaire ne sont pas identiques. Pour les établissements privés, le taux de diplomation et de qualification 7 ans après l'entrée au secondaire demeure constant, comme pour celui de 5 ans, au fil des cohortes. En effet, il change très peu entre les cohortes de 2006-2007 et de 2017-2018, s'accroissant de 92,2 % à 94,0 %.

En résumé, le taux de diplomation et de qualification 5 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire augmente pour le réseau public et demeure relativement constant pour les établissements privés, si bien l'écart entre les deux se réduit. Ces diminutions de l'écart indiquent une réduction des inégalités de diplomation et de qualification entre le réseau public et les établissements privés. Il convient de souligner que les taux de diplomation plus élevés dans les établissements privés en comparaison à ceux du réseau public s'expliquent notamment par le fait que les élèves des établissements privés proviennent en plus grande proportion d'un milieu plus favorisé (Plourde, 2022).

Figure 13. Taux de diplomation et de qualification par cohorte 5 ans après l'entrée au secondaire selon le réseau fréquenté

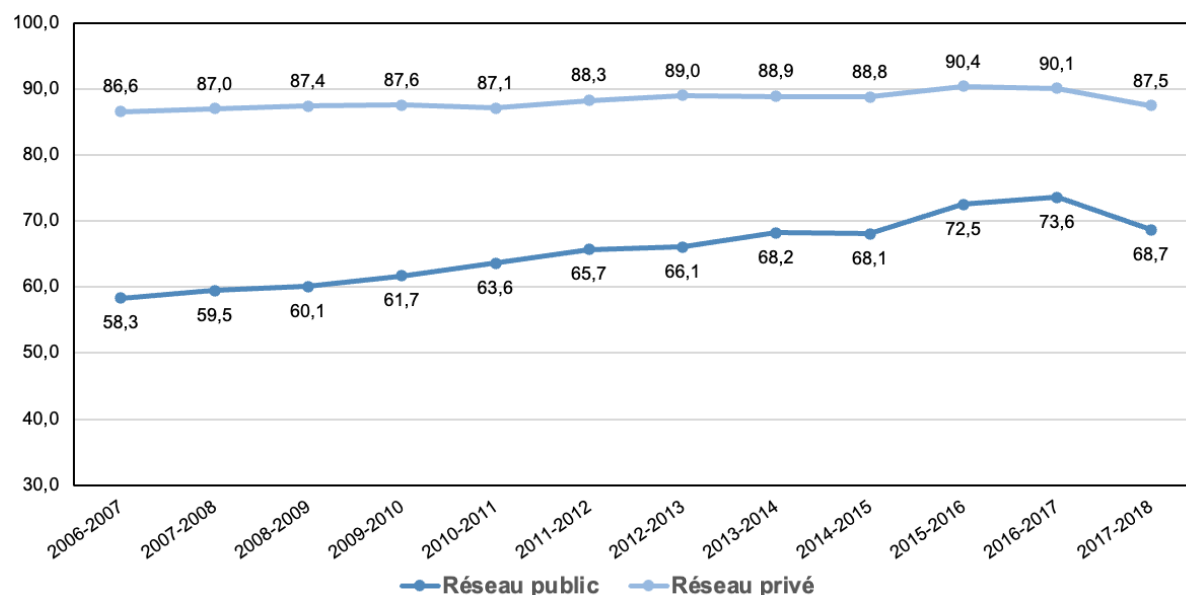
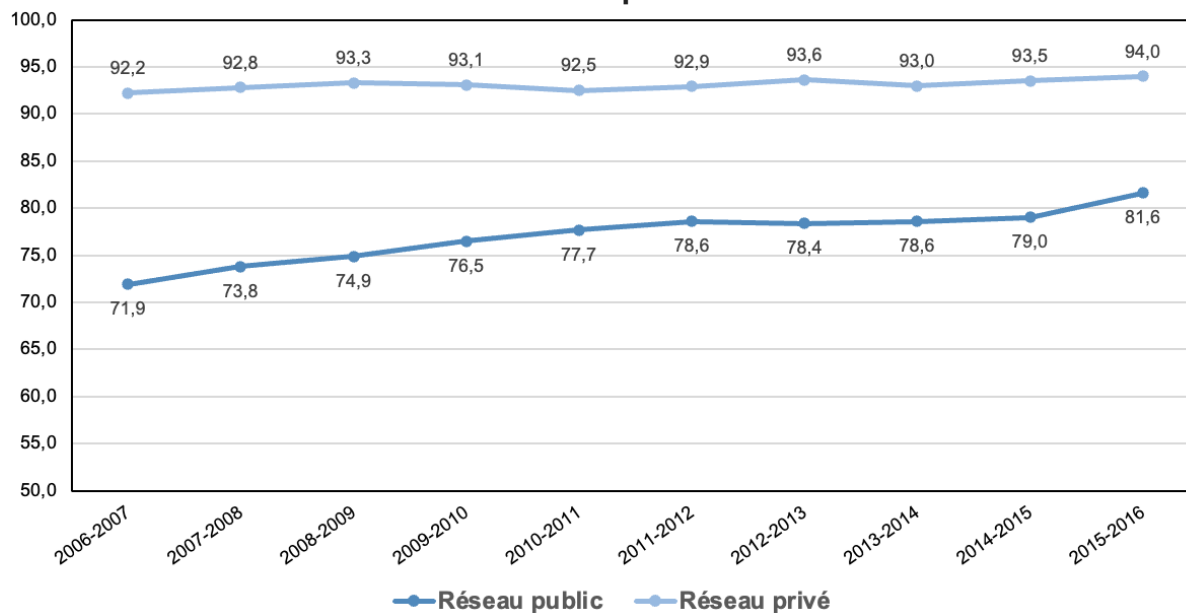


Figure 14. Taux de diplomation et de qualification par cohorte 7 ans après l'entrée au secondaire selon le réseau fréquenté



Source Figures 13 et 14 : Ministère de l'Éducation, Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, édition 2023.

Formation professionnelle

Nombre d'inscriptions à la formation professionnelle selon le genre

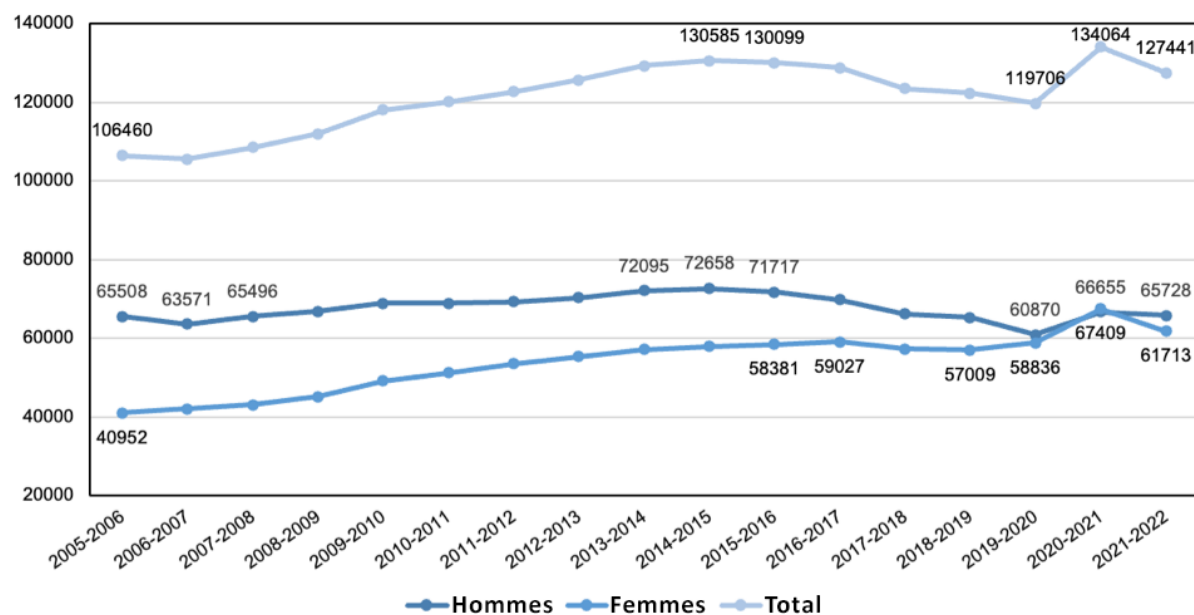
Selon les données rendues disponibles sur le site de la *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec*, 127 441 personnes étaient inscrites en 2021-2022 à la formation professionnelle, toutes catégories confondues (DEP, ASP, AFP, AEP et autres formations, voir **figure 15**). Par comparaison, en 2005-2006, ce sont 106 460 personnes qui étaient inscrites. Cette tendance à la hausse cache cependant d'importantes variations du nombre d'inscriptions au fil des années. En effet, trois moments sont observés. Tout d'abord, entre 2005-2006 et 2014-2015, le nombre d'inscriptions est en augmentation constante annuellement. En 2014-2015, ce sont 130 585 personnes qui sont inscrites à la formation professionnelle puis, à partir de 2015-2016, survient une diminution du nombre d'inscriptions chaque année jusqu'en 2019-2020. La décroissance est plus importante entre 2017-2018 et 2019-2020, passant de 128 791 à 119 706. Enfin, en 2020-2021, un regain d'intérêt envers la formation professionnelle survient. En effet, on dénombre 134 064 inscriptions pendant cette année, soit le plus haut nombre d'inscriptions depuis 2005-2006. Ce regain s'explique potentiellement par la pandémie de Covid-19 où plusieurs personnes ont effectué un retour aux études, voire un changement de carrière.

Les données disponibles fournissent aussi le nombre d'inscriptions à la formation professionnelle selon les catégories de genre « masculin », « féminin » et « non-binaire »⁷. Ainsi, lorsqu'on regarde le nombre d'inscriptions selon le genre et son évolution depuis 2005-2006, on constate une légère augmentation chez les hommes et une plus marquée chez les femmes pendant cette période, comme la **figure 15** l'illustre. En effet, en 2005-2006, ce sont 65 508 hommes et 40 952 femmes qui sont inscrits en formation professionnelle. En 2021-2022, ce sont 65 728 hommes et 61 713 femmes qui y sont inscrits. Cependant, cette tendance cache des variations dans le nombre d'inscriptions pendant cet intervalle, surtout chez les hommes. En effet, dans leur cas, d'abord, le nombre d'inscriptions à la formation professionnelle augmente, généralement année après année, jusqu'en 2014-2015, où on atteint 72 658 inscriptions. Ensuite, il diminue jusqu'en 2019-2020, où on atteint 60 870 inscriptions, soit le nombre d'inscriptions le plus bas chez les hommes depuis 2005-2006. Enfin, il remonte à partir de l'année suivante, soit en 2020-2021. Du côté des femmes, on constate une augmentation croissante année après année du nombre d'inscriptions à la formation professionnelle, sauf entre 2017-2018 et 2019-2020, où le nombre d'inscriptions est inférieur à celui de 2016-2017. On note que le nombre d'inscriptions passe entre 2019-2020 et 2020-2021 de 58 836 à 67 409, soit une augmentation de 8 573 inscriptions en une année.

7. Puisque le nombre de personnes inscrites s'identifiant à la catégorie de genre « non-binaire » entre les années 2005-2006 et 2021-2022 se situe entre 0 et 2, l'analyse se centrera seulement sur les catégories de genre « masculin » et « féminin ». De plus, les termes « hommes » et « femmes » seront privilégiés afin de parler des catégories binaires de genre.

De tout cela, il se dégage un deuxième constat : la proportion d'hommes diminue comparativement à celle de femmes à la formation professionnelle au fil des années. En effet, en 2005-2006, les hommes représentent 61,5 % des inscriptions et en 2021-2022, 51,6 %. Il est à noter que depuis 2019-2020, les hommes et les femmes sont pratiquement à parité en termes de pourcentage d'inscriptions. Ce dernier est d'ailleurs en faveur des femmes en 2020-2021 : les hommes représentent 49,7 % des inscriptions cette année-là.

Figure 15. Nombre d'inscription à la formation professionnelle selon le genre



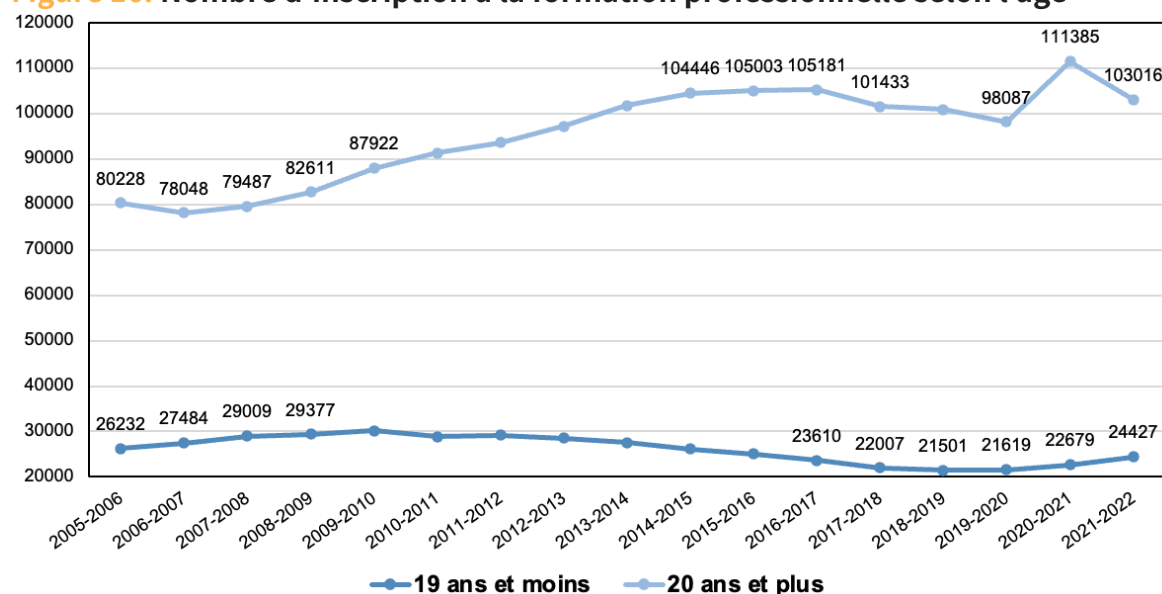
Source : Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Secteur du Numérique et de l'information, Direction Générale de la Valorisation de l'Information), Direction des Indicateurs et des Statistiques. Entrepôt de données ministériel, système Charlemagne. Données au 26 janvier 2023.



Nombre d'inscriptions à la formation professionnelle selon l'âge

Nous disposons également de données sur le nombre d'inscriptions à la formation professionnelle en fonction de l'âge. Ces données sont ventilées selon deux catégories d'âge, soit les 19 ans et moins et les 20 ans et plus. Ainsi, en 2005-2006 ce sont 26 232 personnes âgées de 19 ans et moins et 80 228 personnes âgées de 20 ans et plus qui sont inscrites à la formation professionnelle (**Figure 16**). En 2021-2022, le nombre d'inscriptions pour ces catégories est respectivement de 24 427 et 103 016. Ces chiffres indiquent que, durant cet intervalle, le nombre de personnes âgées de 20 ans et plus inscrites a augmenté, alors qu'il a diminué pour les personnes âgées de 19 ans et moins. Les personnes s'inscrivant à la formation professionnelle ont donc en majorité 20 ans et plus depuis 2005-2006. Qui plus est, leur proportion est en constante augmentation depuis 2005-2006 : les personnes âgées de 20 ans et plus représentaient 75,4 % des inscriptions en 2005-2006 et 80,8 % en 2021-2022. En 2020-2021, elles représentaient 83,1 % des inscriptions, soit la proportion la plus élevée depuis 2005-2006.

Figure 16. Nombre d'inscription à la formation professionnelle selon l'âge



Source : Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Secteur du Numérique et de l'information, Direction Générale de la Valorisation de l'Information), Direction des Indicateurs et des Statistiques. Entrepôt de données ministériel, système Charlemagne. Données au 26 janvier 2023.

Nombre d'inscriptions à la formation professionnelle selon le type de programme

Pour les années comprises entre 2005-2006 et 2021-2022, il existe des données sur le nombre d'inscriptions à la formation professionnelle selon le type de programme, c'est-à-dire si les personnes sont inscrites dans un programme qui mène à un DEP, une ASP, une AFP, une AEP ou tout autre programme (**Figure 17**).

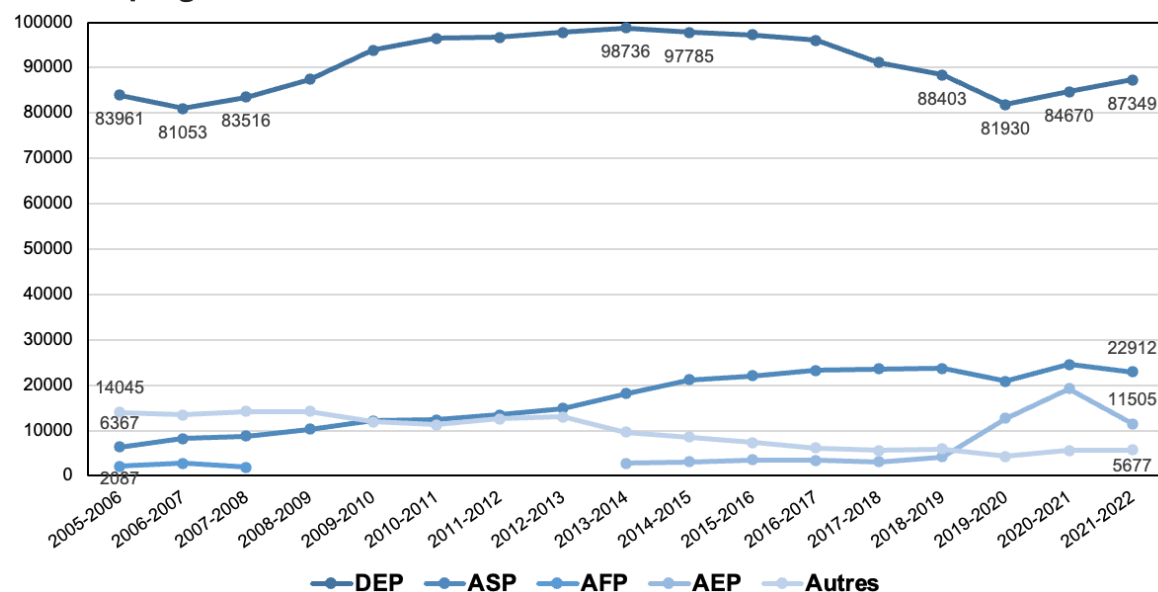
Pour les programmes menant à un DEP, entre 2005-2006 et 2021-2022, le nombre d'inscriptions progresse de 83 961 à 87 349, soit une augmentation de 3 388 inscriptions. Il est intéressant de souligner que l'année 2013-2014 est celle où le nombre d'inscriptions au DEP est le plus élevé, soit 98 736. À partir de cette année-là et jusqu'en 2019-2020, il diminue. Depuis 2020-2021, la tendance est à l'augmentation du nombre d'inscriptions. Pour les programmes menant à une ASP, entre 2005-2006 et 2021-2022, le nombre d'inscriptions passe de 6 367 à 22 912, correspondant à une importante augmentation. L'année 2020-2021 est celle où le nombre d'inscriptions est le plus élevé dans les programmes menant à une ASP, soit de 24 525.

On constate que le nombre d'inscriptions s'accroît généralement au fil des années : on note seulement deux diminutions, soit en 2019-2020 par rapport à 2018-2019 et en 2021-2022 par rapport à 2020-2021.

Pour les programmes menant à une AFP, seules des données pour les années comprises entre 2005-2006 et 2007-2008 sont disponibles : le nombre d'inscriptions pour ces années est respectivement de 2 087, 2 784 et 1 940.

Pour les programmes menant à une AEP, le nombre d'inscriptions passe de 2 820 à 11 505 entre 2013-2014 et 2021-2022, ce qui constitue une importante augmentation, tout comme les programmes menant à une ASP. En 2020-2021, ce sont 19 266 personnes qui sont inscrites à un programme menant à une AEP, soit le nombre d'inscriptions le plus élevé depuis 2013-2014. Finalement, contrairement aux tendances des autres types de programmes, le nombre d'inscriptions dans les autres programmes de formation professionnelle est en diminution depuis 2005-2006, passant de 14 045 à 5 677.

Figure 17. Nombre d'inscriptions à la formation professionnelle selon le programme



Source : Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Secteur du Numérique et de l'information, Direction Générale de la Valorisation de l'Information), Direction des Indicateurs et des Statistiques. Entrepôt de données ministériel, système Charlemagne. Données au 26 janvier 2023.

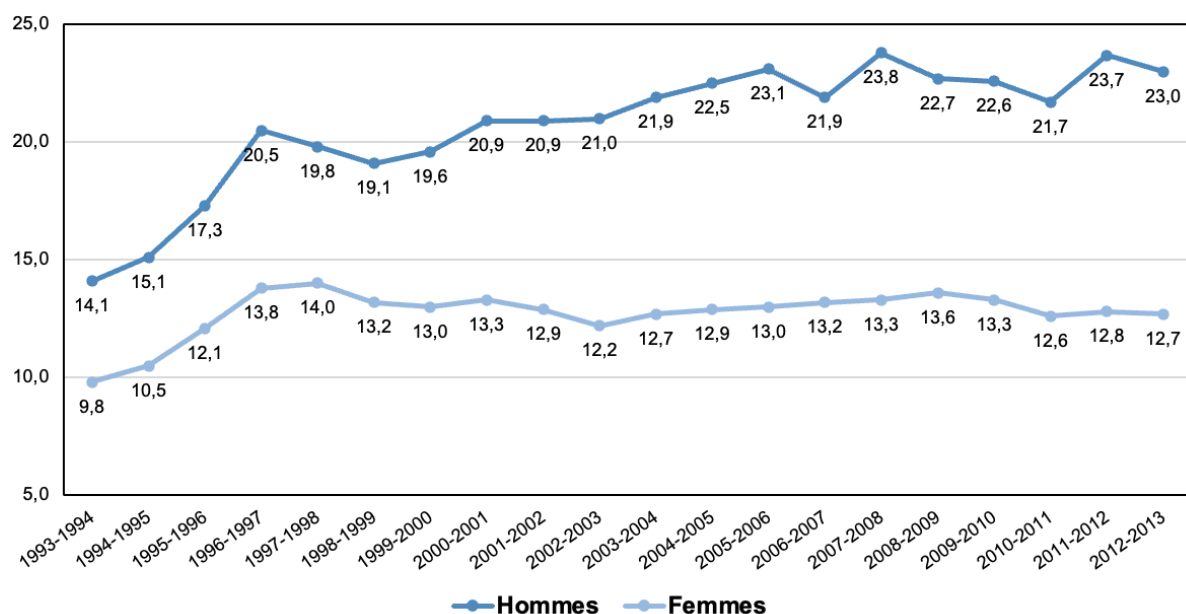
Taux d'accès à la formation professionnelle selon le genre

Les documents *Indicateurs de l'éducation* fournissent également des données sur le taux d'accès à la formation professionnelle en fonction du genre⁸ pour les années comprises entre 1993-1994 et 2012-2013. Ainsi, comme la **figure 18** le montre, on constate d'abord une augmentation marquée dans les taux d'accès entre 1993-1994 et 1996-1997, et ensuite une relative stabilisation autour de 13 % pour les femmes et de 22,0 % pour les hommes. Si l'on s'attarde aux données de 2012-2013, les dernières disponibles, on observe que ce sont davantage les hommes que les femmes qui accèdent à la formation professionnelle.

8. Dans les documents *Indicateurs de l'éducation* éditions 1998-2014, le genre est présenté selon les catégories binaires « masculin/féminin », « garçons/ filles » ou « hommes/femmes ». On reprend donc ces catégories pour tous les indicateurs issus de ces documents. De plus, les indicateurs de la formation professionnelle se situent dans la période entre la fin de l'adolescence et le début de l'âge adulte. Malgré cela, on utilise les catégories « hommes » et « femmes » et non « garçons » et « filles », notamment puisqu'il y a davantage d'adultes que de personnes à l'adolescence à la formation professionnelle.

Ainsi, en 2012-2013, il est possible de constater qu'un écart de 10,3 points de pourcentage existe entre le taux d'accès des hommes à la formation professionnelle et celui des femmes, en faveur des premiers. Plus précisément, si l'on examine la variation de l'écart entre le taux d'accès des hommes et celui des femmes entre 1993-1994 et 2012-2013, on remarque que celui-ci se creuse au fil des années. En effet, en 1993-1994, l'écart est de 4,3 points de pourcentage. Depuis l'arrêt de la publication des documents *Indicateurs de l'éducation*, aucune donnée n'est disponible sur cet indicateur. L'édition 2014 des *Indicateurs de l'éducation* est la dernière publiée.

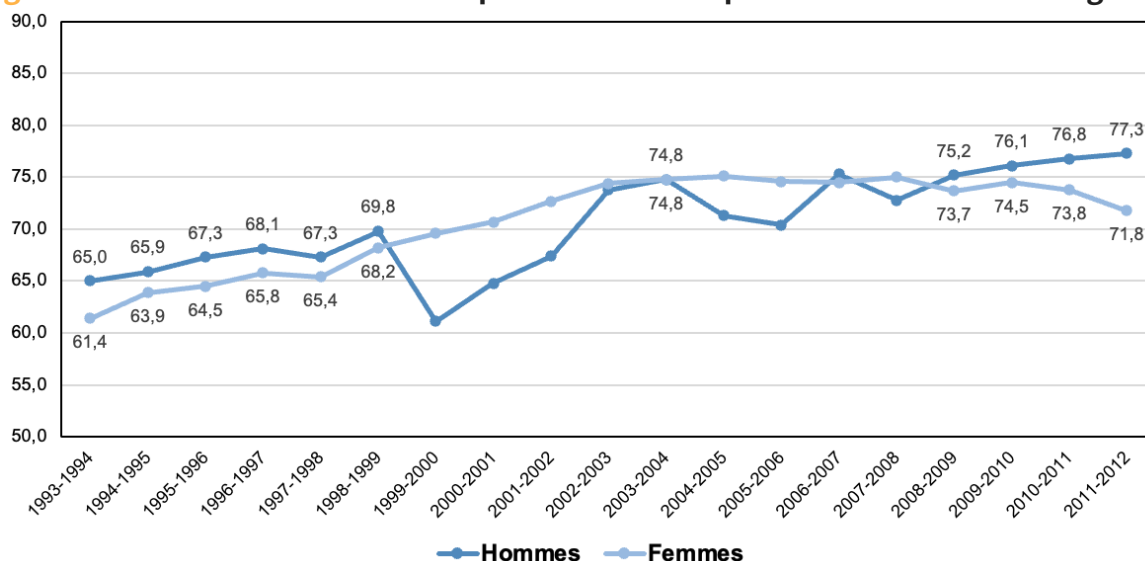
Figure 18. Taux d'accès à la formation professionnelle selon le genre



Source : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Indicateurs de l'éducation, éditions 1998 à 2014.

Taux d'obtention d'un diplôme d'études professionnelles selon le genre

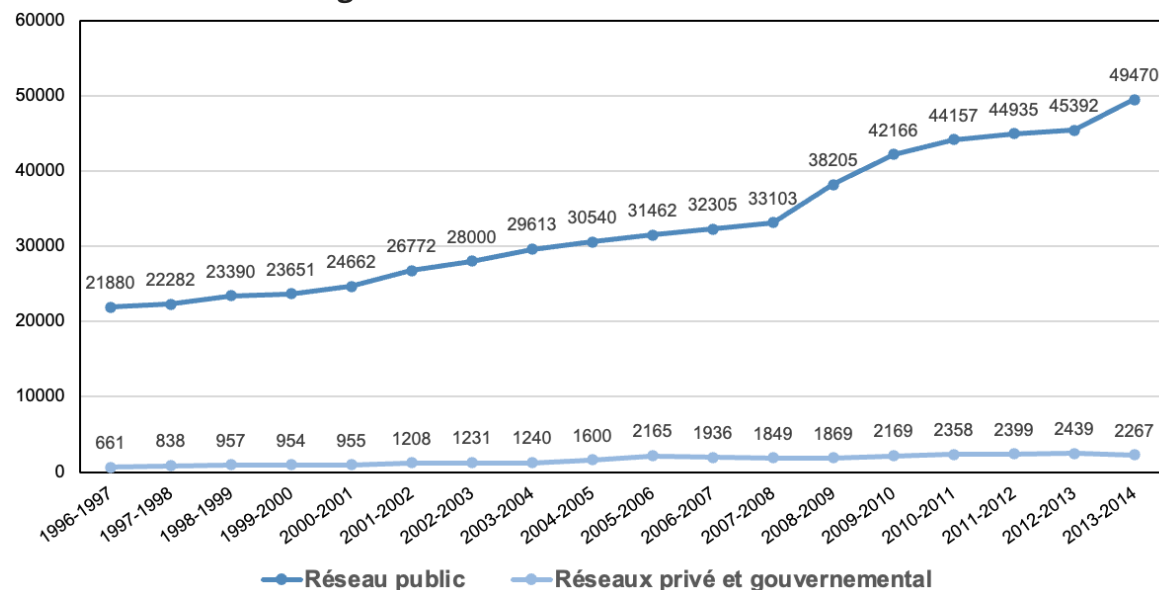
En ce qui concerne le taux d'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) selon le genre, les éditions des *Indicateurs de l'éducation* offrent des données pour les années comprises entre 1993-1994 et 2011-2012. Ainsi, la **figure 19** indique que le taux de diplomation au DEP a graduellement augmenté depuis 1993-1994 pour les hommes et les femmes. Toutefois, on remarque que les femmes ont un taux de diplomation plus stable que les hommes qui, bien qu'ils aient historiquement démontré une plus grande propension à s'inscrire à ce cheminement, se retrouvent régulièrement avec un taux de diplomation moins élevé. Malgré tout, il convient de souligner qu'entre 1993-1994 et 1998-1999 et ensuite à partir de 2008-2009, les hommes ont un taux de diplomation au DEP plus élevé que celui des femmes. D'ailleurs, en 2011-2012, soit la dernière année pour laquelle on a des données pour cet indicateur, l'écart entre le taux de diplomation au DEP entre les hommes et les femmes est de 5,5 points de pourcentage, en faveur des hommes.

Figure 19. Taux d'obtention d'un diplôme en études professionnelles selon le genre

Source : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Indicateurs de l'éducation, éditions 1998-2014

Nombre de diplômés à la formation professionnelle selon le réseau d'enseignement

Les *Statistiques de l'éducation* livrent des données sur le nombre de diplômés à la formation professionnelle selon le réseau d'enseignement (public versus privé et écoles gouvernementales) entre 1996-1997 et 2013-2014. Ainsi, en comparant le nombre de personnes diplômées à la formation professionnelle en fonction du réseau d'enseignement, on constate une augmentation graduelle autant dans le réseau public que dans les réseaux privés et les écoles gouvernementales. Toutefois, la majorité des diplômes reçus en formation professionnelle sont dans le réseau public (**Figure 20**).

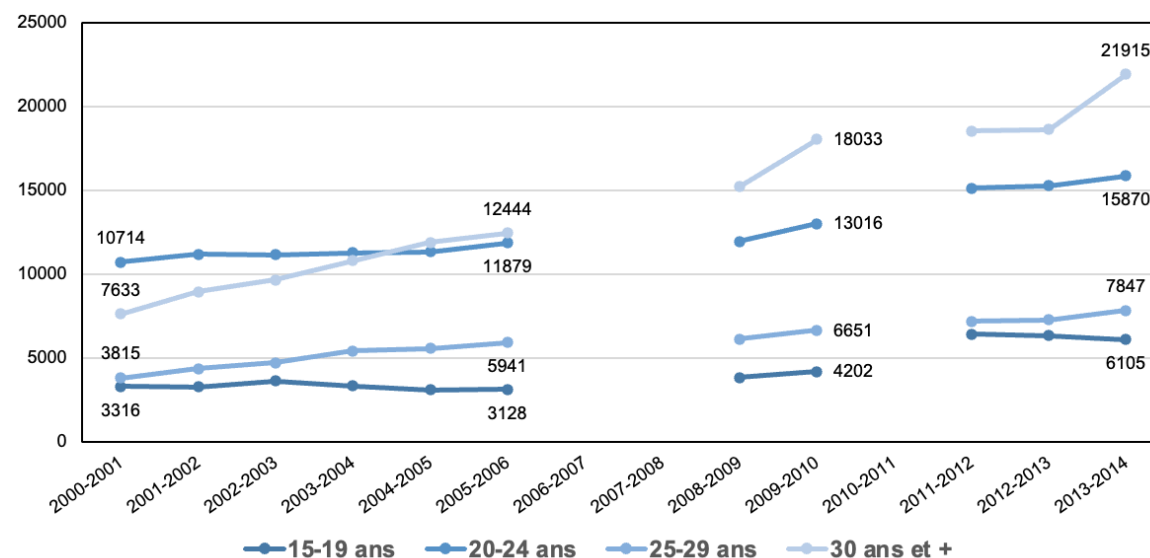
Figure 20. Nombre de personnes diplômées à la formation professionnelle selon le réseau d'enseignement

Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Statistiques de l'éducation, éditions 2003-2015.

Nombre de diplômés à la formation professionnelle selon l'âge

Dans le cadre de la formation professionnelle, la majorité des personnes diplômées entre 2000-2001 et 2013-2014 se retrouvait dans les tranches d'âge de 20 à 24 ans ou de 30 ans et plus (**Figure 21**). On observe également une augmentation du nombre de diplômes décernés pour la formation professionnelle avec les années peu importe l'âge.

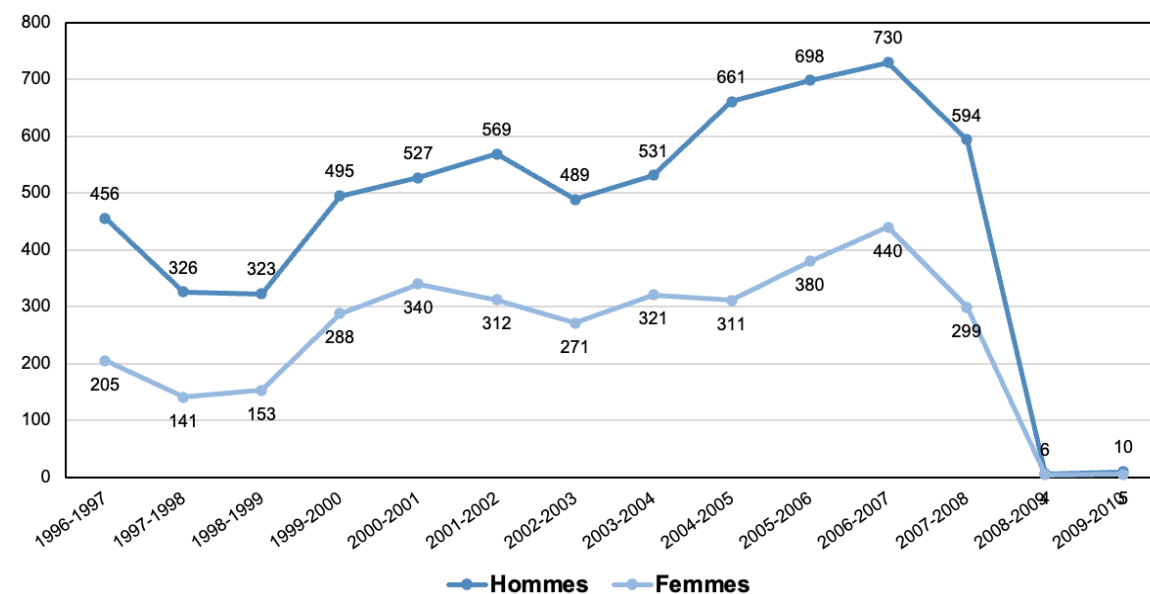
Figure 21. Nombre de personnes diplômées à la formation professionnelle selon l'âge au 1^{er} juillet



Nombre d'attestations de formation professionnelle selon le genre

Quant au nombre d'attestations de formation professionnelle selon le genre décernées entre 1996-1997 et 2009-2010, la **figure 22** illustre que les hommes ont obtenu plus de qualifications que les femmes. Les deux catégories suivent une même tendance à la hausse jusqu'en 2007-2008.

Figure 22. Nombre d'attestations de formation professionnelle selon le genre



Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Statistiques de l'éducation, éditions 2003-2015.

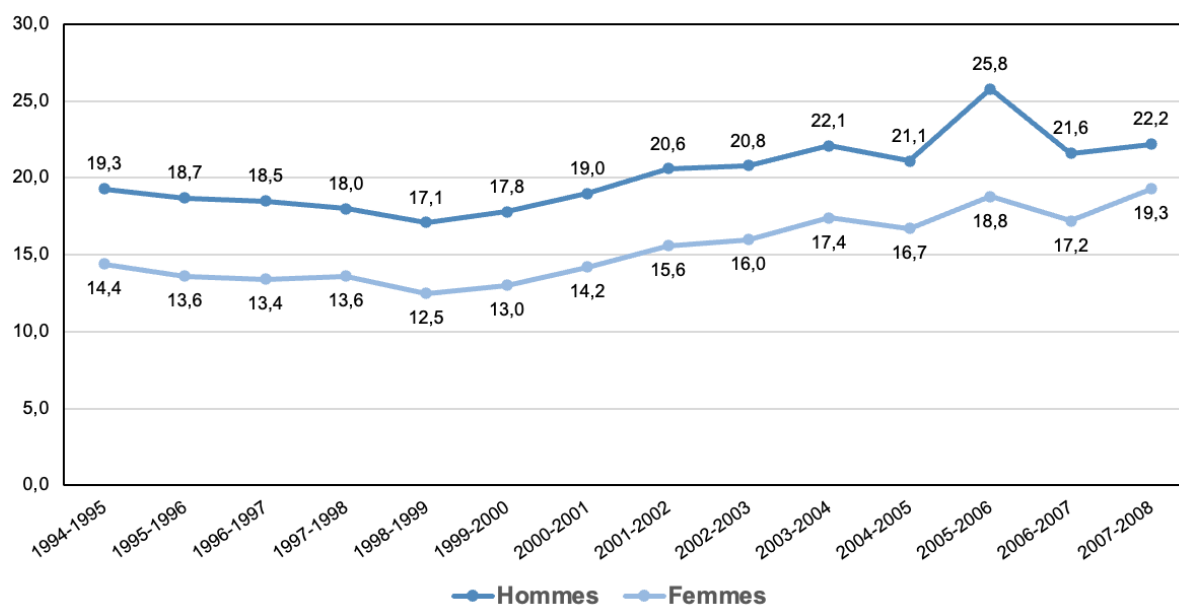


Formation générale aux adultes

Taux d'accès à la formation générale aux adultes selon le genre

Dans le secteur de la formation générale aux adultes, il est possible d'analyser le taux d'accès à la formation selon le genre entre les années 1994-1995 et 2007-2008. La **figure 23** montre ainsi que, historiquement, les hommes ont toujours davantage accédé à ce type de parcours. Ainsi, en 2007-2008, ce sont 22,2 % des hommes qui poursuivent leur formation générale aux adultes et 19,3 % des femmes. Encore une fois, on remarque une tendance à la hausse dans l'accès à l'éducation dans le secteur des adultes avec le temps.

Figure 23. Taux d'accès à la formation générale aux adultes selon le genre



Source : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Indicateurs de l'éducation, éditions 1998-2014

Taux de diplomation à la formation générale aux adultes selon le genre

Pour le taux de diplomation au secteur des adultes, des données sont disponibles quant à sa variation selon le genre entre les années 1993-1994 et 2011-2012. On peut ainsi observer, dans les **figures 24 et 25**, que les femmes réussissent historiquement mieux que les hommes, mais que les deux groupes suivent des tendances similaires : une certaine stabilité dans les taux de réussite pour les personnes du second cycle du secondaire, autour de 55,0 % pour les femmes et de 45,0 % pour les hommes, et une baisse de l'accès à partir de 1993-1994 pour les personnes inscrites à un service particulier pour se stabiliser avec le temps à un taux de diplomation d'environ 17,0 % pour les femmes et de 12,0 % pour les hommes.

Figure 24. Taux de diplomation à la formation générale aux adultes selon le genre

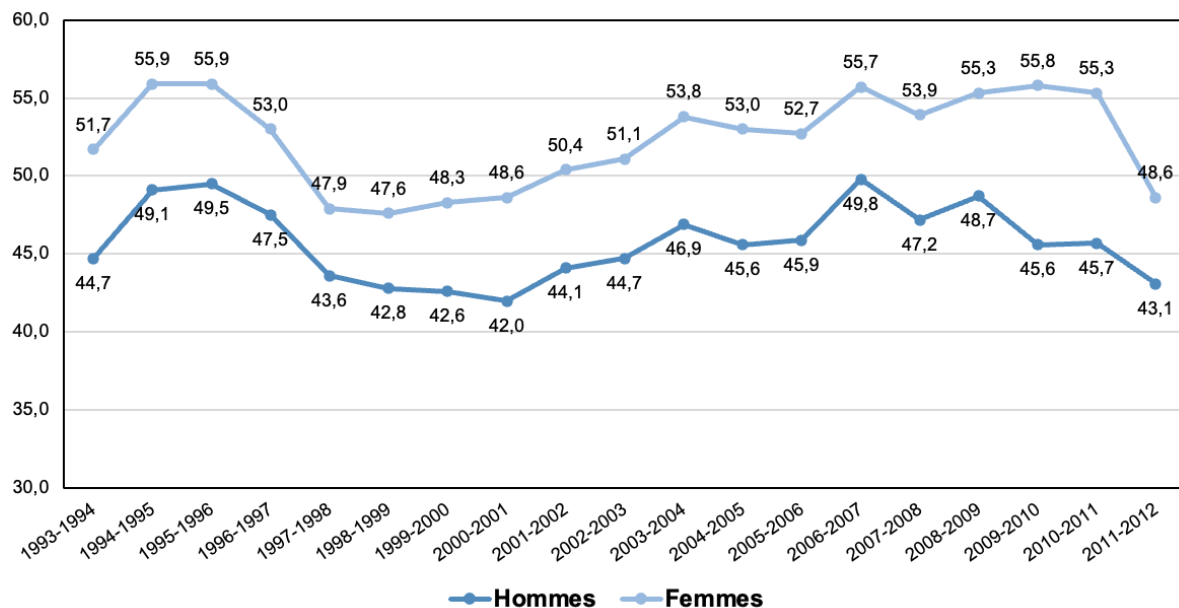
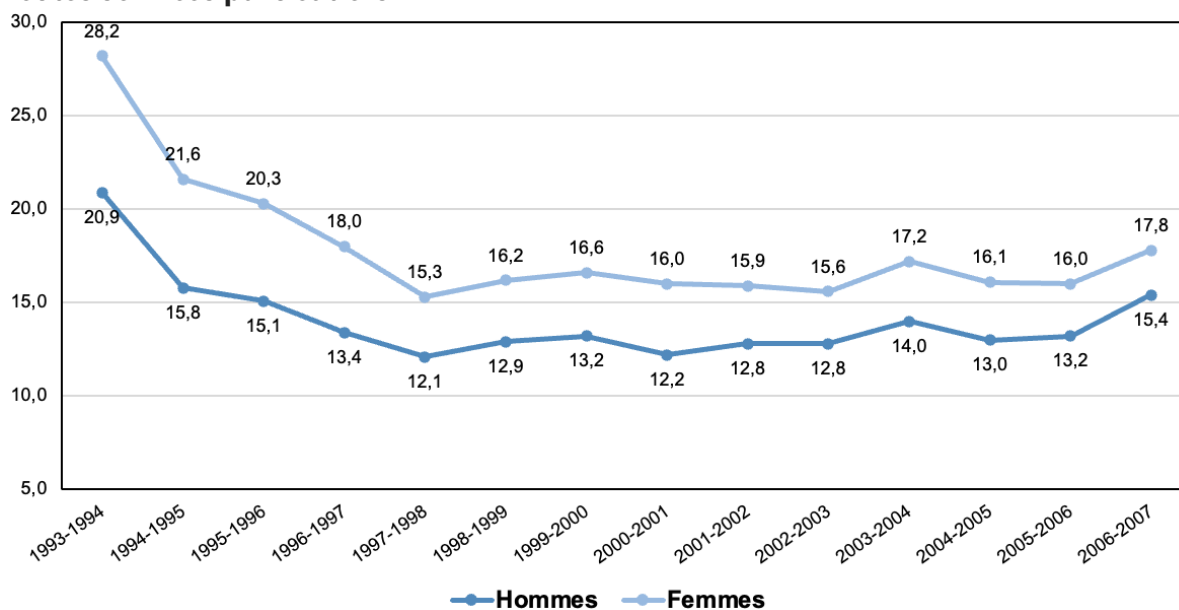


Figure 25. Taux de diplomation à la formation générale aux adultes selon le genre et les services particuliers

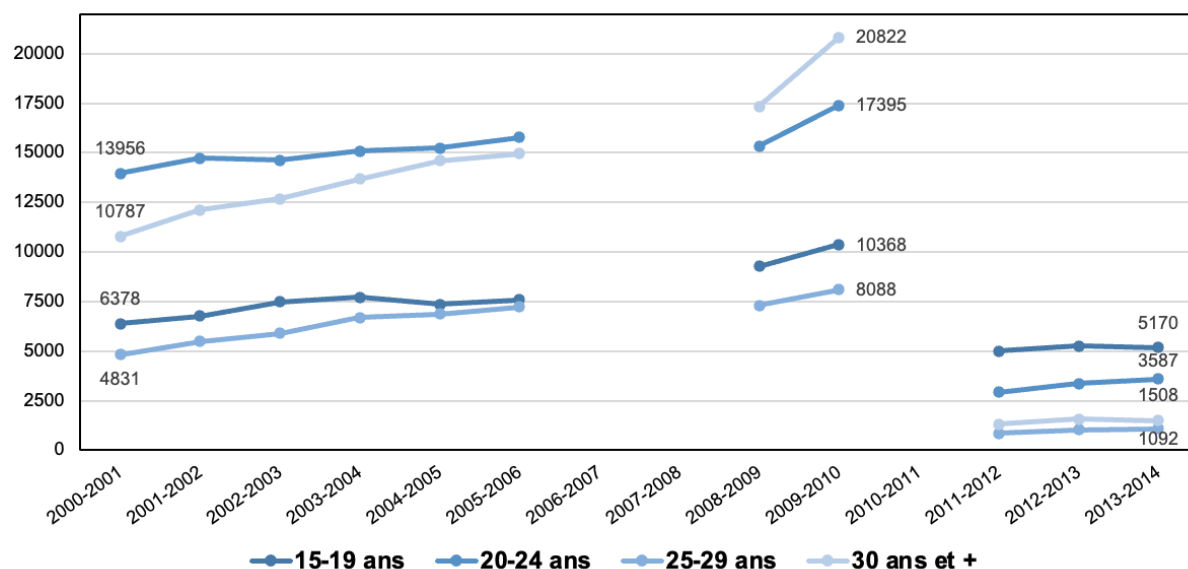


Source Figures 24 et 25 : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Indicateurs de l'éducation, éditions 1998-2014.

Nombre annuel de diplômés en formation générale aux adultes selon l'âge

Pour les personnes diplômées en formation générale des adultes selon l'âge, les données disponibles indiquent que jusqu'en 2009-2010, les personnes se retrouvant dans la catégorie des 20 à 24 ans et des 30 ans et plus obtiennent un diplôme en plus grand nombre (**Figure 26**). Cependant, à partir de 2011-2012, les données fragmentaires montrent que la différence entre les groupes d'âge est moins prononcée, le nombre de personnes diplômées par année variant entre 1000 et 5000. La tendance semble par ailleurs favoriser la catégorie des 15 à 19 ans.

Figure 26. Nombre annuel de diplômés à la formation générale aux adultes selon l'âge



Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Statistiques de l'éducation, éditions 2003 à 2015.



L'enseignement postsecondaire (collégial et universitaire)

Dans la section qui suit, nous faisons usage d'une nouvelle base de données administrative de Statistique Canada combinant de l'information sur les parcours éducatifs des Québécois nés à partir de 1992 (données du Système d'information sur l'éducation postsecondaire [SIEP]) et sur leur revenu familial lorsqu'ils avaient de 15 à 19 ans⁹ (données de la base de *Données administratives longitudinales* [DAL]).

Les indicateurs ont été développés pour répondre aux questions suivantes :

- ① Le revenu des parents a-t-il une influence sur l'accès et la diplomation collégiale et universitaire ?
- ② Cette relation a-t-elle évolué dans le temps ?
- ③ Cette relation est-elle modulée en fonction du genre ?

Il est à noter que notre population de référence est l'ensemble des

9. La mesure de revenu utilisée est la somme des revenus totaux des parents lorsque les individus des cohortes de naissance sélectionnées avaient de 15 à 19 ans, incluant toutes les sources de revenu, avant impôts. La moyenne de ces cinq années est calculée pour chaque individu et convertie en quintiles de revenu séparément pour chaque cohorte de naissance.

personnes résidant au Québec à 16 ans¹⁰ à partir de la cohorte de naissance de 1992. Les programmes d'études peuvent cependant avoir été suivis à la fois au Québec ou dans une autre province ou territoire canadien. Dans ce cas, des équivalences ont été établies entre les programmes québécois et les programmes d'études postsecondaires d'autres provinces canadiennes.¹¹

Finalement, nous présentons des indicateurs complémentaires sur l'influence de l'éducation des parents, plutôt que du revenu, sur l'accès et la diplomation collégiale. Ces indicateurs sont disponibles pour un nombre restreint de cohortes de naissances observées à 17-18 ans dans le Recensement de 2016.

// Constats

Voici les principaux constats tirés des données. Les résultats sont détaillés dans les sous-sections qui suivront.

Accès et diplomation au collégial :

▷ Nous observons une forte relation entre le revenu parental et l'accès ainsi que la diplomation collégiale pour les programmes de DEC préuniversitaire. Cette relation est relativement linéaire, c'est-à-dire que le taux d'accès et de diplomation augmente de manière régulière d'un quintile de revenu parental à l'autre. Pour les programmes de DEC technique et pour l'accès aux AEC ou programmes Tremplin DEC, les différences en fonction du revenu parental sont minimales, et les individus appartenant aux 2^e, 3^e et 4^e quintiles ont des taux d'accès au DEC technique plus élevés que les autres.

10. Cette information est tirée des données de la DAL. Dans certains cas, un individu apparaît après 16 ans dans les données. Dans cette situation, nous tirons l'information sur la résidence au Québec la première année où la personne est observée dans les données, en nous restreignant à l'intervalle d'âge de 16 à 21 ans.

11. Par exemple, les certificats ou diplômes de collège dans les autres provinces canadiennes ont été codés de manière à concorder avec notre classification distinguant les programmes de DEC technique (programmes techniques plus longs, généralement des « college diploma » hors du Québec), plus longs, et les programmes d'accès (Tremplin) ou les AEC (programmes collégiaux plus courts, tels que des « college certificate » ainsi que des programmes dits d'accès ou de « basic skills » hors du Québec). Aucun équivalent n'a été établi pour le DEC préuniversitaire puisque ce type de programme n'est pas offert hors Québec.

- ▷ Des différences importantes dans les taux d'accès et de diplomation collégiale sont observées en fonction du genre à travers tous les quintiles de revenu parentaux, à l'exception de l'accès aux programmes d'AEC et de Tremplin DEC, et de l'accès et la diplomation au DEC technique chez les individus appartenant aux quintiles supérieurs de revenu parental. Les différences de genre sont particulièrement marquées au niveau de l'accès et de la diplomation au DEC préuniversitaire.
- ▷ On observe une diminution importante de la proportion d'individus sans accès au collégial entre les cohortes de naissance de 1992 à 2000, en particulier au sein des 2^e, 3^e et 4^e quintiles de revenu parental (la « classe moyenne »). Cette tendance s'explique particulièrement par une augmentation des taux d'accès au DEC préuniversitaire chez les cohortes de naissance les plus récentes en particulier chez les femmes, sans différence marquée en fonction du revenu parental, et par une hausse, quoique moins prononcée, au niveau de l'accès au DEC technique. En contrepartie, au niveau de la diplomation collégiale, nous n'observons pas le même niveau d'augmentation. Ainsi, la tendance égalisatrice observée en matière d'accès au collégial ne semble pas se refléter dans les taux de diplomation.
- ▷ Des inégalités significatives au niveau de l'accès et de la diplomation collégiale sont également observées en fonction de l'éducation des parents.

Accès et diplomation universitaire :

- ▷ La relation entre le revenu parental et l'accès à l'université semble non-linéaire, avec un avantage marqué pour les individus provenant des familles aux revenus les plus élevés (5^e quintile).
- ▷ Les inégalités d'accès à l'université en fonction du revenu parental et du genre sont observables au niveau des programmes de baccalauréat ou plus, alors qu'aucune différence notable n'est visible pour ce qui est de l'accès aux programmes de certificats, microprogrammes ou autres programmes courts.
- ▷ Comme pour l'accès au collégial, d'importantes différences de genre en faveur des femmes peuvent être observées.
- ▷ Nous observons un déclin de la proportion de femmes sans accès à l'université chez les 3^e et 4^e quintiles. Les individus appartenant aux deux quintiles inférieurs ne bénéficient pas de la même diminution, et leur taux d'accès à l'université reste faible à travers l'ensemble des cohortes. Peu de changements sont observés chez les hommes.
- ▷ Quant à la diplomation, les inégalités sont très similaires à celles observées pour l'accès aux programmes universitaires. En particulier, nous observons une relation non-linéaire entre le quintile de revenu parental et la diplomation au baccalauréat en faveur des individus provenant du quintile supérieur de revenu parental.

Examinons ces constats en détail.

Accès et diplomation au collégial

Accès à la formation collégiale

La **figure 1** montre l'évolution de l'accès au collégial à 21 ans selon le quintile de revenu parental pour les cohortes de naissance de 1992 à 2000¹². L'accès au collégial est défini comme ayant été inscrit dans un programme collégial (Tremplin ou menant au DEC ou à l'AEC) au moins une fois avant la fin de l'année lors de laquelle un individu a atteint 21 ans. Les panels A à D présentent les résultats par type de formation collégiale.

Tout d'abord, le panel A indique une relation forte entre le quintile de revenu des parents et l'accès au collégial. En effet, environ 50 % des individus appartenant au plus faible quintile de revenu parental (1^{er} quintile) n'avaient pas accédé à la formation collégiale à 21 ans. Cette proportion décline à mesure que le niveau de revenu parental augmente, jusqu'au quintile le plus élevé (5^e quintile) où nous observons seulement 10 à 15 % des individus sans accès à la formation collégiale.

12. La dernière cohorte de naissance à atteindre 21 ans dans nos données est celle de 2000.

Cette relation a évolué d'une cohorte de naissance à l'autre : à travers tous les quintiles de revenu parental, mais en particulier les 2^e, 3^e et 4^e, nous observons une chute marquée de la proportion d'individus sans aucun accès à la formation collégiale à 21 ans. Il est possible d'en conclure qu'il y a une tendance égalisatrice ou de rattrapage des quatre quintiles inférieurs par rapport au quintile le plus élevé au cours des dernières années en ce qui a trait à l'accès au collégial au Québec, bien que les individus provenant des familles les moins nanties ne semblent pas en bénéficier dans la même mesure que ceux de la classe moyenne (2^e au 4^e quintile).

Nous remarquons également d'importantes différences de genre. À travers tous les quintiles de revenu parental, une plus grande proportion d'hommes que de femmes n'a eu aucun accès à la formation collégiale. Dans certains cas, cet écart est de plus de 20 points de pourcentage.

Ensuite, les panels B, C et D fournissent des données sur le type de formation collégiale parmi celles et ceux qui y ont accédé avant 21 ans. Les données montrent que l'accès au DEC préuniversitaire varie fortement en

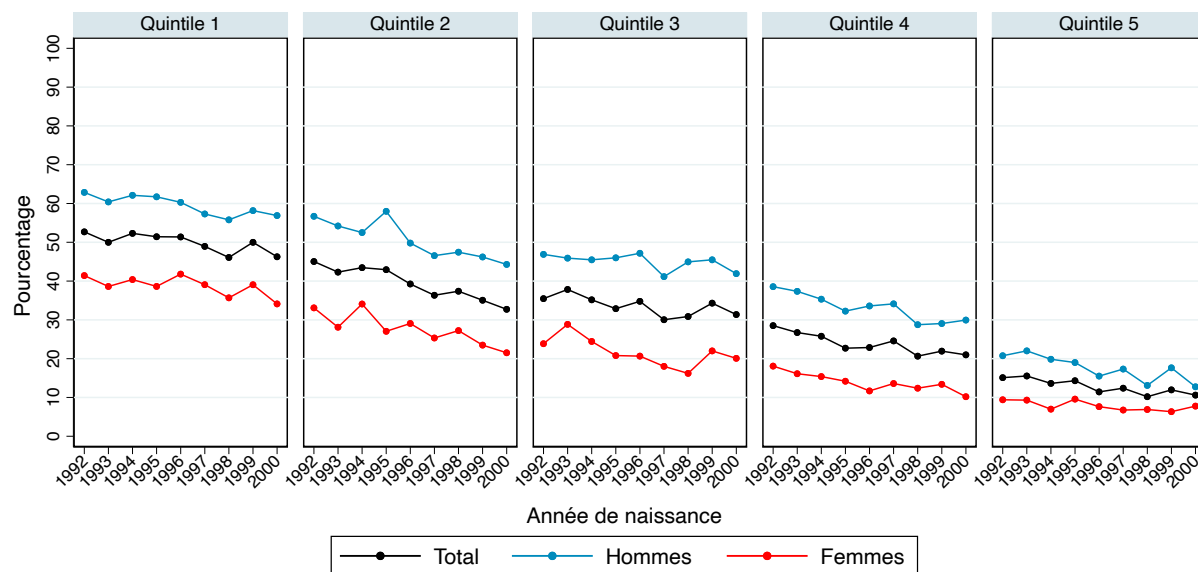


fonction du revenu parental et du genre alors que c'est beaucoup moins le cas pour l'accès à la formation technique : les individus appartenant aux 2^e, 3^e et 4^e quintiles ont les taux d'accès les plus élevés. Aucune différence notable en fonction du genre et du revenu parental n'est visible pour l'accès aux AEC ou programmes Tremplin. Ainsi, il semble que les programmes techniques, d'AEC et Tremplin facilitent l'accès au cégep pour les individus provenant de familles moins favorisées et pour les hommes.

Par ailleurs, il faut noter l'augmentation des taux d'accès aux programmes préuniversitaires chez les cohortes de naissance les plus récentes, en particulier chez les femmes, sans différence marquée en fonction du revenu parental (environ 10 points de pourcentage dans tous les cas).

Figure 1. Taux d'accès au collégial à 21 ans selon le quintile de revenu parental et le type de formation collégiale, cohortes de naissance 1992-2000

A. Aucun accès à la formation collégiale



B. Programme préuniversitaire

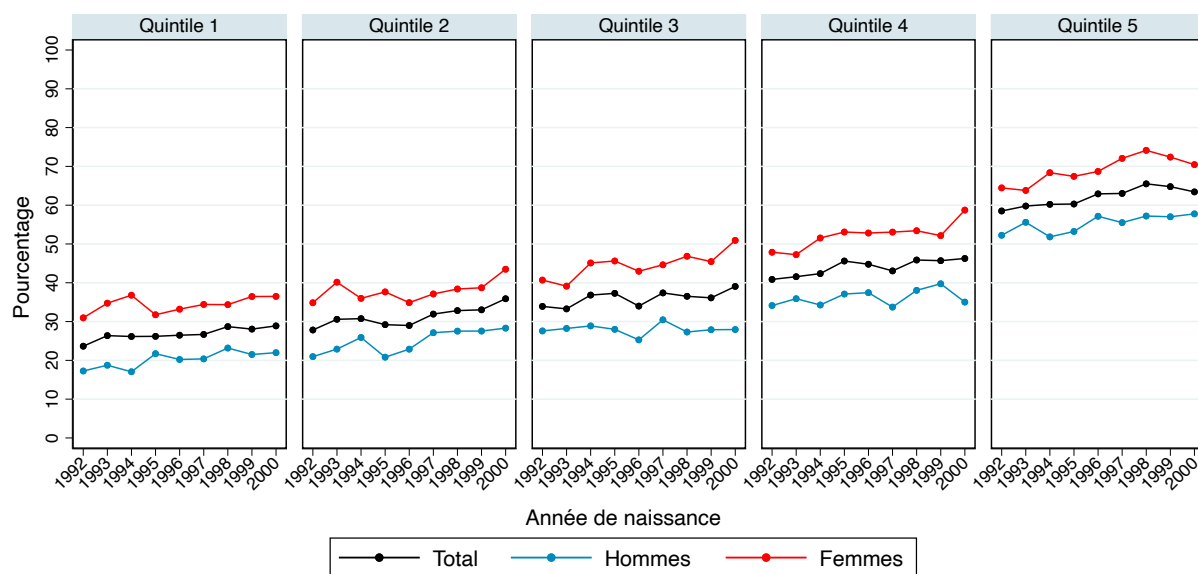
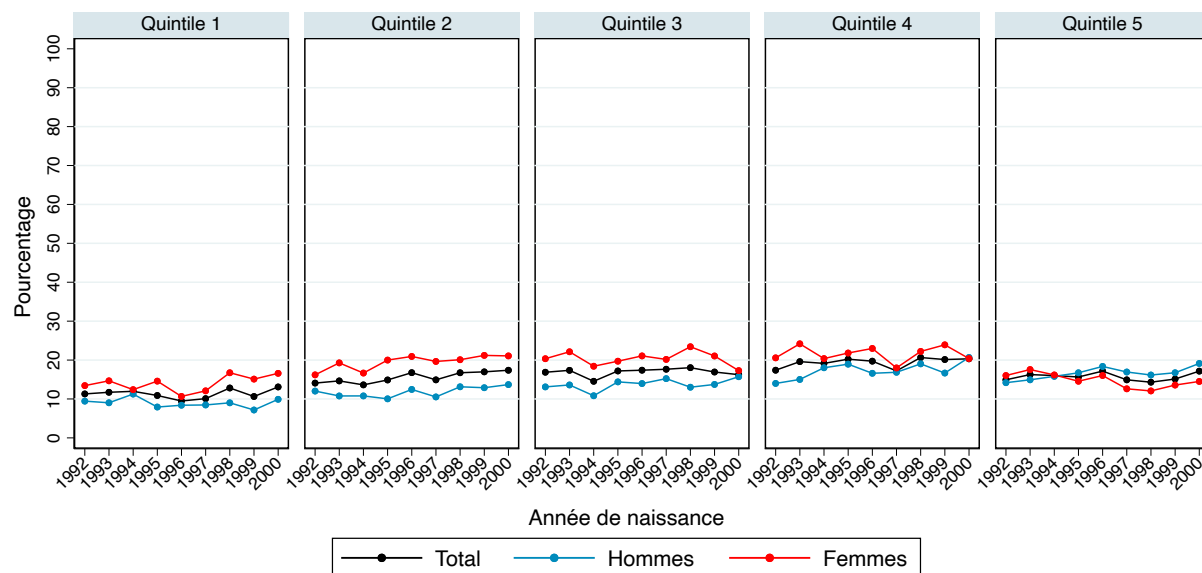
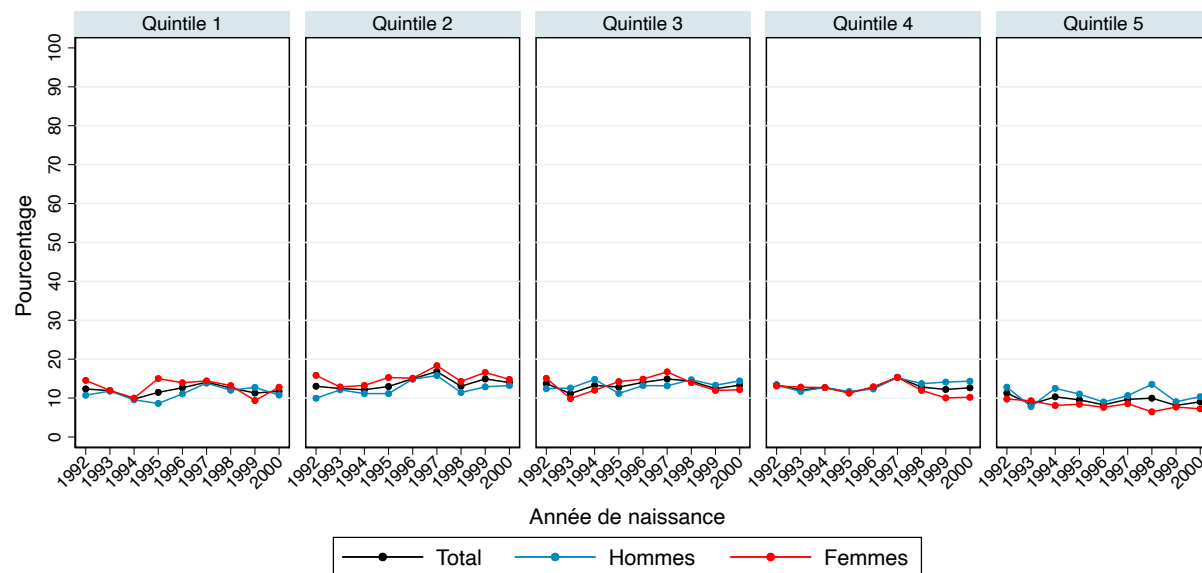


Figure 1. (suite)

C. Programme technique



D. Programme d'AEC ou Tremplin



Source : Calculs du Bulletin à partir des données du Système d'information sur l'éducation postsecondaire (SIEP) et de la base de Données administratives longitudinales (DAL), Statistique Canada.

Diplomation au collégial

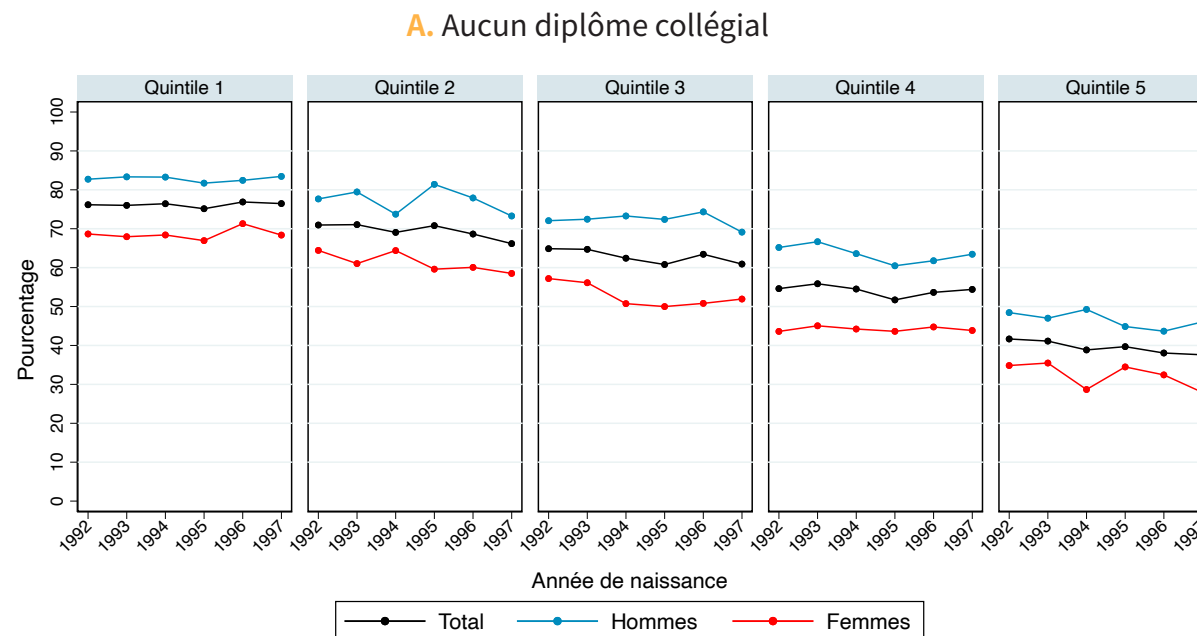
La **figure 2** présente le taux de diplomation au collégial à 23 ans au Québec en fonction du revenu parental et du genre pour les cohortes de naissance de 1992 à 1997. Seules les diplomations des programmes préuniversitaires et techniques observées avant la fin de l'année où l'individu a atteint 23 ans sont comptabilisées. Le type de formation est celui du programme pour lequel la sanction est décernée, peu importe le cheminement. Ainsi, les individus ayant accédé au cégep à travers un programme

Tremplin peuvent être comptabilisés dans les DEC préuniversitaires ou techniques.

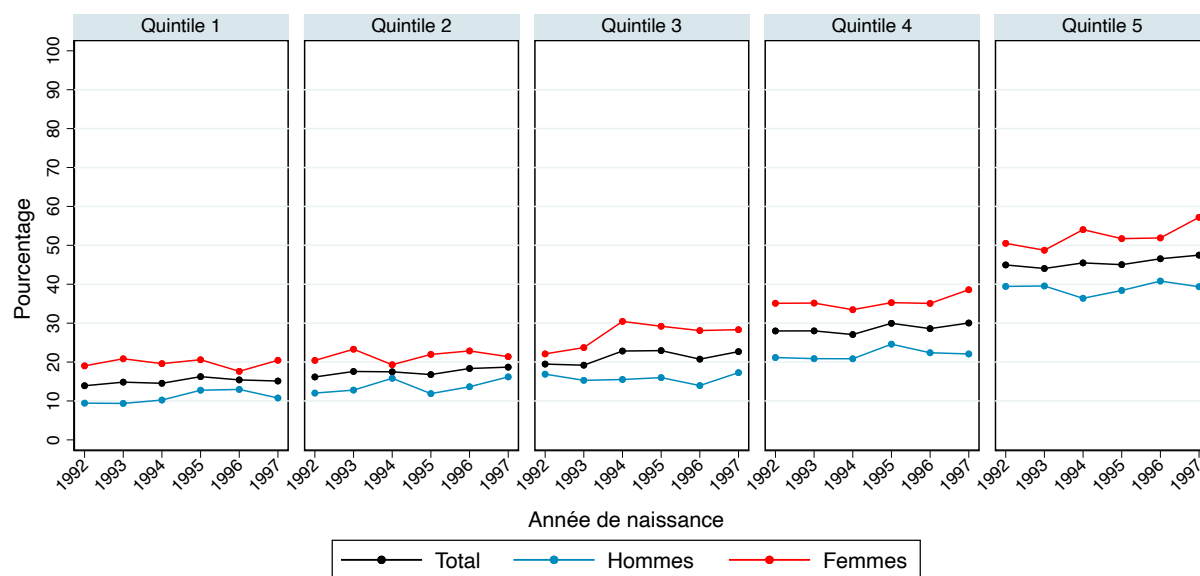
De manière générale, les mêmes tendances que celles au niveau de l'accès au collégial peuvent être décelées pour ce qui est de la diplomation. Toutefois, on ne remarque pas d'augmentation généralisée du taux d'obtention du DEC préuniversitaire, par contraste avec l'augmentation du taux d'accès. Seules les femmes des 3^e et 5^e quintiles voient leur taux d'obtention du DEC préuniversitaire augmenter de manière notable (une augmentation d'environ 10

points de pourcentage entre les cohortes de 1992 et 1997), avec des fluctuations moins importantes pour les hommes et les femmes d'autres quintiles de revenu parental dans la voie préuniversitaire et dans la voie technique. Cela se traduit par une relative stabilité dans la proportion d'individus sans diplôme collégial à 23 ans, en particulier chez ceux appartenant au quintile inférieur de revenu parental. La tendance égalisatrice (ou au rattrapage) observée en matière d'accès au collégial ne semble donc pas se prolonger au niveau de la diplomation, suggérant la persistance d'obstacles dans les parcours collégiaux.

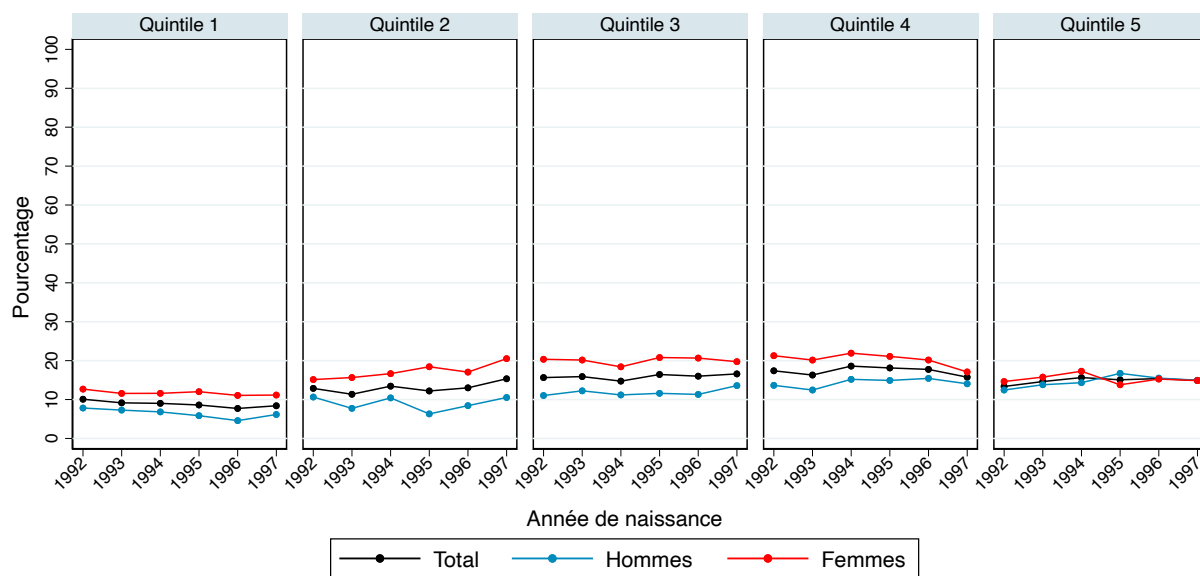
Figure 2. Taux de diplomation au collégial à 23 ans selon le quintile de revenu parental et le type de formation collégiale, cohortes de naissance 1992-1997



B. DEC préuniversitaire



C. DEC technique



Source : Calculs du Bulletin à partir des données du Système d'information sur l'éducation postsecondaire (SIEP) et de la base de Données administratives longitudinales (DAL), Statistique Canada.

Rôle de l'éducation des parents dans l'accès et la diplomation dans l'enseignement collégial

L'utilisation d'une source de données alternative combinant des informations du Recensement de 2016 et de la SIEP (mentionnée précédemment) nous a également permis de produire des résultats sur l'accès et la diplomation collégiale en fonction du niveau d'éducation du parent au diplôme le plus élevé.

En ce qui concerne l'accès, nous observons que plus le niveau d'éducation des parents est élevé, plus les taux d'accès aux programmes préuniversitaires sont élevés, quel que soit le genre (**Figure 3**). Aussi, les enfants issus de familles dont le plus haut niveau d'éducation est un diplôme professionnel sont moins enclins à s'engager dans des études postsecondaires de manière générale.

Quant à la diplomation, examinons en premier lieu la diplomation collégiale avant 21 ans (la borne d'âge de 21 ans est choisie à cause de limites dans les données qui ne nous permettent pas d'observer cette cohorte jusqu'à 23 ans comme c'est le cas des figures précédentes).



La **figure 4** révèle que la proportion d'individus sans diplomation collégiale diminue selon le niveau d'éducation des parents. Plus de 90 % des hommes dont les parents n'ont pas obtenu de DES n'ont aucun diplôme collégial. C'est également le cas pour 80 % des femmes. Par ailleurs, moins de 40 % des femmes et 55 % des hommes dont les parents ont un diplôme de baccalauréat ou d'études supérieures n'ont aucun diplôme collégial.

Les écarts sur le plan de la diplomation collégiale en fonction de l'éducation des parents s'observent en particulier au niveau de la diplomation de programmes préuniversitaires. En effet, la **figure 4** illustre que les enfants de parents diplômés de l'enseignement universitaire obtiennent dans de

plus grandes proportions un diplôme préuniversitaire. Cela est tout spécialement le cas chez les femmes. Cependant, hommes et femmes obtiennent des DEC préuniversitaires dans les mêmes proportions comparativement aux DEC techniques : peu importe le genre, les personnes dont les parents ont un diplôme d'études supérieures obtiennent plus de cinq DEC préuniversitaires pour un DEC technique. Ce ratio est d'environ deux diplômes préuniversitaires pour un diplôme technique pour les enfants dont les parents ont des qualifications inférieures au DES.

Figure 3. Taux d'accès au collégial à 21 ans selon le niveau d'éducation des parents et le type de formation collégiale, cohortes de naissance de 1998 et 1999

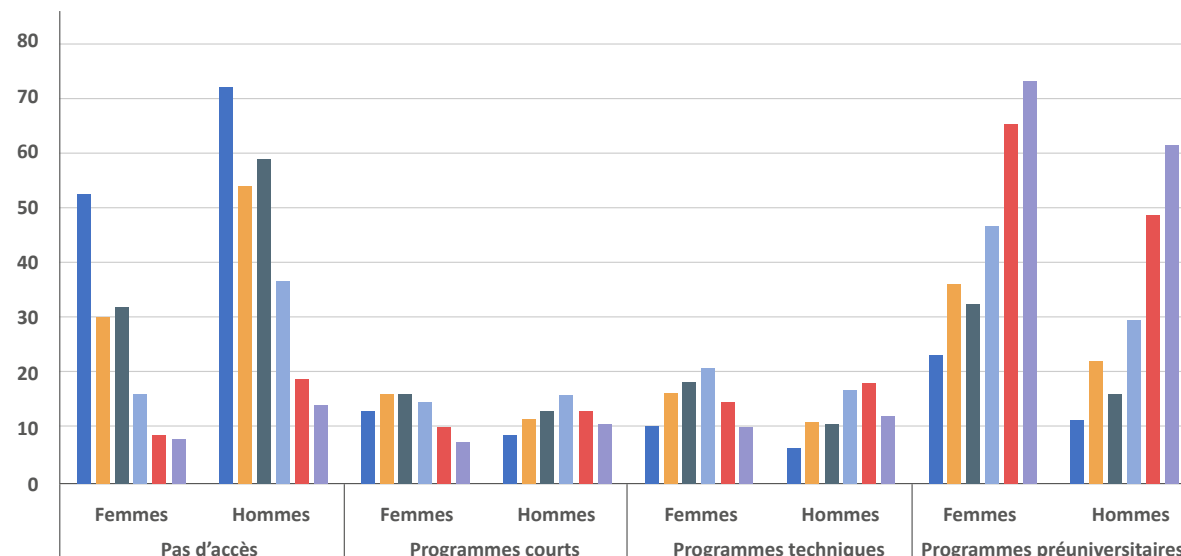
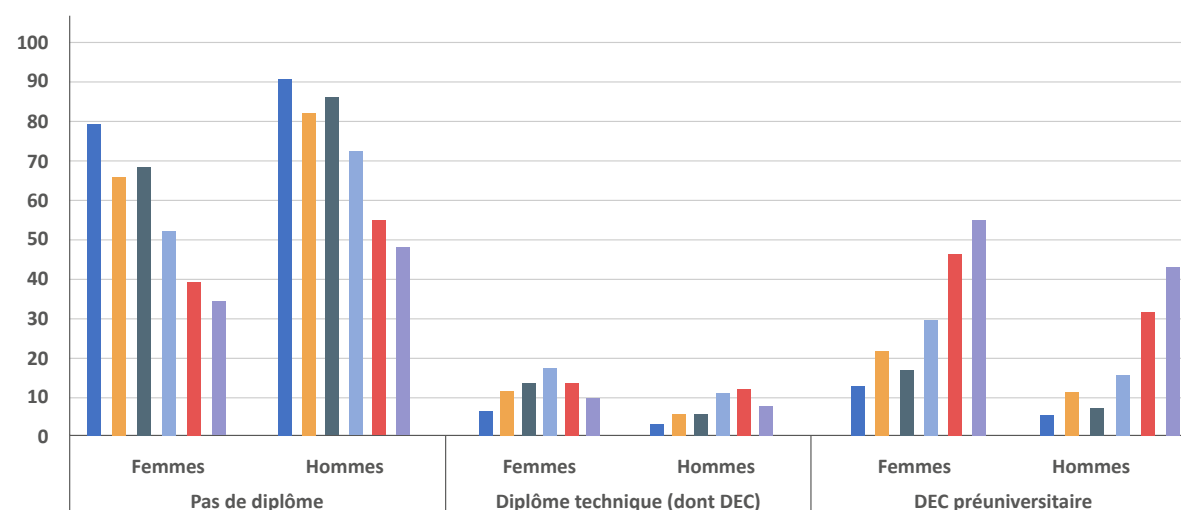


Figure 4. Taux de diplomation au collégial à 21 ans selon le niveau d'éducation des parents et le type de formation collégiale, cohortes de naissance de 1998 et 1999



Légende des figures 3 et 4

- Moins que secondaire
- Secondaire ou équivalent
- Diplôme professionnel
- Cégep
- Baccalauréat
- Diplôme d'études supérieures

Source Figures 3 et 4 : Calculs du Bulletin à partir des données du Système d'information sur l'éducation postsecondaire (SIEP) et du Formulaire long du Recensement de 2016, Statistique Canada.

Accès et diplomation à l'université

Accès à l'université

La **figure 5** rapporte la proportion d'individus ayant accédé à différents types de programmes universitaires à 24 ans au Québec. L'accès à l'université est défini comme avoir été inscrit dans un programme universitaire au moins une fois avant la fin de l'année lors de laquelle un individu a atteint 24 ans. Les programmes universitaires sont divisés en deux catégories : tout programme de baccalauréat ou plus (incluant les programmes de doctorat de 1^{er} cycle tels que les M.D. ou autres programmes similaires), et tout programme de certificat, microprogramme ou autre programme court (par exemple, les inscriptions à des mineures ou des majeures sans qu'une personne ne soit inscrit à un programme de baccalauréat).

Tout d'abord, le panel A de la **figure 5** illustre la proportion d'individus n'ayant jamais accédé à l'université. Chez les cohortes de naissance de 1992 et 1993, il existait peu de différence entre les individus appartenant aux trois quintiles inférieurs, où environ 70 % des individus n'avaient pas accédé à l'université avant 24 ans. Ce taux était légèrement plus bas pour le 4^e quintile, soit autour de 55 %, et beaucoup plus bas pour le quintile supérieur, à un peu plus de 30 %. Contrairement à l'accès au collégial, la relation entre le revenu parental et l'accès à l'université semble non-linéaire, avec un avantage marqué pour les individus provenant des 20 % des familles aux revenus les plus élevés (5^e quintile). Toutefois, comme pour l'accès au collégial, d'importantes différences de genre en faveur des femmes peuvent être observées.

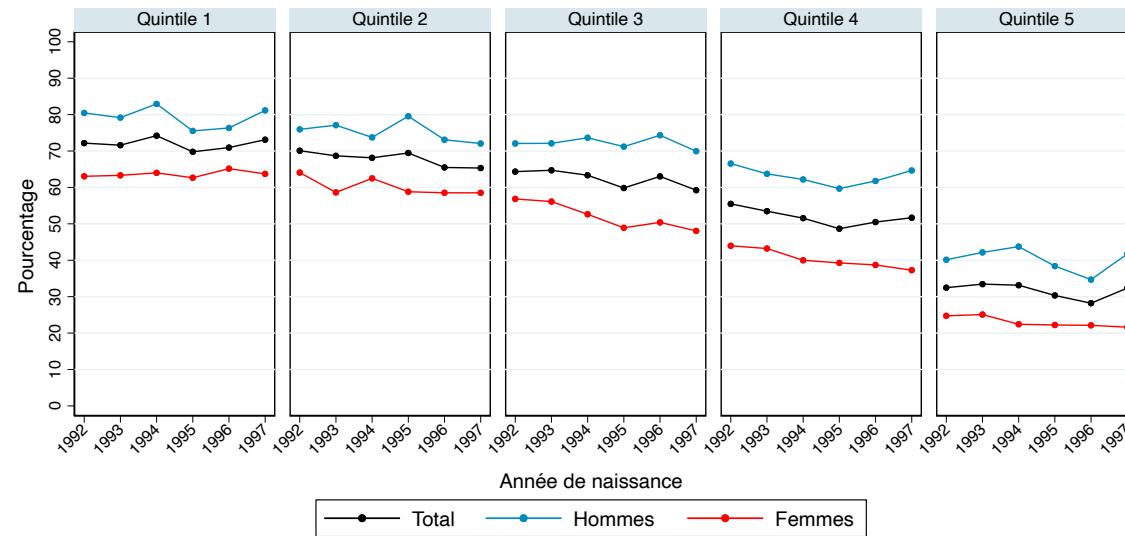
Ensuite, nous constatons une baisse de la proportion de femmes sans accès à l'université chez les 3^e et 4^e quintiles entre les cohortes de naissance de 1992 à 1997, avec une diminution

de presque 10 points de pourcentage dans les deux cas. Un déclin entre 1992 et 1995 chez les hommes appartenant au 4^e quintile est aussi observable, bien qu'elle se renverse par la suite. Les individus appartenant aux deux quintiles inférieurs ne bénéficient pas de la même diminution, et leur taux d'accès à l'université reste faible à travers l'ensemble des cohortes.

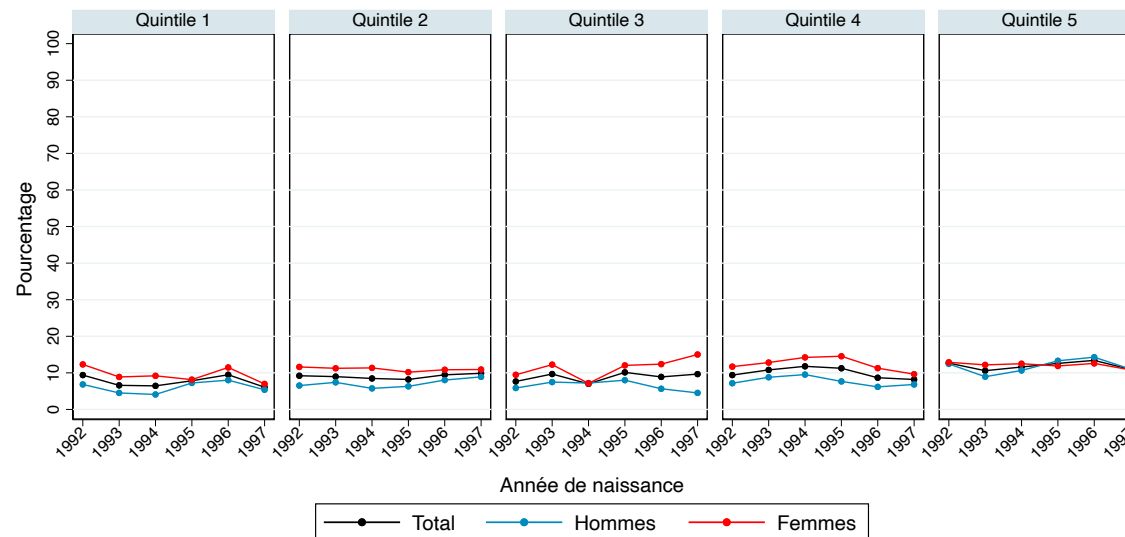
Finalement, les panels B et C révèlent que des inégalités d'accès à l'université en fonction du revenu parental et du genre sont repérables au niveau des programmes de baccalauréat et d'études supérieures, alors qu'aucune différence notable n'est visible pour l'accès aux programmes de certificats, microprogrammes ou autres programmes courts. Alors que 20 à 30 % des individus appartenant aux trois quintiles inférieurs accèdent à un programme de baccalauréat, c'est le cas de plus de 50 % de ceux appartenant au quintile supérieur. Les femmes appartenant au 4^e quintile semblent rattraper celles du 5^e quintile dans les cohortes de naissance les plus récentes.

Figure 5. Taux d'accès à l'université à 24 ans selon le quintile de revenu parental et le type de programme universitaire, cohortes de naissance 1992-1997

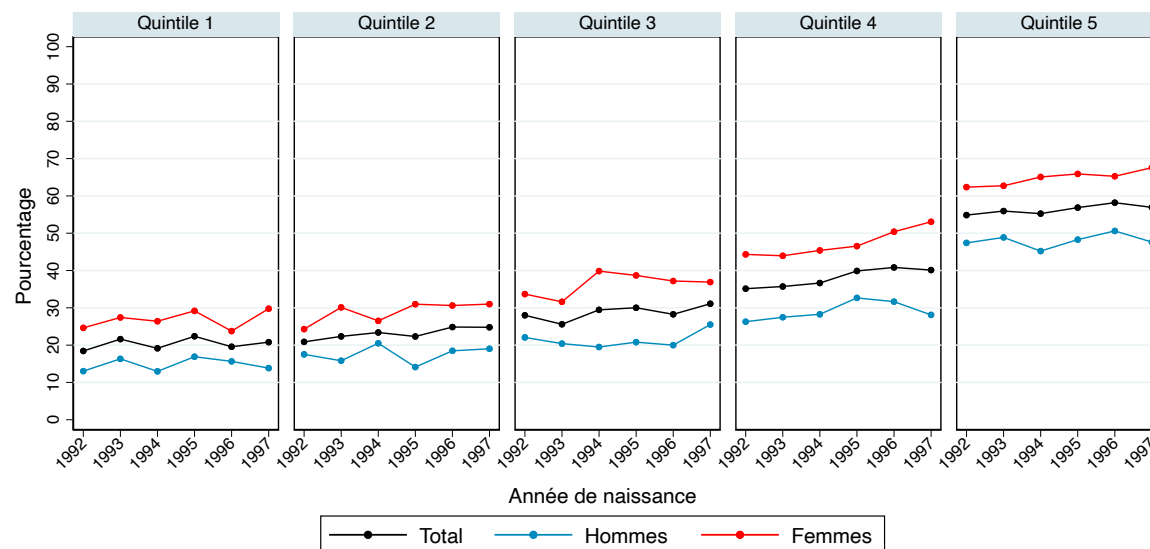
A. Aucun accès à l'université



B. Programme de certificat ou autre programme court (moins que bac)



C. Baccalauréat ou plus



Source : Calculs des auteurs à partir des données du Système d'information sur l'éducation postsecondaire (SIEP) et de la base de Données administratives longitudinales (DAL), Statistique Canada.

Diplomation de programmes universitaires

En ce qui concerne la diplomation universitaire, nous présentons ici un indicateur mesurant la proportion d'individus ayant obtenu un diplôme de baccalauréat ou d'études supérieures (par exemple, un diplôme de doctorat de 1^{er} cycle en médecine) ou bien un certificat ou autre sanction attestant la complétion d'un programme court (microprogramme, mineure, etc.) dans la **figure 6**. Les résultats sont disponibles pour les cohortes de naissance 1992 et 1993 uniquement puisque nous cherchons à observer la diplomation à 27 ans (ou avant), et la 1^{ère} cohorte disponible est celle de 1993¹³.

Les différences en fonction du revenu parental et du genre au niveau de la diplomation au baccalauréat (ou plus) ou au certificat (ou autre programme court) sont très similaires à celles observées pour l'accès aux programmes universitaires.

13. 1993+27=2020. L'année académique 2020-2021 est la dernière année pour laquelle des données complètes sur la diplomation sont disponibles dans le Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP).

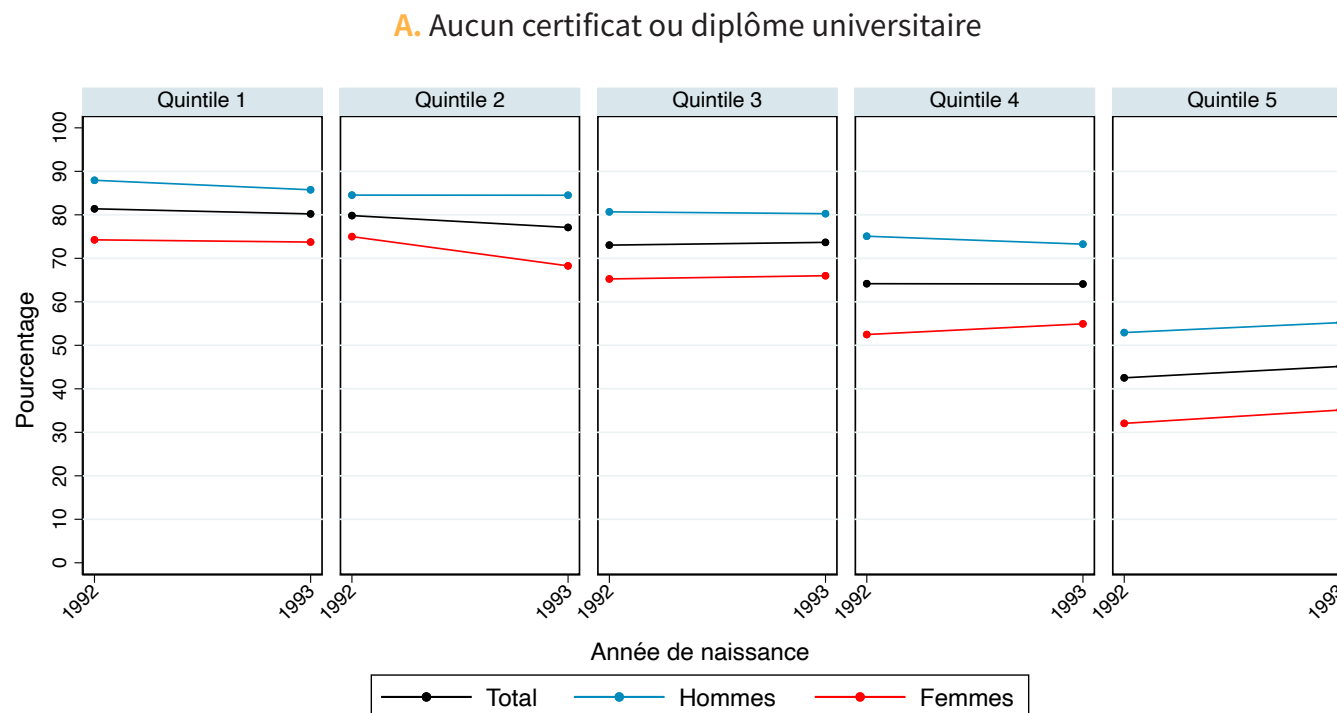
En particulier, on remarque une relation non-linéaire entre le quintile de revenu parental et la diplomation au baccalauréat : les individus appartenant au 5^e quintile se distinguent largement des autres, en particulier les trois quintiles inférieurs. Ces différences sont plus grandes pour les femmes que pour les hommes, avec 60 % des femmes appartenant au 5^e quintile de revenu

parental ayant obtenu un diplôme de baccalauréat ou plus contre 20 à 30 % dans les trois quintiles inférieurs et 40 % pour le 4^e quintile. Pour les hommes appartenant aux trois quintiles inférieurs, les taux de diplomation au baccalauréat ou plus à 27 ans sont de 10 à 15 % seulement.

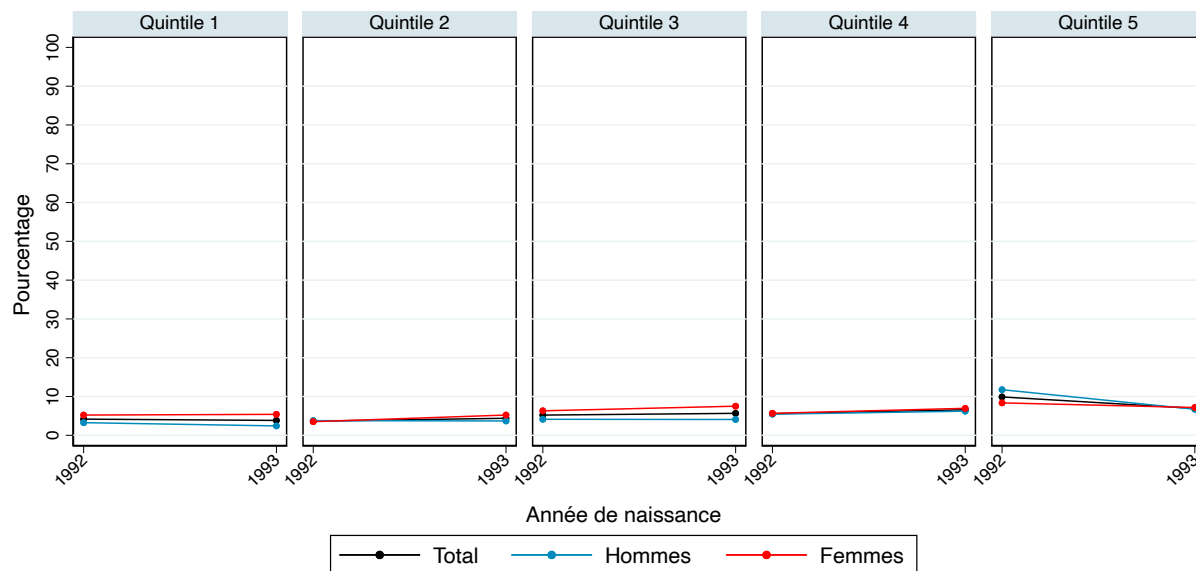
La diplomation de programmes de certificat ou d'autres programmes courts reste beaucoup plus égalitaire selon le revenu parental et le genre.

Au cours des prochaines années, ces indicateurs pourront être mis à jour afin de déterminer si une tendance se dégage pour les cohortes de naissance de 1994 et plus par rapport aux cohortes de 1992-1993.

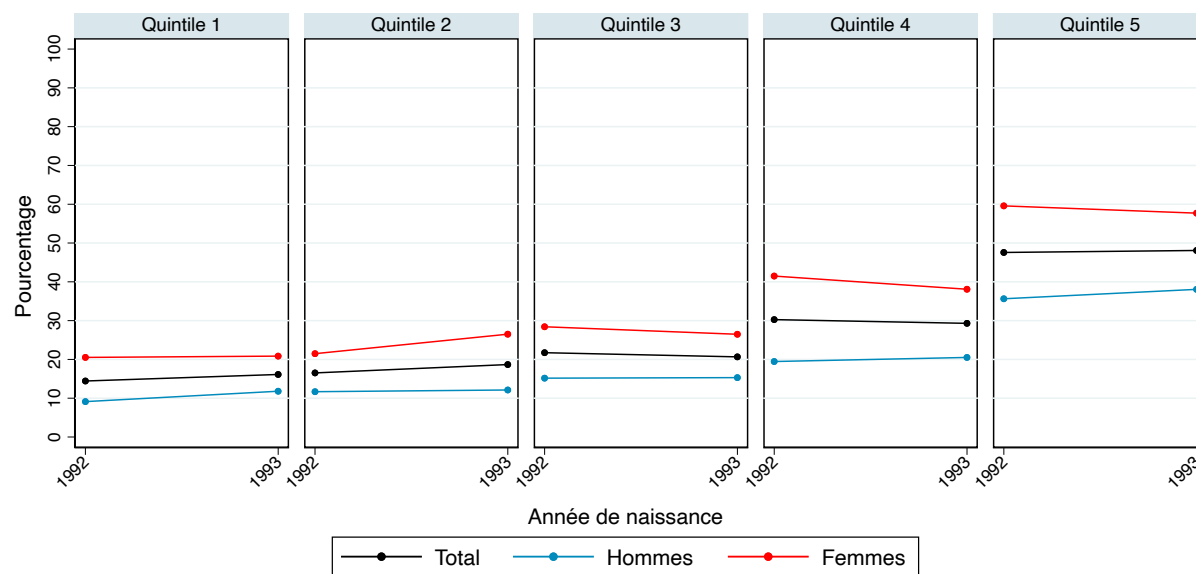
Figure 6. Taux de diplomation universitaire à 27 ans selon le quintile de revenu parental et le type de programme universitaire, cohortes de naissance 1992-1993



B. Certificat ou autre sanction (moins que bac)



C. Baccalauréat ou plus



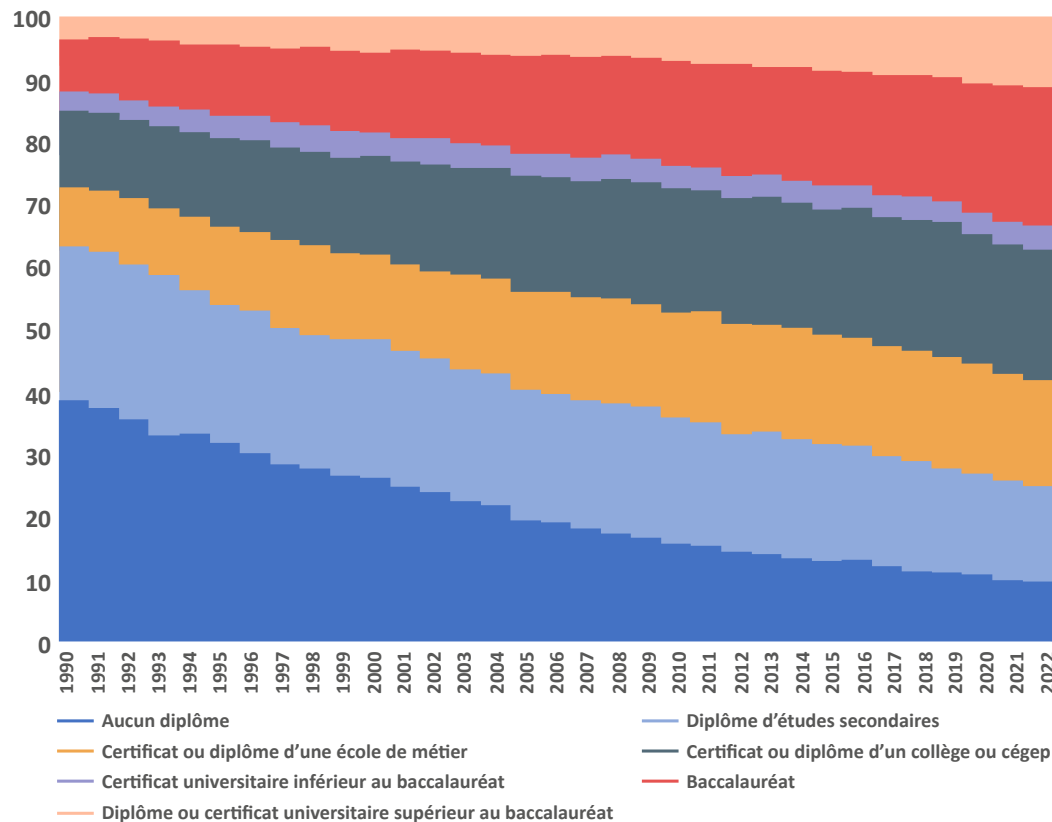
Source : Calculs du Bulletin à partir des données du Système d'information sur l'éducation postsecondaire (SIEP) et de la base de Données administratives longitudinales (DAL), Statistique Canada.

Quelques tendances plus générales

Le taux de diplomation de la population québécoise s'est accru sur trois décennies

De 1990 à 2022, le taux de diplomation de la population québécoise âgée de 25 à 64 ans a augmenté. La proportion de la population ne détenant aucun diplôme ou uniquement un diplôme secondaire a chuté, passant respectivement de 40 % à 10 % et de 25 % à 15 %. Ce phénomène s'est principalement traduit par une augmentation des diplômes postsecondaires : le pourcentage de la population détenant des diplômes d'institutions postsecondaires est passé de 25 % à plus de 50 %.

Figure 1. Population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint, Québec



Détenir un diplôme est associé à un taux d'emploi plus élevé

La possession d'un diplôme est corrélée à des taux supérieurs d'emploi. Près d'une personne sur deux de 25 à 54 ans n'ayant pas complété ses études secondaires est sans emploi. C'est en moyenne 30 points de pourcentage de plus que les personnes qui détiennent un diplôme d'études secondaires, et 40 points de plus que les personnes avec un diplôme d'études postsecondaires (**Figure 2**).

Ces différences sont encore plus marquées lorsqu'on ajoute à ce tableau la catégorie des 55 ans et plus (**Figure 3**). En moyenne, entre 1990 et 2022, le taux d'emploi des personnes sans diplôme est alors de 20 %, contre 50 % lorsque les études secondaires ont été complétées et environ 70 % pour les personnes qui ont un diplôme d'études postsecondaires.

Source : Statistique Canada. Tableau 14-10-0118-01. Caractéristiques de la population active selon le diplôme scolaire, données annuelles. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=1410011801>

Figure 2. Taux d'emploi en fonction du diplôme le plus élevé, population de 25 à 54 ans au Québec

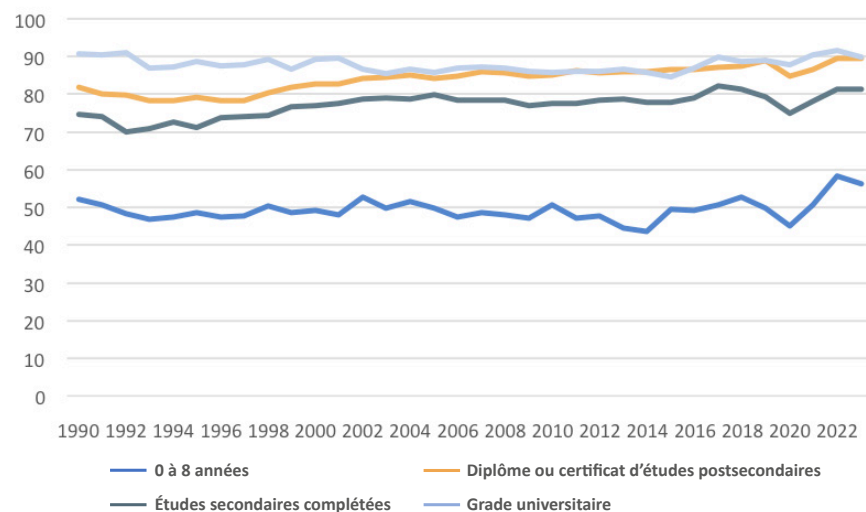
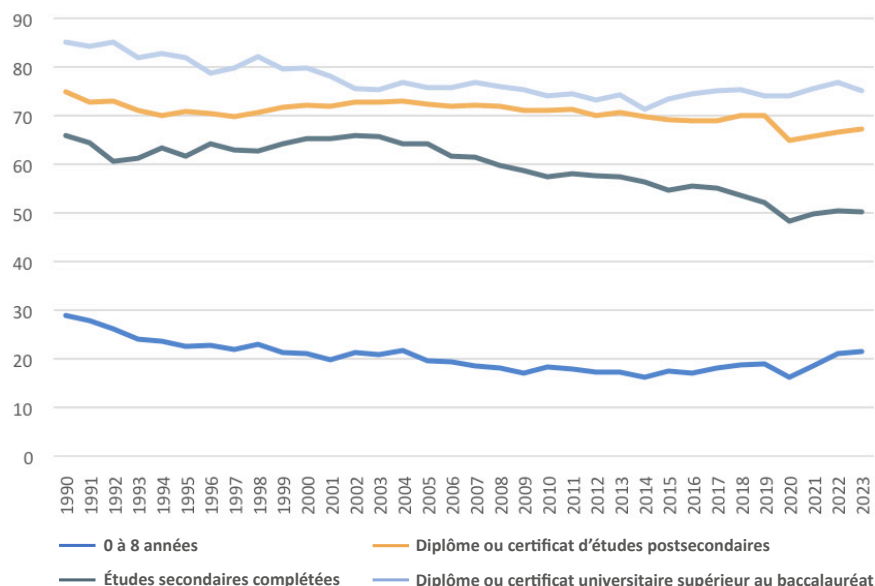


Figure 3. Taux d'emploi en fonction du diplôme le plus élevé, population de plus de 25 ans Québec

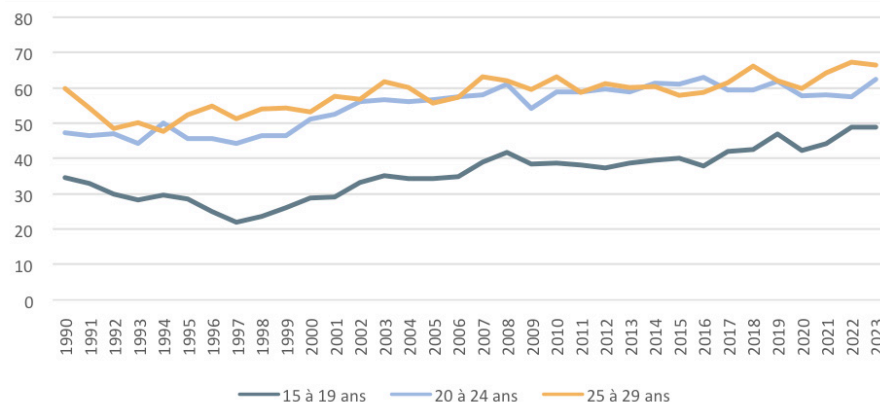


Source Figures 2 et 3 : Statistique Canada. Tableau 14-10-0020-01. Taux de chômage, taux d'activité et taux d'emploi selon le niveau de scolarité atteint, données annuelles. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=1410002001>

Un nombre croissant d'étudiantes et d'étudiants jongle entre leur travail et leurs études

Toutes institutions scolaires confondues et quel que soit le groupe d'âge, entre 2000 et 2022, on assiste à une augmentation d'étudiantes et d'étudiants qui concilient travail et études. Le nombre d'étudiants qui allient travail et études entre 20 et 24 ans et entre 25 et 29 ans est assez similaire et avoisine les 55 % en 2000, pour atteindre 60 % à 65 % en 2022. Cette croissance est plus marquée chez les 15 à 19 ans, dont la proportion est passée de 30 % à 40 % durant la même période.

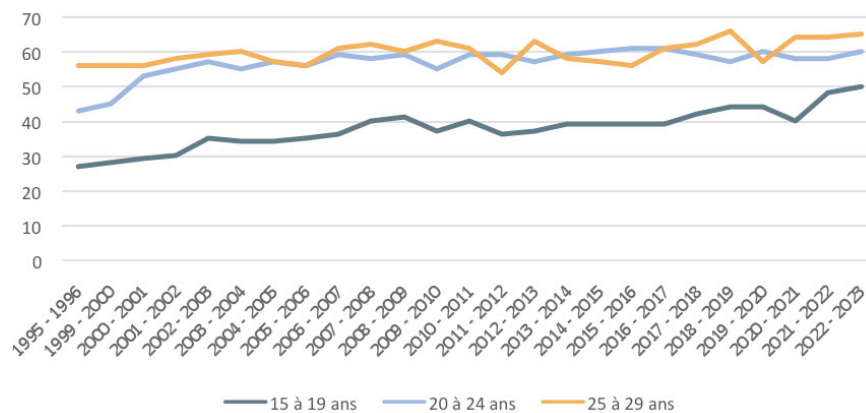
Figure 4. Taux d'emploi des étudiant.es selon l'âge, Québec



Source : Statistique Canada. Tableau 14-10-0081-01. Taux de chômage, taux d'activité et taux d'emploi selon le genre d'étudiant durant les mois d'étude, données annuelles. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=1410008101>



Figure 5. Proportion des étudiant.es qui allient travail et études, par tranches d'âge

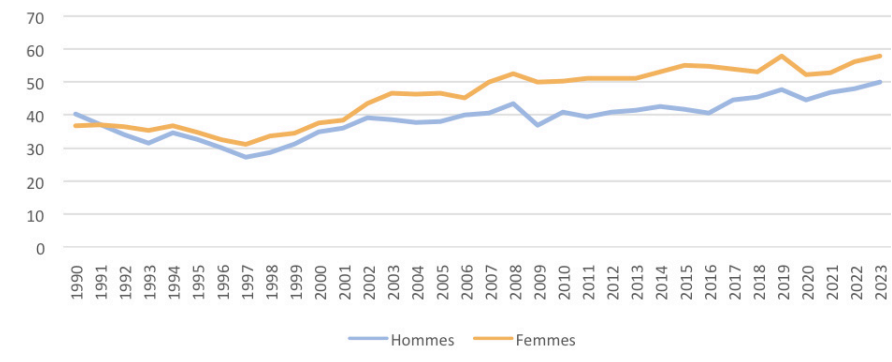


Source : Statistique Canada. Tableau 37-10-0106-01. Proportion des étudiants âgés de 15 à 29 ans qui allient travail et études, selon le groupe d'âge et le type d'institution fréquentée.
<https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3710010601>

Un pourcentage plus élevé de femmes que d'hommes concilie travail et études

Avant 2002, les hommes et les femmes âgés de 15 à 24 ans conciliaient travail et études à des taux similaires, généralement entre 30 et 40 %. Cependant, une disparité a commencé à émerger par la suite. Ainsi, en 2022 environ 60 % des femmes de 15 à 24 ans conciliaient travail et études, contre 50 % des hommes.

Figure 6. Taux d'emploi des étudiant.es de 15-24 ans selon le sexe, Québec



Source : Statistique Canada. Tableau 14-10-0081-01. Taux de chômage, taux d'activité et taux d'emploi selon le genre d'étudiant durant les mois d'étude, données annuelles.

<https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=1410008101>

Les indicateurs de l'égalité des chances en éducation

Références

- Baudelot, C. et Establet, R.** (2006). *Allez les filles! : une révolution silencieuse* (2^e éd.). Seuil.
- Bélanger, P.W.** (1986). La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire. *Recherches sociographiques*, 27(3), 365-384.
- Bouchard, P.** (2004). *Filles et garçons à l'école : se doter d'une perspective d'analyse large*. Atelier présenté lors du Colloque sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative, organisé par le CTREQ, Québec.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C.** (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Éditions du Remue-Ménage.
- Castonguay-Payant, J.** (2020). *Le choix de l'école secondaire par des parents dans le marché scolaire montréalais. Une étude compréhensive des conditions, stratégies et effets sociaux de l'exercice d'un devoir parental* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25519/Castonguay_Payant_Justine_2020_These.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Charette, J.** (2016). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socio-scolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'ICSI* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16397>
- Clark, B. R.** (1963). *The "Cooling-Out" Function in Higher Education*. In N. J. Smelser & W. T. Smelser (Eds.), *Personality and social systems* (pp. 229–237). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1037/11302-021>
- Collins, T. et Borri-Anadon, C.** (2021). *Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration*. *Recherches en éducation*, (44), en ligne. <https://doi.org/10.4000/ree.3337>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE).** (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/02/50-0426-AV-meilleure-reussite-scolaire.pdf>

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* (2^e éd.). L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (2023). *Les filles meilleures à l'école ? Un lieu commun à l'épreuve des évaluations standardisées*. Genre Éducation Formation, 7, en ligne. <https://doi.org/10.4000/gef.988>

Escande, C. (1973). *Les classes sociales au cégep*, Montréal Parti pris.

Grenier, V. (2020). *Parents immigrants et choix de l'école secondaire dans le contexte montréalais : Représentations des offres éducatives, motifs, contraintes et stratégies familiales* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25392/Grenier_Veronique_2020_these.pdf?sequence=5

Grenier, V. (2022). Logiques au cœur des choix de l'école secondaire par des parents immigrants résidant à Montréal. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 45(2), 454-480. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i2.5091>

Groleau, A. et Aranibar Zeballos, D. (2022). *Enquête québécoise sur l'accessibilité et l'utilisation des services de garde*, 2021. Portrait statistique. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-accessibilite-utilisation-services-garde-2021-portrait-statistique.pdf>

Kamanzi, P. C. et Pilote, A. (2016). *Parcours scolaires et reproduction sociale au Québec*. Dans J. Masdonati et al. (dir.), *Éducation et vie au travail. Perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes* (p. 9-46). Presses de l'Université Laval.

Kamanzi, P. C. (2019). *School Market in Quebec and the Reproduction of Social Inequalities in Higher Education*. *Social Inclusion*, 7(1) 18-27.

Kamanzi, P. C., Laplante, B. et Doray, P. (2023). *La segmentation scolaire, la ségrégation sociale et les inégalités d'accès au cégep*. Dans P. Doray, B. Laplante, P. C. Kamanzi et A. Pilote (dir.), *Enseignement supérieur et inégalités sociales : entre politiques publiques et parcours éducatifs* (p. 113-126). Presses de l'Université du Québec.

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2010). *Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants*. *Diverses cités*, (7), 143-150.

Lessard, C. et Levasseur, L. (2007). *L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée ?* *McGill Journal of Education*, 42, 337-353.

Mc Andrew, M., Audet, G. et Bakhshaei, M. (2021). Chapitre 2. *La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis*. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (2^e éd., p. 20-36). Fides éducation.

Mc Andrew, M., Ledent, J. et Murdoch, J. (coll. Ait-Saïd, R.). (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire*. Rapport de recherche. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec/Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation.

Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, I., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.

Papazian-Zohrabian, G. et Mamprin, C. (2021). Chapitre 19. Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (2^e éd., p. 273-291). Fides éducation.

Potvin, M., Magnan, M.-O. (2021). Chapitre 20. Identifications, appartenances et expériences scolaires des jeunes de minorités racisées au Québec. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (2^e éd., p. 292-315). Fides éducation.

Potvin, M. et Pilote, A. (2021). Chapitre 8. Les concepts pour comprendre les rapports ethniques, le racisme et les discriminations. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (2^e éd., p. 105-127). Fides éducation.

Potvin, M., Armand, F. et Mc Andrew, M. (2019). *Caractéristiques des écoles et réussite des élèves issus de l'immigration : portrait des travaux québécois récents*. Actes de la « Conférence de consensus sur l'équité et la mixité sociale et scolaire » d'octobre 2018 CTREQ. https://conference.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/Maryse_Potvin_Francoise_Armand.pdf

Rachédi, L. et Vatz Laaroussi, M. (2021). Chapitre 7. Revisiter les processus migratoires à la lumière des réalités familiales et des contextes sociopolitiques contemporains. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (2^e éd., p. 90-104). Fides éducation.

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177, 11-17. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0011>

Rothon, C., Heath, A et Lessard-Phillips, L. (2009). The educational attainments of the 'second generation': A comparative study of Britain, Canada, and the United States. *Teachers College Record*, 111(6), 1404-1443.

L'analyse thématique : les deux visages des cégeps

Introduction

Les premiers cégeps ont été créés en 1967. C'est le début d'une aventure éducative qui se poursuit jusqu'à aujourd'hui¹⁴. Le dernier cégep a été créé en 2011, il s'agit du Collège Kiuna, un centre d'études collégiales consacré à l'éducation des autochtones du Québec.

À bien des égards, le mot aventure sied bien à ces établissements. D'abord parce que le cégep est un établissement scolaire original dans le paysage de l'enseignement postsecondaire québécois, voire canadien car nous y retrouvons, côte à côte, la formation technique et la formation préuniversitaire. Les cégeps réunissent des programmes des écoles techniques qui existaient dans plusieurs villes du Québec et ceux de la formation collégiale des collèges classiques et des séminaires. Ce choix incarne très largement les objectifs du rapport Parent (1963 à 1966), à savoir la démocratisation culturelle, géographique et sociale des études postsecondaires. La cohabitation de la formation générale et de la formation technique est inspirée par le principe de la polyvalence qui visait à rompre avec la division sociale des savoirs entre classes sociales.

La mise en place de 48 cégeps dans les principales villes du Québec avait pour objectif d'offrir un accès géographique plus étendu aux études postsecondaires en favorisant la proximité entre les populations des régions et les établissements d'entrée à l'enseignement supérieur. L'organisation éducative et pédagogique est alors à construire. Encore ici, le principe de la polyvalence a fondé, au moins en partie, la structure des programmes qui comportent des cours de formation générale¹⁵ et des cours de formation spécialisée (c'est toujours le cas aujourd'hui). Les étudiantes et les étudiants de tous les programmes doivent suivre des cours de français, de philosophie, d'anglais et d'éducation physique.

14. Le réseau collégial comporte 4 types d'établissement qui occupent des positions fort différentes en fonction du nombre d'étudiants : les cégeps publics (89,2 % des étudiants inscrits en 2015-16), les collèges publics subventionnés (98,2 %), les collèges privés non subventionnés (1,8 %) et les écoles gouvernementales (0,8 %).

15. Dans les cégeps et les collèges privés francophones, la formation générale comporte des cours de français, de philosophie, d'anglais et d'éducation physique. Dans leurs homologues anglophones, la philosophie fait place aux « humanités ».



Des incertitudes existaient aussi sur les publics qui seraient accueillis, en particulier les nouveaux publics. La démocratisation de l'accès devait signifier une diversification des groupes sociaux qui s'y côtoieraient avec une présence accrue de jeunes femmes, d'étudiantes et étudiants adultes, de personnes issues des milieux populaires, de francophones, etc. Une telle diversification allait-elle se matérialiser ?

Les cégeps sont nés avec l'objectif de démocratiser l'enseignement postsecondaire (EPS) et de favoriser la mobilité scolaire en vue d'une mobilité professionnelle. Plus de 50 ans plus tard, il est légitime de se demander si ces objectifs ont été atteints. Cette question est d'autant plus pertinente que les commentaires sur cette évolution sont variés : certains soulignent une contribution à la démocratisation des études, alors que d'autres insistent davantage sur le maintien d'inégalités sociales devant (accès) et dans (persévérance et réussite) l'éducation.

Les sections suivantes présenteront les deux mouvements ou visages des cégeps en ce qui concerne leur contribution à l'accessibilité, marquée par deux logiques sociales : la massification de l'éducation et sa démocratisation.

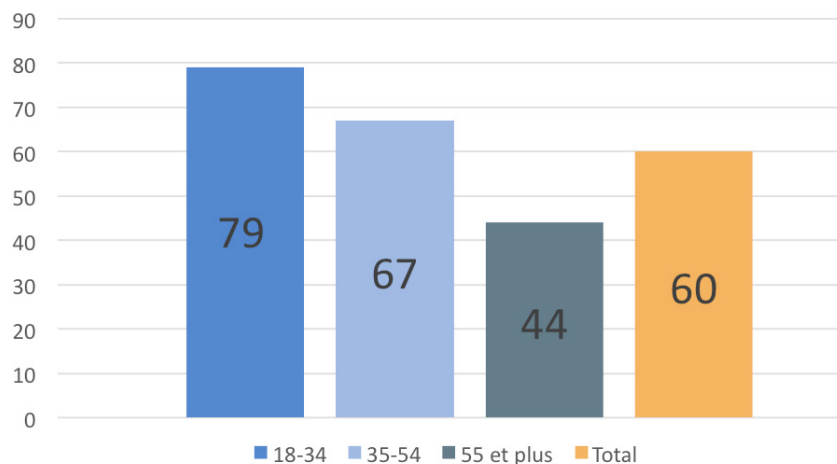
Un premier visage : la massification des études postsecondaires

Bélanger (1986) indiquait, 20 ans après la création des cégeps, que ces derniers avaient permis un accès élargi à l'EPS. Nous aurions assisté à un réchauffement des aspirations scolaires (*warming up function*), c'est-à-dire à un mouvement favorisant des aspirations éducatives plus élevées ou plus ambitieuses chez les étudiantes et les étudiants; un tel élan se situait en contraste avec l'idée du refroidissement de ces aspirations (*cooling out function*), c'est-à-dire leur modération ou atténuation qui caractérisaient les collèges américains (Clark, 1956). Qu'en est-il ?

Les cégeps ont contribué à la massification des EPS et à l'augmentation du nombre de filles et de garçons qui ont poursuivi leurs études au-delà de l'enseignement secondaire. Cinq ans après la fondation des cégeps, Beauregard (1973), alors sous-ministre adjoint au MEQ, soulignait la croissance rapide des effectifs (de 14 000 en 1967-68 à 78 000 quatre ans plus tard), l'augmentation de la part des étudiants en formation technique (de 34 % à 46 % entre les mêmes années) et de l'augmentation des filles (de 25 % à 42 % du total). Un sondage réalisé pour le Bulletin par Léger en mars 2024¹⁶ auprès d'un échantillon de la population québécoise de 2024 fournit un premier indice : à savoir, la croissance de la proportion de personnes ayant fréquenté le cégep selon l'âge. En effet, 79 % des Québécoises et Québécois âgés entre 18 et 34 ans ont fréquenté ou fréquentent un cégep; ce taux est de 44 % pour les personnes âgées de 55 ans et plus (**Figure 1**). Le cégep est devenu une réalité pour la grande majorité de la population parce qu'elle y a étudié d'une manière ou d'une autre, parce qu'elle y étudie ou encore parce qu'elle compte y étudier.

16. Les résultats du sondage sont présentés dans la section suivante du Bulletin.

Figure 1 - Fréquentation des cégeps dans la population québécoise selon l'âge en 2024.

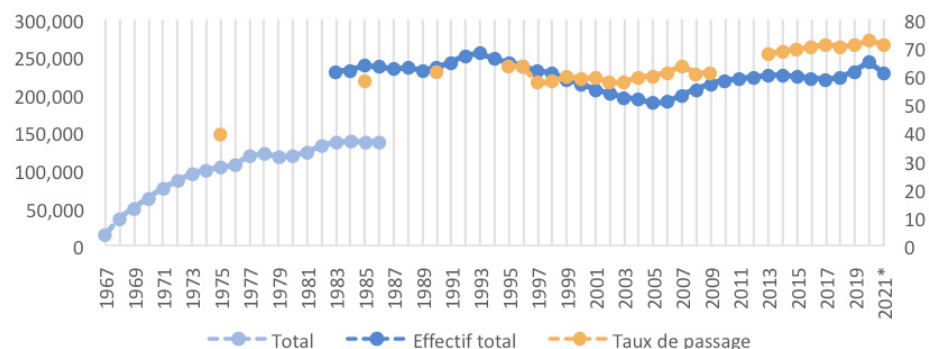


Source : Léger, Sondage Omniweb auprès des Québécois sur les études au cégep



Un second indice est la croissance du nombre et de la proportion d'élèves qui poursuivent leurs études au-delà du secondaire (**Figures 2 et 3**). Le nombre d'étudiantes et d'étudiants dans l'enseignement collégial est passé de 14 000 personnes en 1967 à 228 316 en 2021-22. Cette croissance se fait particulièrement sentir jusque dans les années 1980. La plus forte progression s'est produite entre la création des cégeps et le début des années 1990. Depuis, la progression a ralenti. Le taux d'accès a tout de même progressé de 10 points de pourcentage entre 2000 et 2022 et il avoisine actuellement les 70 %. La poursuite des études en enseignement postsecondaire est maintenant devenue la situation prédominante puisque 7 élèves sur 10 du secondaire franchissent la porte du cégep.

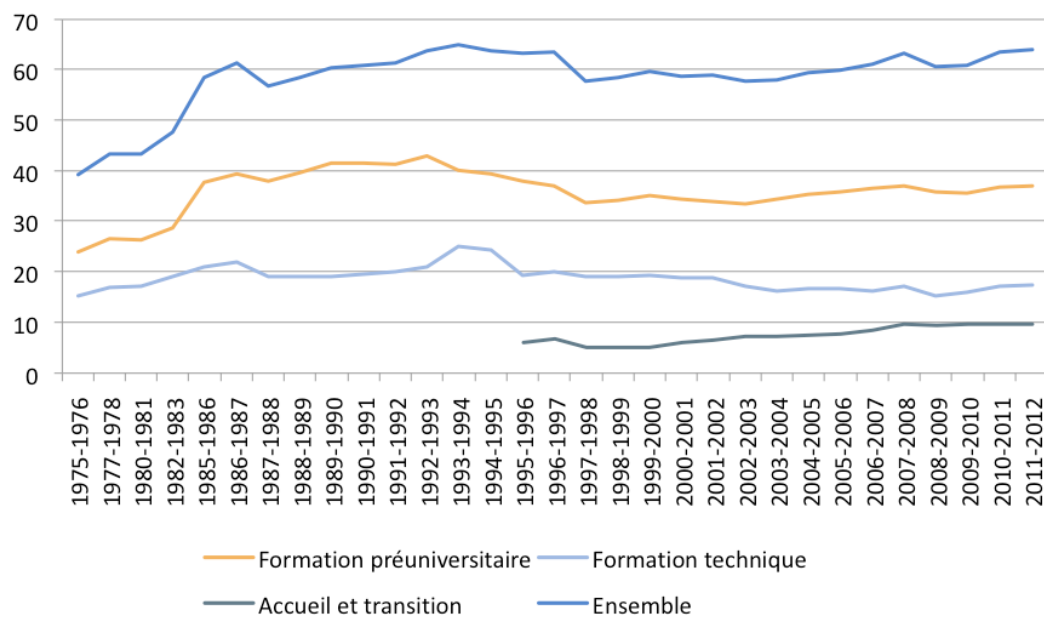
Figure 2 - Évolution de l'effectif étudiant des cégeps et collèges de 1967 à 2021-22, et taux de passage du secondaire au collégial, Québec



Sources : Ministère de l'Éducation (1976). Statistiques de l'enseignement 1975/1976, clientèles scolaires. Direction générale de l'enseignement collégial, (1976-1980) Bulletin statistique. Québec, ministère de l'Éducation, Recherche et Développement, direction de la Recherche et du Développement, (1982-1985) Bulletin statistique. Québec, ministère de l'Éducation. Ministère de l'Éducation (1976). Statistiques de l'enseignement 1975/1976, clientèles scolaires.

https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER3CERPK19551171394354&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3417#tri_organ=0&tri_lang=1&tri_niv_scol=1&tri_typ_freq=1&tri_typ_formt=1&tri_typ_diplm=1&tri_serv_ensgn=1&tri_fam_prog=1&tri_sectr_formt=0

Figure 3 - Taux d'accès à l'enseignement collégial ordinaire, à temps plein ou à temps partiel, tous les réseaux, selon le type de formation (en %)



Sources : Ministère de l'Éducation (1976). Statistiques de l'enseignement 1975/1976, clientèles scolaires. Direction générale de l'enseignement collégial, (1976-1980) Bulletin statistique. Québec, ministère de l'Éducation, Recherche et Développement. Direction de la Recherche et du Développement, (1982-1985) Bulletin statistique. Québec, ministère de l'Éducation. MEQ, (1994 à 2014) Statistiques de l'éducation, Québec, ministère de l'Éducation.

https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER3CERPK19551171394354\vk&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_dmn=825&p_id_rprt=3417#tri_organ=0&tri_lang=1&tri_niv_scol=1&tri_typ_freq=1&tri_typ_formt=1&tri_typ_diplm=1&tri_serv_engn=1&tri_fam_prog=1&tri_sectr_formt=0

Une autre tendance observée, tout à fait imprévue, a été la popularité des programmes de formation préuniversitaire, ce qui peut être interprétée comme une manifestation du réchauffement des aspirations scolaires. En effet, alors que les responsables de l'éducation pensaient que les effectifs de la formation technique dépasseraient largement celle de la formation préuniversitaire, c'est tout le contraire qui s'est produit¹⁷. La formation préuniversitaire a connu un « engouement » certain, comme le signalent le taux d'accès aux études collégiales selon le type de formation et le rapport du nombre d'étudiants en technique par rapport à celui en préuniversitaire.

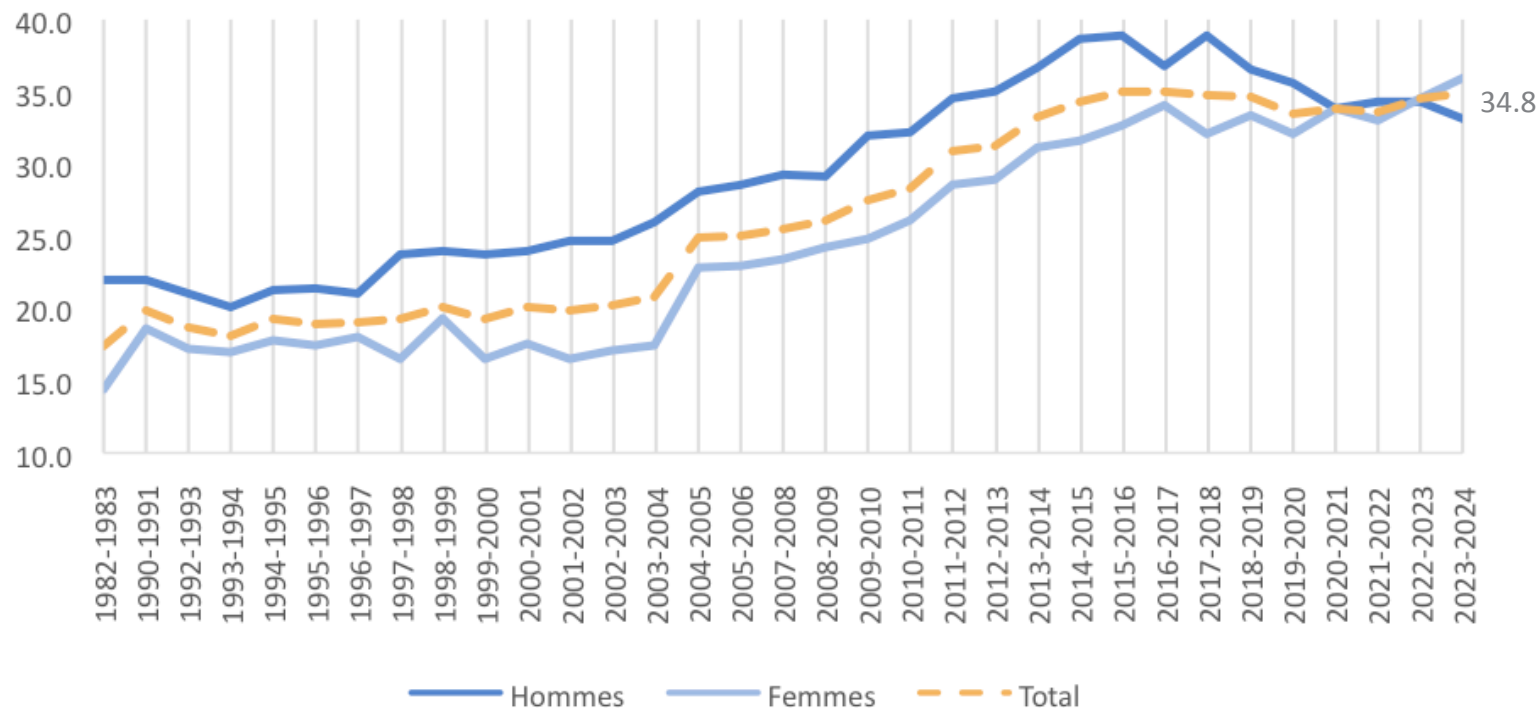
17. Voir à cet effet la section des indicateurs consacrée à l'enseignement postsecondaire dans ce Bulletin et, plus précisément, les figures 3 et 4.

Parmi la population étudiante, les femmes ont connu la plus forte progression, elles sont aujourd'hui majoritaires tant en formation technique qu'en formation préuniversitaire¹⁸. Dans l'enseignement préuniversitaire, cette progression a été continue de 1975 jusqu'au début des années 2000. Depuis, la proportion de femmes est restée stable, oscillant entre 57 % et 58 %. Dans l'enseignement technique, la situation est quelque peu différente. Les femmes représentaient, en 1975, 53 % de l'effectif. Cette proportion a quelque peu diminué par la suite, pour augmenter de nouveau jusqu'en 1989 qui représente l'amorce d'un creux de vague qui s'est poursuivi quelques années pour réaugmenter de nouveau de 1998 jusqu'en 2006, où elles représentaient 60 % des étudiants. Depuis, leur proportion se situe entre 57 % et 60 %.

18. Voir à cet effet la section des indicateurs consacrée à l'enseignement postsecondaire dans ce Bulletin et, plus précisément, les figures 1 et 2.

Notons un dernier élément intéressant, soit le décroisement des études techniques qui permet à des personnes diplômées de l'enseignement technique d'accéder à l'université. Si le découpage initial entre formation préuniversitaire et formation technique reposait sur les objectifs de formation - formation pour l'entrée à l'université ou l'accès au marché du travail - il représente moins la réalité actuelle, alors que l'accès à l'université des diplômés de l'enseignement technique a doublé entre 1982 et 2023, passant de 17,4 % à 34,8 %¹⁹. Une première passerelle a été créée dans les années 1970 avec l'ouverture de l'École de technologie supérieure dont la mission est d'accueillir les diplômé.es de l'enseignement technique. Dès le début des années 2000, la croissance de ces passages a augmenté, ce qui correspond à la création des premiers diplômes DEC-BAC et de la multiplication des ententes entre départements de cégep et départements universitaires pour faciliter le passage des diplômés de l'enseignement technique, ce qui constitue une articulation plus étroite entre les différents ordres de l'EPS.

Figure 4 - Proportion des diplômé.es de 24 ans et moins de l'enseignement technique qui ont poursuivi des études à l'université sans interruption, selon le type de formation et le sexe



Sources : Direction de la recherche et du développement, (1982-1985) Bulletin statistique. Québec, ministère de l'Éducation. MEQ, (1994 à 2014) Statistiques de l'éducation, Québec, ministère de l'Éducation. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER3CERPK19551171394354&lang=1&p_m_o=MEE&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3417#tri_organ=0&tri_lang=1&tri_niv_scol=1&tri_typ_freq=1&tri_typ_formt=1&tri_typ_diplm=1&tri_serv_ensgn=1&tri_fam_prog=1&tri_sectr_formt=0

19. Le nombre de passages seraient probablement plus important si nous comptions les personnes qui interrompent leurs études entre la formation technique et la formation universitaire afin, par exemple, d'économiser pour payer leurs études universitaires ou qui décident de retourner aux études après.

Le second visage : les inégalités scolaires

La contribution des cégeps à l'accès à l'EPS est indéniable, bien que les inégalités d'accès à ce niveau d'éducation persistent. Plusieurs observateurs ont souligné que les cégeps constituaient une instance de reproduction sociale dans la mesure où le recrutement de l'enseignement technique se faisait davantage dans les classes populaires et celui de l'enseignement préuniversitaire dans les classes moyennes et supérieures (Escande, 1973). Massot (1979) arrivait à des conclusions similaires : l'accès aux deux voies de formation est différencié selon le capital culturel des parents. Plus récemment, Kamanzi et coll. (2023) ont mis en évidence que plus le capital économique et le capital scolaire des parents sont élevés, plus la probabilité d'accéder au cégep est grande. Cette relation est par ailleurs plus prononcée chez les filles que chez les garçons. Les conclusions de Prats et coll. (2023) vont dans le même sens. L'accès au cégep est modulé par différents facteurs tant sociaux que scolaires. Le poids de ces facteurs varie également en fonction du type d'enseignement reçu par les élèves.

Un premier facteur est l'origine sociale, mais les informations sont difficiles à obtenir pour saisir son effet sur les parcours scolaires. Les données administratives sur la fréquentation scolaire ne comportent pas de variables permettant de mesurer directement l'effet de la situation économique de la famille et du capital scolaire des parents²⁰. Il reste que des travaux récents (Prats et coll., 2023) soulignent un effet significatif du statut socio-économique sur l'accès aux programmes enrichis du secondaire qui est, lui-même, un facteur qui augmente la probabilité d'entrer au cégep préuniversitaire.

20. La source de données populationnelles et éducatives la plus récente est L'enquête sur les jeunes en transition (EJET) réalisée par Statistique Canada entre 1999 et 2008-09.
https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4435

Nous avons utilisé une autre stratégie pour comprendre l'accès à l'enseignement collégial, en reprenant les informations contenues dans la Plateforme longitudinale éducation et marché du travail construite par Statistique Canada. Le couplage de données de différentes sources permet de saisir l'effet du revenu familial et de la scolarité des parents sur l'accès aux cégeps des enfants. Nous retrouvons les tableaux de présentation des données dans la section du présent bulletin qui porte sur les indicateurs pour l'enseignement postsecondaire. **Nous constatons, selon le quintile de revenu parental, les résultats suivants :**

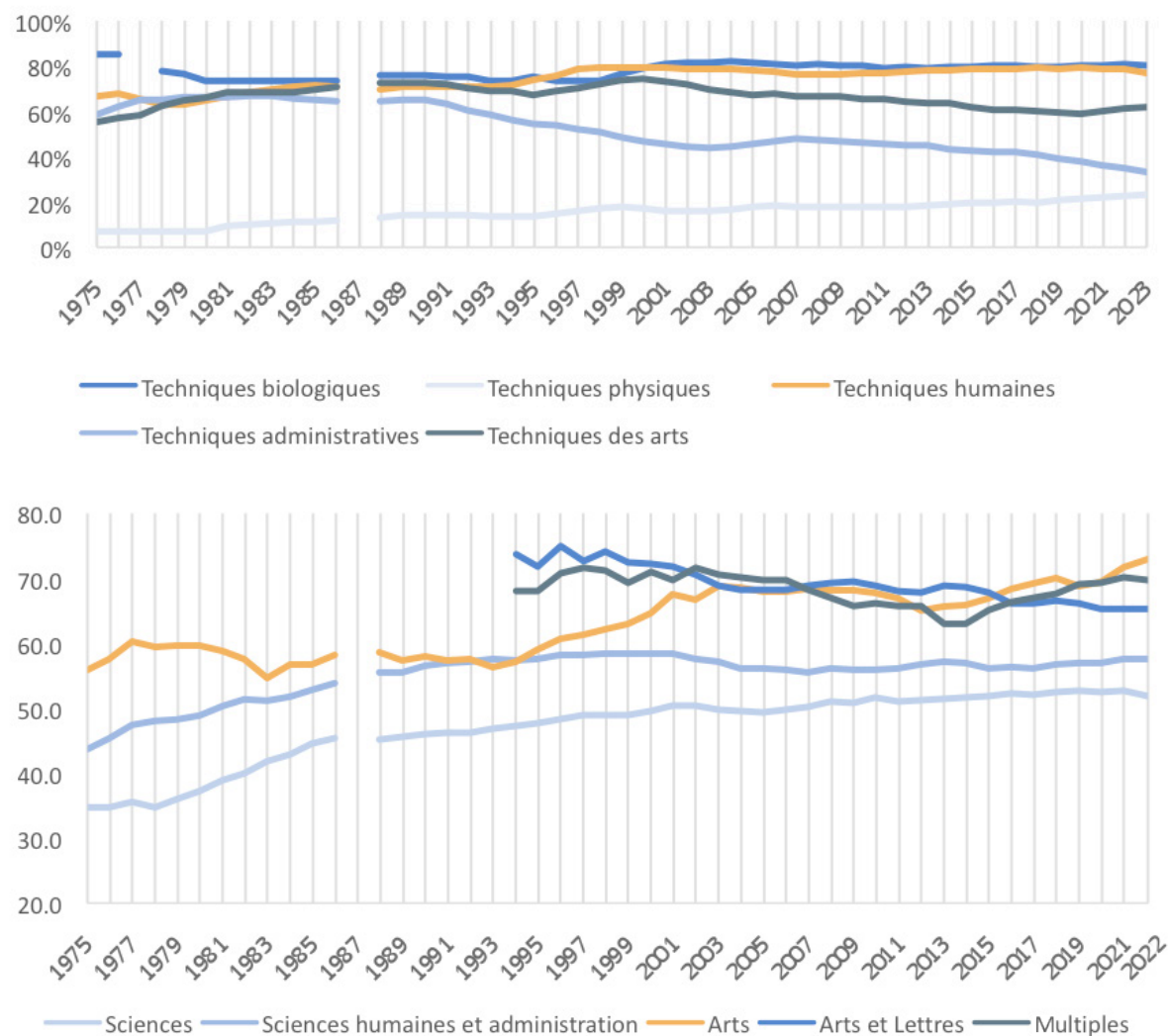
- ▷ Le taux de nonaccès aux études collégiales à 21 ans diminue avec la croissance du revenu des parents. Cette tendance est moins importante chez les filles que les garçons. Le taux de diplomation à 23 ans suit une évolution similaire.
- ▷ Le taux d'accès aux études préuniversitaire augmente en fonction du revenu des parents. Ce taux est plus élevé chez les filles à quintile égal. Le taux de diplomation à 23 ans suit une tendance similaire. Toutefois, seules les femmes du 3^e et du 5^e quintile connaissent une augmentation du taux de diplomation.
- ▷ Le taux d'accès à la formation technique est très similaire d'un quintile à l'autre (autour de 10 %). Les écarts entre garçons et filles sont aussi plus faibles. Encore une fois, le taux de diplomation suit une trajectoire analogue.
- ▷ La présence dans les programmes d'Attestation d'Études Collégiales (AEC) ou dans le programme DÉFI DEC (Tremplin) est aussi très faible et elle ne varie à peu près pas d'un quintile à l'autre et selon le sexe.

Nous observons que la proportion de filles et de garçons n'ayant pas accédé aux cégeps à 21 ans diminue à mesure que le niveau de scolarité des parents augmente; cette tendance est plus forte chez les garçons que les filles à scolarité égale des parents. Quant à l'accès aux programmes préuniversitaires, plus la scolarité des parents est élevée, plus le taux d'accès l'est. Ce dernier est plus élevé si les parents ont un diplôme de cégep ou universitaire. À scolarité égale des parents, les filles connaissent des taux d'accès plus élevés que les garçons. La situation est quelque peu différente dans l'accès aux programmes courts²¹ et aux programmes techniques. En effet, le taux d'accès est plus faible qu'aux études préuniversitaires. L'accès aux études courtes est quelque peu plus faible quand les parents possèdent un diplôme universitaire. En formation technique, cela s'observe chez les filles, mais pas chez les garçons, même ceux dont les parents ont fait des études supérieures. L'origine sociale n'influence pas l'accès de la même manière chez les filles et les garçons.

21. Il existe deux types de programmes courts. Les premiers sont les attestations d'études collégiales (AEC) qui sont des programmes de responsabilité locale et dont la durée varie. L'accès à ces programmes est réservé aux personnes adultes qui ont quitté les études pendant au moins un semestre ou qui sont en emploi quand l'AEC associe un employeur et un collège. En plus, le financement du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale permet aussi d'offrir des AEC. L'autre type de programme court est le programme Tremplin DEC ou DÉFI dont les objectifs sont d'obtenir les prérequis des programmes ou de préciser l'orientation scolaire.

Une autre différence existe entre les deux sexes : les programmes d'études dans lesquels ils et elles étudient (Figure 5). Tant dans l'enseignement préuniversitaire que technique, la proportion de filles dans les familles de programmes varie. Elle est plus faible en techniques physiques et en techniques administratives (il faut savoir que les programmes d'informatique sont dans cette famille), alors qu'elle est plus forte en techniques biologiques, des arts et humaines. En formation préuniversitaire, la proportion de filles est plus élevée en arts et lettres, en arts et dans les programmes multiples (ex. : double DEC). Cette proportion est similaire en sciences humaines à celle des garçons. En science, les filles ont augmenté leur présence, pour être similaires à celle des garçons. Les figures soulignent un élément important : la persistance des différences dans les programmes d'études entre garçons et filles, au moins depuis 25 ans, qui tient largement à la division sexuelle du travail tant dans le travail domestique que le travail salarié.

Figure 5 - Évolution de la proportion de filles dans les familles de programmes de la formation (technique et préuniversitaire) de l'enseignement collégial de 1975 à 2022 (sauf 1987)



Sources : Ministère de l'éducation (1976) Statistiques de l'enseignement 1975/1976, clientèles scolaires
 Direction générale de l'enseignement collégial, (1976-1980) Bulletin statistique. Québec, ministère de l'Éducation, Recherche et Développement. Direction de la recherche et du développement, (1982-1985) Bulletin statistique. Québec, ministère de l'Éducation. MEQ, (1994 à 2014) Statistiques de l'éducation, Québec, ministère de l'Éducation
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER3CERPK19551171394354jvk&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_dmn=825&p_id_raprt=3417#tri_organ=0&tri_lang=1&tri_niv_scol=1&tri_typ_freq=1&tri_typ_fmt=1&tri_typ_diplm=1&tri_serv_ensgn=1&tri_fam_prog=1&tri_sectr_fmt=0

Dès leur création, les cégeps avaient aussi une mission de formation continue. D'ailleurs, il existe dans le réseau, deux services d'enseignement : la formation régulière et la formation continue. Cette dernière offre différentes formations, créditée et non-créditée, à une population dite adulte, soit des étudiants qui, pour l'essentiel, sont de retour aux études pour divers motifs. En fait, comme le soulignent Richard (2022a, 2022b et 2023) et Doray et Bélanger (2005), il est difficile de définir avec précision les contours de ce qu'est un étudiant adulte : une personne en retour aux études; elle en situation d'autonomie sociale (vit dans son propre ménage); elle doit concilier famille, études et travail; elle étudie à temps partiel, etc.²² Un indicateur souvent utilisé est l'âge des personnes, soit les étudiants âgés de 25 ans et plus.

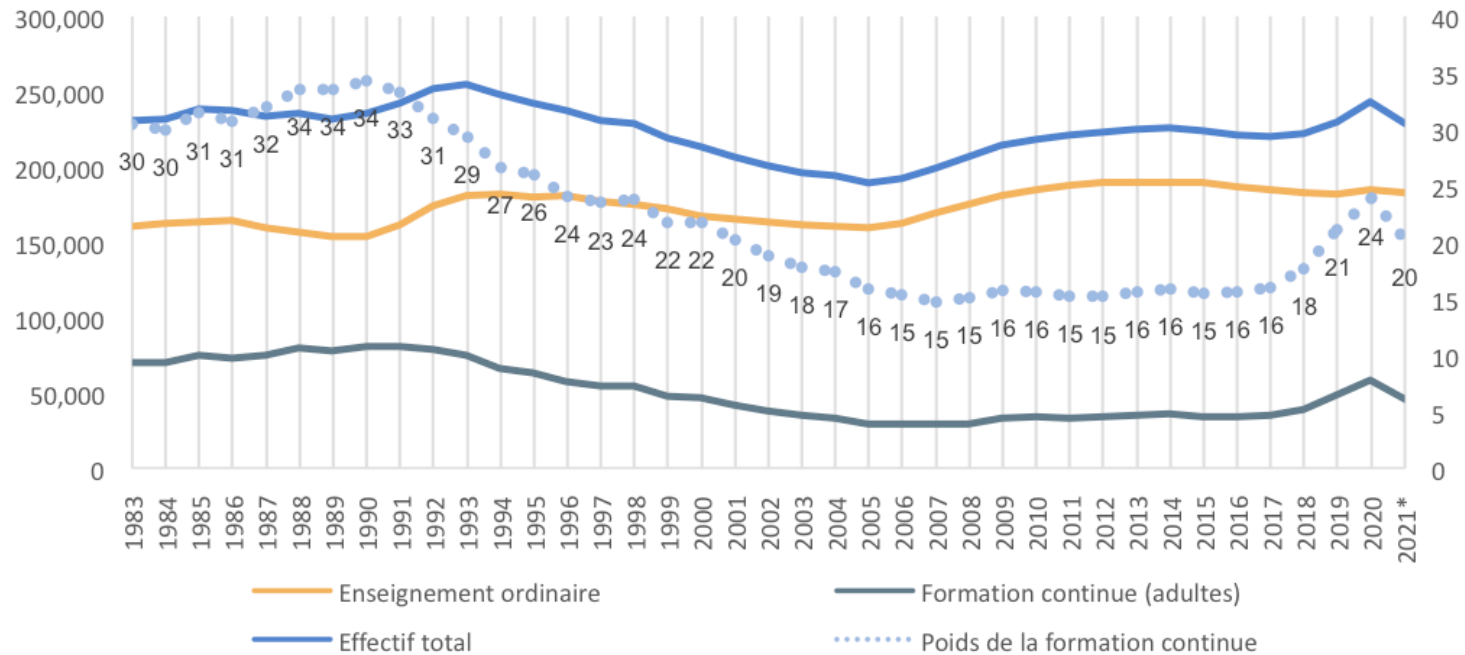
Il est possible de dégager trois périodes de l'évolution de la présence d'étudiants en formation continue depuis le début des années 1980 : entre 1983 et 1990, le tiers des étudiants de cégep sont en formation continue; entre 1990 et 2017, cette proportion diminue pour ne constituer que 16 % des étudiants en 2017; et au cours des dernières années, nous assistons à une nouvelle hausse. Cette évolution tient en partie à la forte réduction de l'offre de programmes préuniversitaires, la formation continue se concentrant dans une offre de formation technique, notamment dans le cadre d'Attestations d'études collégiales (AEC).

22. En effet, des étudiants en retour aux études s'inscrivent dans des programmes de la formation régulière sans pour autant être considéré comme des adultes. Plusieurs étudient à temps partiel, mais ils peuvent aussi étudier à temps plein. Ces personnes sont invisibles, car la variable âge du site WEB répertoriant les effectifs étudiants de l'enseignement collégial est absente. Dans de telles conditions, il faut avoir recours à des enquêtes spécifiques, comme Richard le fait.



De plus, les changements dans la politique de formation des adultes ont conduit à une augmentation de la formation non-créditée, notamment destinée aux salariés dans le cadre de la formation en entreprise. Il convient également de noter que les AEC sont financés par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS). Ce financement peut fluctuer d'une année à l'autre. La croissance des dernières années semble s'être arrêtée. Si la pandémie a permis un accès plus important avec la formation à distance, il semblerait que la pénurie de main-d'œuvre l'ait fait chuter. C'est à suivre.

Figure 6 - Évolution de l'effectif étudiant de l'enseignement collégial de 1983 à 2021 selon le service d'enseignement et poids de la formation continue dans l'effectif total en pourcentage



Sources : Direction de la recherche et du développement, [1982-1985] Bulletin statistique. Québec, ministère de l'Éducation. MEQ, [1994 à 2014] Statistiques de l'éducation, Québec, ministère de l'Éducation https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER3CERPK19551171394354/vk&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3417#tri_organ=0&tri_lang=1&tri_niv_scol=1&tri_typ_freq=1&tri_typ_fmt=1&tri_typ_diplm=1&tri_serv_ensgn=1&tri_fam_progr=1&tri_sectr_fmt=0

Les travaux de Richard (2022b) soulignent certaines caractéristiques de la population étudiante adulte des cégeps : les femmes sont plus nombreuses, les femmes monoparentales sont surreprésentées, elles soulignent davantage de difficultés. Le quart des effectifs est né en dehors du Canada. Près de 60 % de ces étudiants et étudiantes occupent un emploi rémunéré. Ces informations indiquent les difficultés de la conciliation travail-famille-études que connaît la population étudiante, en particulier les femmes.

Conclusion

La coexistence des deux visages des cégeps tient au fait que l'accès à l'éducation -et la formation collégiale n'y échappe pas- est façonné par deux logiques sociales qui cohabitent. La première insiste sur les dynamiques de mobilisation sociale, tandis que la seconde repose sur les mécanismes de reproduction sociale. La première éclaire en grande partie le mouvement de massification; la seconde, le maintien des inégalités sociales.

La massification peut s'expliquer en partie par la démographie. Par exemple, le baby-boom a contribué à augmenter les effectifs de l'enseignement postsecondaire, mais cela n'a pas suffi. Nous avons aussi assisté à un mouvement de mobilisation scolaire, souvent associé à une mobilisation sociale, qui se manifeste lorsque, par exemple, l'État instaure des politiques éducatives de lutte aux inégalités sociales, comme ce fut le cas avec la réforme de l'éducation dans les années 1960. Des conjonctures sociopolitiques peuvent être des moments favorables à une mobilisation scolaire. Celle-ci s'exprime à une échelle méso-sociale par la mobilisation de groupes sociaux. La mobilisation féministe et féminine a largement contribué à la croissance du nombre de filles en éducation, et en particulier dans l'enseignement postsecondaire. Elle a aussi conduit à des actions microsociales par l'engagement des familles et des individus dans la poursuite des études.

À certains égards, l'on peut se demander si la mobilisation des femmes n'a pas servi d'exemple à d'autres catégories sociales qui se sont aussi mobilisées pour un accès élargi aux études et à l'éducation. Des groupes de personnes en situation d'handicap se sont appuyés sur les chartes des droits et libertés pour revendiquer un meilleur accès à l'éducation, entre autres par des ajustements institutionnels, organisationnels ou pédagogiques. Des revendications scolaires émanent de nombreuses autres catégories sociales. Les francophones du reste du Canada ont revendiqué l'ouverture d'écoles en français. Les communautés LGBTQ+ demandent un plus grand respect pour la diversité de genre, les Premiers Peuples veulent améliorer leur accès aux établissements scolaires et enrichir les programmes d'étude pour faire une plus grande place à leur culture. Ces groupes ont maintenant une position institutionnelle au sein des établissements scolaires avec les politiques sur l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI).



La seconde logique rend compte de la reproduction des inégalités scolaires, souvent associée aux inégalités sociales. L'accès inégal selon la position sociale et l'origine sociale est toujours présent comme le signalent les écarts qui existent toujours entre les classes sociales et les fractions de classes. Les inégalités de classes ont été mis en évidence depuis plusieurs années, les organisations ouvrières et populaires revendiquant un accès plus ouvert aux établissements scolaires des différents ordres et moins soumis au capital économique, culturel et social pour reprendre la trilogie de Pierre Bourdieu (Accardo, 1997).

L'analyse thématique : les deux visages des cégeps

Références

- Accardo, A.** (1997). *Introduction à une sociologie critique. Lire Bourdieu*, Le Mascaret
- Bélanger, P. W.** (1986). La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire. *Recherches sociographiques*, 27 [3], 365–384. <https://doi.org/10.7202/056232ar>
- Beauregard, C.** (1973). Quelques considérations sur les cégeps actuels ou le cégep qu'ossa donne ? Dans *Le cégep 5 ans près. Succès ou échec*, Montréal, les grandes éditions du Québec
- Clark, B. R.** (1963). The “Cooling-Out” Function in Higher Education. In N. J. Smelser & W. T. Smelser (Eds.), *Personality and social systems* (pp. 229–237). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1037/11302-021>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSQ)** (2019) Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives. Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Québec, conseil Supérieur de l'Éducation
- Doray, P., Bélanger, P., Motte, A. et Labonté, A.** (2005). *Les facteurs de variation de la participation des adultes à la formation au Canada en 1997*, note de recherche CIRST-CIRDEP-MESSF, Montréal et Québec.
- Escande, C.** (1973) *Les classes sociales au cégep*, Montréal. Parti Pris
- Kamanzi C., Laplante B. et Doray P.** (2023) *La segmentation de l'enseignement secondaire québécois*, dans Doray P., Kamanzi Pierre Canisius, Laplante B. et Pilote A. *Enseignement supérieur et inégalités sociales : entre politiques publiques et parcours éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec
- Massot, A.** (1979). Destins scolaires des étudiants de secondaire V. Une analyse comparative des secteurs français et anglais. *Recherches sociographiques*, 20 [3], 383–401. <https://doi.org/10.7202/055853ar>
- Prats N., Laplante B. et Doray P.** (2023). Les sélections successives : les diverses modalités de l'accès à l'enseignement supérieur dans Doray P., Kamanzi Pierre Canisius, Laplante B. et Pilote A. *Enseignement supérieur et inégalités sociales : entre politiques publiques et parcours éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec

Richard, É. (2022). *Les « raccrocheurs adultes » au collégial : qu'en savons-nous ? Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12 [1], 58–61. <https://doi.org/10.7202/1097629ar>

Richard, É. (2022). *Qui sont les personnes étudiantes adultes à l'enseignement supérieur collégial québécois ? Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24 [3], 123–144. <https://doi.org/10.7202/1100380ar>

Richard, É. et Mareschal, J. (2013). *Migration pour études chez les cégépiens québécois : défis d'adaptation, désir d'autonomie et attachement parental. Enfances, Familles, Générations*, [19], 85–107. <https://doi.org/10.7202/1023772ar>

Richard, É. (2023). Difficultés rencontrées par les étudiants adultes au collégial. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 53 [2], 15–31. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v53i2.190061>

Les résultats du sondage Bulletin/Léger sur les études au cégep

En mars 2024, à la demande de l'équipe du Bulletin, la firme Léger a mené une enquête Omniweb sur les études collégiales auprès de 1012 adultes québécois âgés de 18 ans et plus. La version intégrale du sondage est disponible sur le site Web de l'Observatoire.

Les principaux résultats sont les suivants.

① Sur le plan de la fréquentation et des diplômes obtenus selon les secteurs d'enseignement, nous retenons que :

- ▷ Six Québécois.es sur dix ont déjà fréquenté ou fréquentent un cégep. L'expérience collégiale est donc devenue le fait d'une majorité d'entre eux. Cela est davantage le cas chez les jeunes que chez les répondant.es âgés de 55 ans et plus.
- ▷ Parmi les personnes qui ont déjà fréquenté un cégep, 14 % ont abandonné leurs études en cours de route.
- ▷ Celles qui ne fréquentent pas ou n'ont pas fréquenté un cégep invoquent comme raison un non-intérêt pour les études collégiales (19 %) ou le besoin de travailler pour subvenir à leurs besoins (17 %). Parmi les autres motifs, l'absence des prérequis nécessaires ou la faiblesse des notes (7 %), ainsi que le manque de moyens financiers (6 %) ont été mentionnés.
- ▷ D'après le sondage²³, la durée moyenne des études collégiales est de 2,2 ans, 41 % des étudiant.es y séjournant entre 2 et 3 ans, et 20 % plus de 3 ans.

② Sur le plan de l'expérience des études collégiales, le sondage révèle que :

- ▷ La majorité de celles et ceux qui fréquentent ou ont fréquenté un cégep perçoit de nombreux bénéfices à leur expérience. Ils s'accordent notamment sur le fait que le cégep a favorisé le développement de compétences (82 %), offert l'opportunité de se faire des amis (76 %), permis la découverte d'intérêts personnels (72 %), contribué à la progression de carrière (70 %), précisé des orientations professionnelles (68 %), permis de se trouver un emploi (53 %) ou encore, d'aller à l'université (52 %).
- ▷ Toujours sur le plan des bénéfices qu'apporte l'expérience collégiale, les 18-34 ans qui poursuivent ou ont poursuivi ces études sont significativement plus susceptibles que les autres groupes d'âge d'y accorder les bénéfices suivants : aller à l'université (63 %), faire du sport (53 %) ou rencontrer sa ou son conjoint (19 %).

23. Il est important de noter ici que les résultats du sondage ne concordent pas tous nécessairement avec les données statistiques à grande échelle telles que présentées dans la section du Bulletin portant sur les indicateurs de l'enseignement postsecondaire.

- ▷ Une majorité de Québécois.es soutient l'importance du cégep, reconnaît l'importance d'encourager les jeunes à poursuivre ces études (84 %) et perçoit un accès relativement facile à celles-ci (80 %). Les études collégiales sont largement considérées comme un pilier du développement d'une main-d'œuvre qualifiée (78 %).
- ▷ Cependant, pour 72 % des personnes interrogées, les conditions de vie actuelles, tels les coûts élevés du logement et de la nourriture, sont perçues comme un obstacle à l'accès aux études collégiales. En ce qui concerne l'impact sur l'employabilité et la réussite dans la vie, les avis sont partagés : alors que 57 % voient ces études comme essentielles pour obtenir de bons emplois, 50 % estiment qu'elles ne sont pas nécessaires pour réussir dans la vie.
- ▷ La proportion de jeunes Québécois.es de 18-34 ans est significativement plus élevée que les autres groupes d'âge à être en accord avec l'énoncé « Les études collégiales ne sont pas nécessaires pour réussir dans la vie » (64 %).
- ▷ Les 55 ans et plus ont une perception plus positive des cégeps.

③ En matière d'égalité des chances, le sondage révèle que :

- ▷ La fréquentation et la perception du cégep diffèrent en fonction du niveau de revenu, de la scolarité des parents et de l'âge. Ainsi, un revenu familial de 40 000 \$ et moins est associé à une plus faible fréquentation du cégep et à un taux plus élevé d'abandon des études collégiales.
Les Québécois.es dans les deux tranches de revenus annuels familial les plus faibles (moins de 40 000 \$ et entre 40 et 59 000 \$) sont significativement plus nombreux à ne pas fréquenter ou à ne pas avoir fréquenté un cégep dans le passé (respectivement 54 % et 49 %). Parmi les personnes qui ont fréquenté le cégep par le passé, 32 % ayant un revenu familial annuel inférieur à 40 000 \$ ont abandonné leurs études.
- ▷ Il existe une disparité d'opinions au sujet de la facilité d'accès aux études collégiales : 88 % de Québécois.es ayant un revenu familial de 100 000 \$ sont d'accord avec cette affirmation, contre 71 % ayant un revenu inférieur à 40 000 \$.

- ▷ On constate donc que, malgré la gratuité des études collégiales, le revenu familial demeure un déterminant de la fréquentation des cégeps. Il en va de même de la scolarité des parents : le fait pour ces derniers d'avoir une scolarité qui dépasse le secondaire est associé aux études collégiales de leur enfant.
- ▷ Également, le choix d'un programme d'étude pré-universitaire ou technique est influencé par le revenu familial et la scolarité des parents : plus le revenu et le capital scolaire sont élevés, plus les étudiant.es choisissent les études pré-universitaires.

Conclusion. Perspectives pour favoriser l'inclusion, l'équité et l'égalité en éducation

Cette année, nos perspectives sont axées sur divers niveaux du système éducatif et les transitions scolaires.

// SERVICES ÉDUCATIFS À L'ENFANCE

Viser à garantir un accès équitable à des services éducatifs de qualité pour la petite enfance et à l'éducation préscolaire pour les enfants issus de milieux défavorisés.

Les résultats de la récente Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle révèlent un nombre significatif d'enfants exposés à un risque de retard de développement, une situation pouvant avoir des répercussions sur leur parcours scolaire ultérieur. L'enquête met notamment en lumière que ce sont les enfants provenant de milieux plus défavorisés qui sont proportionnellement plus nombreux dans cette situation.

Ce constat, couplé à la répartition relativement égale des CPE selon les quintiles de défavorisation matérielle et la réduction de la proportion de maternelles 4 ans en milieux défavorisés, suggère que les efforts actuels de développement des services éducatifs destinés aux enfants de 0 à 5 ans ne permettent pas de répondre aux besoins et de pallier les inégalités qui surviennent dès la petite enfance.

Un renforcement des initiatives visant à étendre les services éducatifs de la petite enfance et préscolaires pourrait être envisagé afin de favoriser un accès accru dans les milieux défavorisés, ce qui pourrait inclure l'ouverture de davantage de centres et le contrôle de leur qualité. En outre, il pourrait être bénéfique d'améliorer la communication des informations sur ces services aux familles défavorisées, qui pourraient ne pas avoir accès aux outils nécessaires, à un réseau de soutien adéquat, ou encore à une maîtrise suffisante de la langue française pour en bénéficier pleinement.

// PRIMAIRE

Pallier l'absence de données au primaire en produisant des indicateurs permettant de mieux comprendre les inégalités sociales.

Lors de la préparation de cette édition 2024 du Bulletin de l'égalité des chances, l'équipe de recherche a encore une fois constaté la quantité restreinte de données concernant l'ordre d'enseignement primaire. En réalité, seules des informations concernant l'éducation préscolaire sont accessibles publiquement. Or, cette carence a pour effet de limiter notre compréhension de l'étendue des inégalités présentes dans notre système éducatif, nous rendant incapables de réaliser un suivi adéquat dans le temps, au travers des différents ordres d'enseignement.

Cette situation ajoute aussi une certaine pression sur les services de l'enseignement secondaire, dont les indicateurs font office de premiers signes d'urgence qui pourraient trouver leur source en amont. Pourtant, des sources de données au sujet des inégalités sociales et de certains facteurs explicatifs existent déjà et permettent d'évaluer plus efficacement l'influence du système d'éducation primaire sur le développement des inégalités ou leur atténuation.

En effet, mentionnons par exemple la diffusion du nombre d'élèves HDAA, identifié dès la 1^{ère} année du primaire, pouvant être couplé aux taux de réussite en 6^e année, ou encore la diffusion des résultats moyens aux épreuves ministérielles de fin des 2^e et 3^e cycles du primaire. Même s'il est envisageable de fournir des services de soutien aux élèves tout au long de leur scolarité, il est important de souligner que les interventions précoces s'avèrent plus fructueuses en raison de leur impact potentiellement décisif sur le reste du parcours scolaire.



Il serait souhaitable que soient produits des indicateurs pour mieux comprendre les inégalités sociales pour l'ensemble du cheminement scolaire, favorisant la transparence du système et, par le fait même, l'implantation d'interventions d'autant plus efficaces qu'elles surviendraient aux moments clés de la scolarité.

// CÉGEPS

Identifier les défis auxquels sont confrontés les étudiantes et étudiants collégiaux issus de milieux moins favorisés après leur admission dans des programmes préuniversitaires.

Le cégep comme l'université constituent les premiers ordres d'enseignement qui ne sont pas obligatoires. Des inégalités peuvent être observées non seulement au niveau de la réussite et de la diplomation, mais aussi au niveau de l'accès. Afin de documenter ces différentes dimensions de l'égalité des chances, cette édition du bulletin présente une série de nouveaux indicateurs sur les écarts en termes d'accès et de diplomation au collégial en fonction de l'origine sociale et du genre.

Ces indicateurs comblent d'importantes lacunes en matière de données sur l'égalité des chances au sein du système éducatif québécois. Ils révèlent de fortes différences d'accès et de diplomation au niveau des programmes de DEC préuniversitaires en fonction du revenu des parents et du genre. Ces différences ne sont pas observées pour les programmes de DEC technique et d'AEC. De manière importante, les indicateurs présentés dans ce rapport suggèrent que les inégalités au niveau de la diplomation sont encore plus prononcées que celles en matière d'accès au collégial pour ce qui est du DEC préuniversitaire. Nous soulignons donc l'importance d'identifier les obstacles rencontrés par les étudiants et étudiantes collégiaux d'origine moins favorisée après leur entrée dans des programmes préuniversitaires et de développer des politiques et des interventions visant à faire converger les taux de diplomation des étudiants et étudiantes provenant de familles à plus ou

moins haut revenu. Ceci est nécessaire en vue de permettre aux étudiants et étudiantes de différentes origines sociales de réaliser les aspirations fixées lors de leur entrée au collégial.

Par ailleurs, l'absence d'inégalités marquées en fonction de l'origine sociale dans l'accès et la diplomation de programmes de DEC techniques souligne le potentiel égalisateur de ce type de programme dans un contexte de massification de l'éducation collégiale. On peut alors se demander quelles leçons peuvent en tirer les programmes de DEC préuniversitaires?

// UNIVERSITAIRE

Documenter, pour l'accès et l'obtention du baccalauréat, les raisons sous-jacentes aux écarts dans les parcours éducatifs en fonction de l'origine sociale.

Au niveau universitaire, de nouveaux indicateurs ont été développés pour le présent Bulletin dans le même esprit que les indicateurs du niveau collégial. Des tendances similaires se dégagent également : inégalités d'accès et de diplomation au baccalauréat en fonction de l'origine sociale, mais pas au niveau des programmes plus courts comme les certificats. Les diplômés de baccalauréat gagnant en moyenne un revenu significativement plus élevé que les diplômés d'autres programmes d'éducation postsecondaire, il est important pour les différents acteurs du monde de l'éducation québécois d'identifier les raisons pour lesquelles les trajectoires éducatives divergent en fonction de l'origine sociale à tous les ordres d'enseignement, jusqu'au niveau de l'accès et de la diplomation au baccalauréat.



// TRANSITIONS SCOLAIRES ET PARCOURS ÉDUCATIFS

Se donner les moyens d'obtenir des résultats exhaustifs sur l'ensemble des transitions constituant les parcours éducatifs

Une dernière perspective se dégage de nos résultats sur le lien entre l'origine sociale et l'éducation postsecondaire tant au collégial qu'à l'université.

En effet, les parcours éducatifs peuvent être vus comme une série de transitions entre différentes étapes à travers lesquelles peuvent croître ou s'atténuer les inégalités : accès au secondaire différencié entre le public, le privé et les programmes enrichis; diplomation secondaire; accès et diplomation aux différents programmes collégiaux; et finalement, accès et diplomation universitaire. À l'heure actuelle, les données permettant de documenter de manière précise l'origine sociale et certaines autres variables sociodémographiques importantes des jeunes traversant le

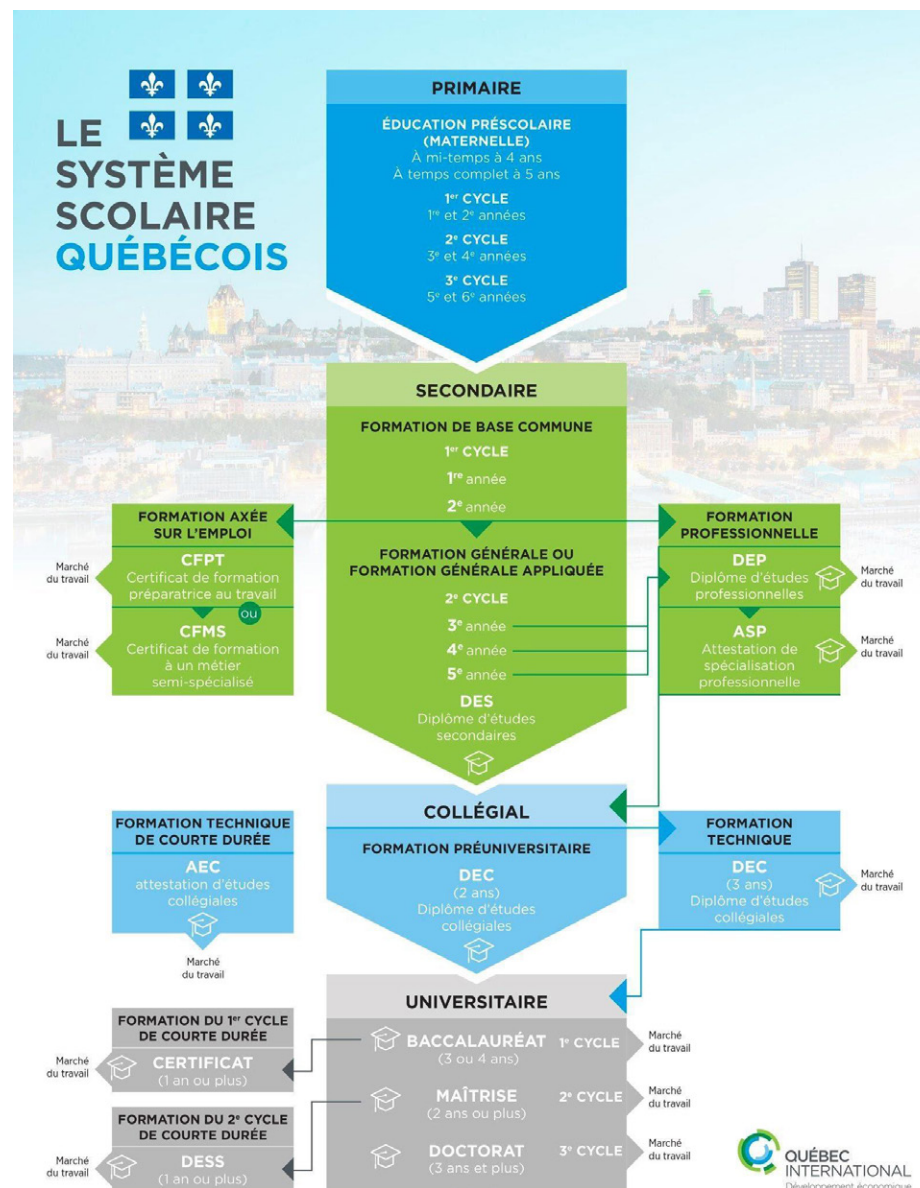
système d'éducation québécois sont généralement contenues dans des bases de données distinctes de celles documentant de manière détaillée les différentes étapes et transitions des parcours éducatifs. C'est pourquoi les indicateurs d'inégalité d'accès et de diplomation en fonction de l'origine sociale n'ont pu être produits que pour les programmes d'enseignement postsecondaires.

Afin de produire des résultats portant sur l'ensemble des transitions formant les parcours éducatifs, de nouveaux produits de données intégrées devront être rendus disponibles aux chercheuses et chercheurs par les agences statistiques provinciales et fédérales, notamment par l'entremise de couplages entre différentes sources de données administratives. Par contraste avec les données d'enquêtes traditionnelles, les données administratives ont également l'avantage d'être récentes (diffusées de manière annuelle) et de fournir de grands échantillons permettant la production d'indicateurs désagrégés en fonction de plusieurs caractéristiques.

Annexe 1 : La structure du système d'éducation au Québec

Le système éducatif du Québec est constitué de plusieurs niveaux : l'enseignement préscolaire et primaire, l'enseignement secondaire, les études collégiales, les études universitaires et la formation postdoctorale.

La figure suivante illustre ces niveaux, ainsi que les formations ou cycles qui les composent. Les données présentées dans ce bulletin portent sur chacun de ces niveaux, à l'exception de la formation postdoctorale.



Source : <https://www.quebecentete.com/etudier-a-quebec/comparaison-des-systemes-scolaires>
Note : la maternelle 4 ans est maintenant aussi offerte à temps plein

Annexe 2 : Le comité aviseur du Bulletin

Pierre Avignon, conseiller politique et agent d'information, Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC-CSQ)

Daniel Baril, directeur général, Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA)

Geneviève Blanchard, directrice générale adjointe, affaires publiques et gouvernementales, Association québécoise des Centres de la petite enfance (AQCPÉ)

Patrick Bydal, vice-président à la vie politique, Fédération autonome de l'enseignement (FAE)

Nathalie Chabot, conseillère à l'action professionnelle-Éducation, Centrale des syndicats du Québec (CSQ)

Julie Gagné, directrice, Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES)

Gabrielle Garon-Carrier, professeure adjointe, Faculté d'éducation, Université Sherbrooke

Pierre Canisius Kamanzi, professeur agrégé, spécialiste en analyse des politiques éducatives, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Benoît Lacoursière, secrétaire général et trésorier, Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (CSN)

Sylvain Lafrance, conseiller en enseignement supérieur, ministère de l'Enseignement supérieur (MES). Statut d'observateur

Suzanne Mainville, directrice de la coordination, de la recherche et de l'analyse, Conseil supérieur en éducation (CSE)

Marjorie Ménard, directrice des affaires éducatives, Fédération des centres de services scolaires du Québec (FCSSQ)

Josée Mercier, directrice des affaires éducatives, Fédération des cégeps

Annie Pilote, professeure titulaire, sociologue de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval et doyenne de la Faculté des études supérieures et postdoctorales à l'Université Laval.

Maryse Potvin, professeure titulaire, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal

Linda Saint-Pierre, présidente-directrice générale, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

Stéphane Vigneault, coordonnateur, École ensemble

Annexe 3 : La définition des indicateurs et des variables

Cette annexe définit et décrit les indicateurs et les variables utilisés dans ce Bulletin.

La définition des indicateurs et des variables sociodémographiques retrouvés dans ce bulletin est nécessaire pour des raisons d'intelligibilité. Il convient de spécifier que puisque le Bulletin utilise des données issues de rapports gouvernementaux ou d'organisations, il faut reprendre les catégories utilisées pour des raisons de précision. Ainsi, les catégories mobilisées et les noms donnés à ces catégories dépendent des sources utilisées.

// LES INDICATEURS

Répartition des enfants âgés de 0 à 4 ans selon les services de garde

Répartition des enfants âgés de 0 à 4 ans au Québec pour une année spécifique selon s'ils reçoivent ou non des services de garde et si oui, lesquels.

Nombre de centres de la petite enfance (CPE)

Nombre de CPE en fonction pour une année spécifique au Québec et selon les régions administratives.

Fréquentation de la maternelle 4 ans et 5 ans

Pourcentage d'enfants inscrits à la maternelle 4 ans ou à la maternelle 5 ans par rapport à la population québécoise d'enfants âgés de 4 ans ou 5 ans.

Nombre de maternelles 4 ans à temps plein

Nombre de classes à temps plein ouvertes dans les centres de services scolaires ou les commissions scolaires et destinées à des enfants âgés de 4 ans. Cet indicateur ne comprend pas les classes à temps partiel, soit les maternelles 4 ans à temps partiel.

Proportion d'enfants vulnérables à la maternelle 5 ans

Nombre d'enfants considérés comme vulnérables par rapport à la population québécoise d'enfants âgés de 5 ans. Un enfant est considéré comme vulnérable lorsque son score pour un domaine de développement est égal ou inférieur au score correspondant au 10e centile de la distribution des scores de la population de référence représentée par les enfants du Québec à la maternelle. Les enfants vulnérables sont plus susceptibles de présenter des difficultés liées à l'apprentissage scolaire que les autres (ISQ, 2012-2017). L'EQDEM mesure le développement de l'enfant à partir de cinq domaines de développement : la santé physique et le bien-être, les compétences sociales, la maturité affective, le développement cognitif et langagier, ainsi que les habiletés de communication et les connaissances générales.

Taux de diplomation et taux de qualification au secondaire

Proportion des élèves d'une cohorte de nouveaux inscrits ayant obtenu un premier diplôme ou une première qualification au secondaire (DES, DEP, AEP, AFP, etc.). Le calcul de ce taux se base sur un nombre d'années déterminé, qu'il concerne le nombre d'années normalement prévu pour obtenir le diplôme ou une période plus étendue pour tenir compte des cheminements variés. En effet, le taux de diplomation et de qualification au secondaire est généralement calculé 5 ans, 6 ans et 7 ans après l'inscription en secondaire 1. Ce taux exclut les élèves intégrant le système québécois en cours de parcours et prend en considération des sorties dues à l'émigration hors du Québec, estimées à partir d'observations faites lorsque les jeunes sont au primaire.

Nombre d'inscriptions

Nombre de personnes inscrites à un niveau d'enseignement ou un programme. Dans certains cas, une personne peut être comptée comme plusieurs inscriptions, par exemple, les élèves qui fréquentent plus d'un programme pour la même année.

Taux d'accès

Rapport entre les nouvelles inscriptions à différents âges et la population québécoise à ces mêmes âges, au 30 septembre. On obtient ainsi la proportion d'une génération qui entreprend des études menant à un diplôme ou une qualification. À l'université, les taux sont calculés uniquement pour les programmes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat, excluant les certificats et les programmes courts des calculs.

Durée des études

Nombre moyen d'années d'études précédant les sorties à l'enseignement ordinaire, que ce soit au collégial ou au niveau universitaire. Il s'agit de la durée totale, y compris les études effectuées précédemment dans les autres types de formation. La durée des études inclut les sorties avec et sans diplôme. Une année d'étude à temps plein équivaut à deux trimestres à temps plein ou à huit trimestres à temps partiel.

// LES VARIABLES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Âge

Âge de la personne, déterminé soit au 30 septembre, typiquement lors du passage au primaire ou au secondaire, ou encore au 1er juillet, davantage utilisé dans les études collégiales et universitaires. Le regroupement par tranches d'âge varie selon les indicateurs et les ordres d'enseignement.

Cheminement

Le cheminement scolaire d'une personne peut être réalisé à temps plein, soit selon le nombre d'heures de cours ou de crédits normaux prévus par le programme, ou encore à temps partiel, soit selon un nombre d'heures ou de crédits moindre.

Élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)

Les élèves considérés comme des EHDA sont ceux pour qui un plan d'intervention ou un code de difficulté est déclaré lors de leur entrée en 1re secondaire.

Élèves issus de l'immigration

Les élèves issus de l'immigration englobent les élèves de première génération, c'est-à-dire ceux qui sont nés à l'extérieur du Canada, et ceux de deuxième génération, c'est-à-dire ceux qui sont nés au Canada dont au moins un des parents est né à l'extérieur du Canada.

Genre

Dans ce document, le genre se réfère au genre déclaré par les personnes ou leur gardien légal, dépendamment de l'âge. Les données disponibles pour la deuxième version du Bulletin sont catégorisées pour la plupart de façon binaire. En fonction des indicateurs, on retrouve trois catégorisations binaires du genre : Masculin/Féminin ; Garçons/Filles ; Hommes/Femmes. Certains indicateurs, notamment le nombre d'inscriptions à la formation professionnelle, incorporent la catégorie de genre « non-binaire ». Pour des fins de comparaison, cette catégorie n'a pas été incorporée aux données présentées dans ce bulletin.

Indice de défavorisation matérielle et sociale (IDMS)

L'indice de défavorisation matérielle et sociale a été créé par l'INSPQ et vise à mesurer le niveau de défavorisation de la population québécoise à petite échelle. La dimension matérielle de l'indice mesure le niveau d'éducation, l'emploi et le revenu des personnes, permettant de représenter le niveau de privation sur le plan des ressources matérielles (biens, commodités, etc.). La dimension sociale de l'indice, quant à elle, réfère à l'importance et la force du réseau social des personnes et est mesurée par des questions portant sur le statut familial (monoparentale, séparé, veuf, etc.) et le fait de vivre seul ou à plusieurs.

Indice de milieu socio-économique (IMSE)

L'indice de milieu socio-économique réfère au niveau de défavorisation déterminé par le ministère de l'Éducation pour chacune des écoles publiques primaires et secondaires. Les écoles sont ainsi notées sur une échelle de 1 à 10, où 1 désigne les écoles en milieu socio-économique plus favorisé et 10 les écoles en milieu socio-économique plus défavorisé. L'identification des classes et des écoles situées en milieux défavorisés a été modifiée en 2019-20. Depuis lors, les classes de maternelle 4 ans sont considérées en milieux défavorisés quand leur école a un indice IMSE situé entre 6 et 10. Par ailleurs, les écoles primaires sont considérées être situées en milieux défavorisés quand leur indice IMSE est situé entre 7 et 10.

Réseau

Le réseau réfère à l'appartenance d'une école ou d'un programme au régime public, typiquement dans les centres de services scolaires, les cégeps et certaines universités, au régime gouvernemental, par exemple dans le cas de l'École nationale de police du Québec, ou au régime privé.

Type de programme

Cheminement de la personne dans un programme particulier, par exemple un cheminement au préuniversitaire ou un cheminement technique à l'enseignement collégial.



Observatoire
québécois
des inégalités