



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, chercheuse
Ph. D Sciences de l'Éducation

Coordination

François Fournier, chercheur
Observatoire québécois des inégalités

Le contenu de cette publication a été analysé, rédigé et édité par l'Observatoire.

Direction

Nathalie Guay

Crédit photos : Unsplash

La reproduction d'extraits est autorisée à des fins non commerciales, avec mention de la source. Toute reproduction partielle doit être fidèle au texte utilisé.

Pour citer ce document

Pierre Doray, Claude Lessard et Maude Roy-Vallières (2023). *Bulletin de l'égalité des chances en éducation. Édition 2023*. Montréal, Observatoire québécois des inégalités.

ISBN : 978-2-9821331-2-9

Table des matières

Faits saillants.....	05
Introduction	07
Les origines du projet.....	07
Pourquoi ce bulletin ?	08
Le contenu du Bulletin.....	09
1. Les indicateurs de l'égalité des chances en éducation.....	10
Comment ont été choisis les indicateurs ? Défis et limites	10
Ce que les indicateurs montrent	13
L'enseignement préscolaire et primaire	14
L'enseignement secondaire.....	18
La formation professionnelle	24
La formation générale des adultes	31
L'enseignement collégial.....	34
L'enseignement universitaire.....	38
Conclusion	43

Table des matières

2. Des inégalités amplifiées par l'école à trois vitesses.....	44
Le curriculum de l'école québécoise et l'école à trois vitesses.....	46
Ce que la recherche confirme.....	48
Inégalités scolaires, concurrence du secteur d'enseignement privé et institutionnalisation d'un marché scolaire	53
Les résultats de notre sondage Léger.....	55
Un rappel... ..	57
3. Perspectives pour favoriser l'inclusion, l'équité et l'égalité en éducation	58
Références	66
Annexe 1. Description du projet.....	70
Annexe 2. Comité aviseur du Bulletin.....	72
Annexe 3. Définition des indicateurs et des variables.....	73

Faits saillants

Les défis que les indicateurs de l'égalité des chances en éducation mettent en évidence

- Malgré une foule d'indicateurs existants, les données s'avèrent partielles, peu récentes et difficilement accessibles.
- À l'enseignement préscolaire et primaire, on constate qu'un nombre grandissant d'enfants montre une vulnérabilité dans leur développement, ce que l'implantation des maternelles 4 ans n'a pas encore réussi à contrecarrer.
- À l'enseignement secondaire, malgré un taux de diplomation à la hausse, plusieurs inégalités affectant le taux de réussite persistent. Ces écarts sont constatés autant dans le cheminement régulier qu'à la formation générale des adultes.
- Les taux d'accès et de diplomation au niveau collégial sont associés à des inégalités en fonction du genre et du type de service de formation. On observe également une baisse de la proportion des effectifs étudiants adultes.
- À l'enseignement universitaire, on constate également une baisse des personnes étudiantes adultes, ainsi qu'un meilleur accès et plus haut taux de réussite chez les femmes.

Les enjeux du système scolaire à trois vitesses

- La segmentation du modèle scolaire en trois filières distinctes - privé, public régulier et public enrichi - a des conséquences sur l'égalité des chances en éducation.
- L'école à trois vitesses contredit le principe d'un curriculum québécois commun puisque le curriculum réellement enseigné se différencie selon les filières, tant sur le plan de l'étendue du programme couvert que des attentes à l'égard des élèves et de leurs acquis.
- Des facteurs liés à l'origine sociale tels que – le capital économique et culturel des familles – joue significativement dans la répartition des élèves dans l'une ou l'autre filière, contribuant ainsi à la reproduction des inégalités sociales.
- Ce modèle influe sur les parcours scolaires des jeunes, facilitant ou au contraire restreignant l'accès au post-secondaire.

Les résultats de notre sondage Léger

- Les personnes sondées démontrent une certaine ambivalence par rapport au modèle scolaire actuel (privé, public régulier, public enrichi), elles en perçoivent des avantages et des limites.
- 34 % sont en accord avec l'énoncé « Le modèle actuel me satisfait » et 47 % sont en désaccord.
- 54 % des répondants sont favorables au remplacement de la structure scolaire actuelle à deux réseaux (public et privé) par un réseau scolaire unique et commun pour tous les élèves, alors que 28 % y sont défavorables.

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

- Assurer le suivi de la Politique et du Plan de la réussite éducative du Québec, tant au primaire qu'au secondaire et à l'enseignement post-secondaire.
- Mieux documenter les phénomènes qui font obstacle à l'égalité des chances en éducation, et ce avec des données plus complètes et des méthodes appropriées.
- Analyser les politiques sur l'équité, la diversité et l'inclusion, et leurs effets pour l'enseignement post-secondaire.
- Réfléchir globalement sur l'éducation au Québec.

Introduction

Les origines du projet

Le Bulletin de l'égalité des chances en éducation est un projet qui a vu le jour à la suite de la Conférence de consensus sur l'équité et la mixité sociale et scolaire, organisée par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) en 2017. L'une des recommandations de cette conférence était de créer un observatoire et de lui confier la responsabilité de produire un bulletin des inégalités scolaires. Ce sont les professeurs Pierre Doray, affilié à l'Université du Québec à Montréal, et Claude Lessard, affilié à l'Université de Montréal, qui ont approché l'Observatoire québécois des inégalités afin d'y développer un axe de recherche empirique portant sur des indicateurs d'inégalités scolaires. Les responsables de l'Observatoire ont accepté avec enthousiasme cette proposition et offert aux deux chercheurs l'aide et le soutien de leur organisation.

Dans un premier temps, l'Observatoire, grâce à ses contacts et relations avec différents acteurs œuvrant sur les inégalités, a formé un comité aviseur qui alimente le projet grâce aux connaissances, intérêts et perspectives variés de ses membres, issus de différents ministères, organismes et groupes œuvrant dans le domaine de l'éducation. On pourra lire la description initiale du projet à l'Annexe 1, tandis que la liste des membres du comité aviseur se retrouve à l'Annexe 2. L'équipe de recherche s'est réunie une première fois en septembre 2022.

Le Bulletin de l'égalité des chances en éducation a trois objectifs pour chacun de ses numéros. Le premier est de brosser le portrait des inégalités qui existent dans le système éducatif québécois actuel en se basant sur différents indicateurs. En examinant les données historiques disponibles, les indicateurs peuvent être utilisés pour observer si les inégalités au sein des différents niveaux d'éducation progressent, régressent ou stagnent. La première version du Bulletin se fonde sur des données déjà existantes sur les inégalités en éducation, tirées de divers rapports publics provenant notamment des ministères ou de différents organismes.

Le deuxième objectif du Bulletin consiste à produire et offrir une analyse thématique portant sur un sujet d'intérêt ou d'actualité lié aux inégalités en éducation. Cette analyse permet une compréhension plus approfondie de la thématique sélectionnée et de son contexte.

Le troisième objectif du Bulletin vise la présentation de perspectives pour les acteurs sociaux, politiques ou encore de la recherche, afin de répondre aux problématiques soulevées dans les sections qui précèdent.

Pourquoi ce bulletin ?

Le lancement d'un bulletin sur l'égalité des chances en éducation repose sur deux réalités en tension. D'une part, l'éducation est considérée si centrale dans le progrès de la société québécoise qu'on a placé sa démocratisation au cœur de son développement. D'autre part, cependant, la persistance d'inégalités sociales en éducation et leur impact négatif sur la mobilité sociale contrecarrent le projet de démocratisation scolaire. Il importe de se préoccuper de cette réalité et d'en suivre l'évolution et les transformations si nous voulons faire en sorte que collectivement, nous restions activement engagés en matière de démocratisation de l'éducation.

Dans les sociétés modernes avancées, soumises aux exigences de l'économie du savoir et désormais mondialisées par l'accélération de l'innovation technologique, l'éducation devient plus que jamais un déterminant majeur du destin tant de la communauté que des individus qui la composent. Le lien entre le niveau d'éducation d'une société et son développement économique, social et culturel s'est renforcé depuis le milieu du 20^e siècle. C'est également le cas chez les personnes, dont les parcours scolaires, constitutifs de leur capital culturel, influent de plus en plus significativement sur leur vie adulte¹. C'est pourquoi, en termes de politiques éducatives, il est crucial de garantir la réussite scolaire du plus grand nombre et, dans une société qui aspire à la démocratie, de s'assurer que l'égalité des chances en matière d'éducation soit durablement institutionnalisée dans les systèmes de formation.

Source

¹ Certes, la pénurie de main d'œuvre actuelle, notamment pour des emplois peu qualifiés, peut mener à un certain desserrement du lien entre l'éducation et l'économie (tant sur le plan de l'emploi que du travail), mais on peut penser que cela est le fruit d'une conjoncture particulière qui n'enclenche pas un processus de transformation radicale et durable du lien entre l'éducation et le monde du travail.

Si depuis l'après-guerre et les Trente glorieuses, les États ont compris l'importance de l'éducation pour le développement des sociétés et s'ils en ont fait une pierre angulaire de leur politique nationale, ils ont voulu, au nom du libéralisme démocratique qui les anime et sous la pression de groupes sociaux mobilisés à cette fin, veiller à assurer la démocratisation de l'éducation. Cela a conduit à des succès réels, mais variables selon les périodes et les États.

Certes, les systèmes éducatifs se sont massifiés et déployés du préscolaire au postsecondaire. Il y eut ainsi de réels progrès démocratiques, notamment pour les femmes et certains groupes minoritaires, mais des inégalités demeurent. Les chercheurs ont constaté qu'elles se manifestent tant à l'entrée dans les établissements scolaires des différents ordres d'enseignement qu'au cours de l'expérience scolaire : à l'entrée, car l'élève se présente à l'école avec un bagage transmis par sa famille et son milieu social d'appartenance, bagage que les sociologues nomment capital, celui-ci pouvant être économique, social ou culturel; et en cours de scolarisation, car les étapes qui en structurent les parcours sont autant d'épreuves qui exigent un investissement de capital (par exemple, dans le choix de l'école, celui du programme, etc.).

Nous assistons à un déplacement des inégalités vers le haut du système : l'enjeu n'est plus l'accès au secondaire, il est bien davantage présent au postsecondaire et notamment dans les filières de formation plus sélectives ou prestigieuses.

Le rôle de l'éducation dans la reproduction des inégalités sociales demeure un enjeu actuel, tout comme la recherche des meilleures politiques, dispositifs et pratiques sociales et scolaires pour assurer une plus grande égalité des chances en éducation, et plus largement, pour favoriser l'égalité sociale par l'éducation. On pourrait même affirmer, comme l'analyse de l'école à trois vitesses présentée dans ce Bulletin le démontre, que les inégalités persistent, voire s'aggravent, et qu'elles remettent en question ce que nous avons considéré au Québec comme des réalisations durables dans la démocratisation de l'éducation. Cela survient dans un contexte social où le poids du diplôme dans la vie des individus est plus grand que par le passé².

Si le Bulletin trouve sa justification dans le rôle que joue l'école dans la reproduction et l'évolution de la société, son caractère empirique et sa nature à la fois descriptive et analytique exige par ailleurs que nous puissions avoir accès à des données précises et fiables, sur des ensembles d'individus assez grands. Ces données sont indispensables pour nous permettre de brosser un portrait pertinent et rigoureux de la situation présente et de son évolution dans la durée. Or, comme nous le verrons plus loin, l'accès à ces données s'avère problématique.

Le contenu du Bulletin

Ce premier numéro du Bulletin comporte les trois sections suivantes :

- Une analyse d'inégalités scolaires à l'aide des indicateurs disponibles pour tous les niveaux d'enseignement : préscolaire et primaire, secondaire, collégial, formation professionnelle, formation générale des adultes et universitaire.
- Une analyse thématique portant sur ce qu'il est convenu d'appeler l'école à trois vitesses. Les observations se basent sur une revue de littérature et sur les résultats d'un sondage commandé par le Bulletin.
- En conclusion, des perspectives pour favoriser l'inclusion, l'équité et l'égalité en éducation sont proposées et soumises à la discussion.

1. État des indicateurs de l'égalité des chances en éducation en 2023

Comment ont été choisis les indicateurs?

Défis et limites

Pour répondre à l'objectif de créer un portrait représentatif des inégalités présentes dans le système d'éducation québécois, il a été nécessaire de sélectionner des indicateurs, c'est-à-dire des données historiques et récentes permettant de décrire l'évolution de certains phénomènes. Ceux-ci fourniraient des informations précises et pertinentes sur la présence et l'évolution des inégalités, et ce, aux quatre ordres d'enseignement, soit le primaire, le secondaire, le collégial et l'universitaire. Ce faisant, dans l'idéal, il devient possible non seulement de suivre l'évolution des inégalités dans le temps, mais également au travers du parcours scolaire complet.

Un grand nombre d'indicateurs existaient déjà, notamment ceux présentés dans les documents Indicateurs de l'éducation et Statistiques de l'éducation. Afin de choisir ceux qui s'avèreraient les plus pertinents 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 de recherche s'est concertée pour retenir des indicateurs spécifiques pour chaque ordre d'enseignement, mais également des indicateurs qui permettraient de faire un certain suivi entre les ordres, tels que le taux de diplomation.

Pour cette première version du Bulletin, les indicateurs choisis représentent les données actuellement accessibles à la population et aux équipes de recherche, même si d'autres données à plus grande portée historique ou plus récentes peuvent actuellement exister. Les demandes d'accès aux données évoluant au ralenti, ce premier Bulletin s'avère incomplet, autant sur le plan de nouveaux indicateurs visés par l'équipe de recherche que sur la quantité de données présentée.

Les défis à relever étaient nombreux. Il nous fallait choisir les indicateurs les plus judicieux pour saisir au mieux les différentes facettes des inégalités scolaires et, si possible, les présenter sur une base historique afin de saisir leur évolution ou leur persistance dans le temps. Cette dimension est essentielle pour répondre à des questions simples à formuler et essentielles : les inégalités ont-elles diminué au cours des années ? Ont-elles augmenté ? Les politiques publiques ont-elles eu un effet sur leur évolution ?

Dans un premier temps, nous avons dressé un inventaire des sources existantes de données. Cette opération nous a conduits à constater une transformation importante des modes de diffusion des données. D'une part, notre époque a été le témoin du passage de publications « papier » à des sites Web qui permettent de construire des tableaux en fonction d'un certain nombre de variables différentes selon les sites (formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle, enseignement collégial et enseignement universitaire). Si ces nouvelles modalités permettent une souplesse d'accès aux données, ils constituent un appauvrissement dans la mesure où de

nombreuses informations ne sont plus disponibles.

Par exemple, dans les documents écrits, il était possible de connaître la proportion de diplômés de l'enseignement technique de 24 ans et moins qui poursuivaient leurs études à l'université ; on ne peut plus accéder maintenant à cette information qui mettait en évidence un aspect du système éducatif permettant de surmonter les barrières traditionnelles entre les différents niveaux d'enseignement. Par contre, il faut souligner que l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) produit des tableaux sur différentes dimensions du système scolaire, ce qui élargit l'univers des possibles.

En examinant les sources de données disponibles, nous avons identifié plusieurs limites qui restreignent la portée du Bulletin en matière de documentation des inégalités scolaires :

- Les changements dans les modes d'accès et de présentation des informations a conduit à des ruptures dans les séries historiques, tout en réduisant l'éventail des indicateurs, comme nous venons de le souligner.
- Nous avons aussi constaté que les indicateurs de passage entre les ordres d'enseignement sont plus difficiles à repérer, alors que cette question est centrale tant au plan de l'accès aux études qu'à celui de la réussite au cours des mêmes études. Certains indicateurs longitudinaux comme le taux de diplomation, qui est établi en fonction de l'expérience scolaire et de l'obtention du diplôme ou du certificat de qualification, sont plus complexes et nécessitent un accès institutionnel.

- Les possibilités d'analyse des inégalités scolaires selon les caractéristiques des élèves et des étudiants sont variables. Les disparités et les inégalités basées sur le sexe et l'âge peuvent être plus facilement documentées, car le code permanent fournit cette information. Cependant, il n'est pas possible d'obtenir des renseignements sur l'âge des élèves à partir des informations sur le site de l'ISQ en lien avec les effectifs des élèves en formation générale aux adultes (FGA) ou au cégep. Il en est de même pour les études universitaires. L'accès au site du ministère de l'Enseignement supérieur le permet, avec les informations contenues dans le système de gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU).
- Les inégalités socio-économiques et socioculturelles sont nettement moins accessibles. Il est possible de comparer la situation économique en utilisant l'indice de défavorisation attribué à chaque école publique du primaire et du secondaire. Il s'agit d'une donnée écologique caractérisant le quartier de l'établissement et non les élèves. Cette information ne tient pas compte du degré de mixité des quartiers.

De plus, les écoles privées ne sont pas incluses, même si l'on peut supposer que la double sélection, économique et scolaire, souligne une situation sociale particulière. Cet indicateur de défavorisation du milieu ne s'applique pas aux étudiants de l'enseignement supérieur (cégep et université) dans la mesure où l'accès à ces études ne dépend pas nécessairement du quartier de résidence.

- Nous assistons depuis quelques années à l'institutionnalisation des politiques dites « équité-diversité-inclusion » (EDI) au sein des organismes publics, dont les institutions scolaires. Ces politiques ciblent des populations particulières comme les minorités visibles, les personnes en situation de handicap, les femmes, les personnes autochtones, les minorités de genres, etc. Les données permettant de saisir les inégalités en fonction de plusieurs de ces catégories sociales ne sont pas disponibles.
- En outre, les politiques EDI suscitent un intérêt sur les discriminations croisées, ou encore l'intersectionnalité des inégalités. Dans l'état actuel des données disponibles et des modes d'accessibilité, il est difficile

de générer un portrait structuré des discriminations croisées.

- Les préoccupations éducatives dépassent largement les seuls cursus scolaires formels. L'éducation des personnes commence à la prime enfance et se poursuit tout au long de la vie. Un portrait systématique devrait inclure des informations sur la présence des enfants dans les centres de la petite enfance et les garderies, de même d'ailleurs que sur l'accès des adultes à des ressources éducatives en dehors des cadres strictement scolaires.

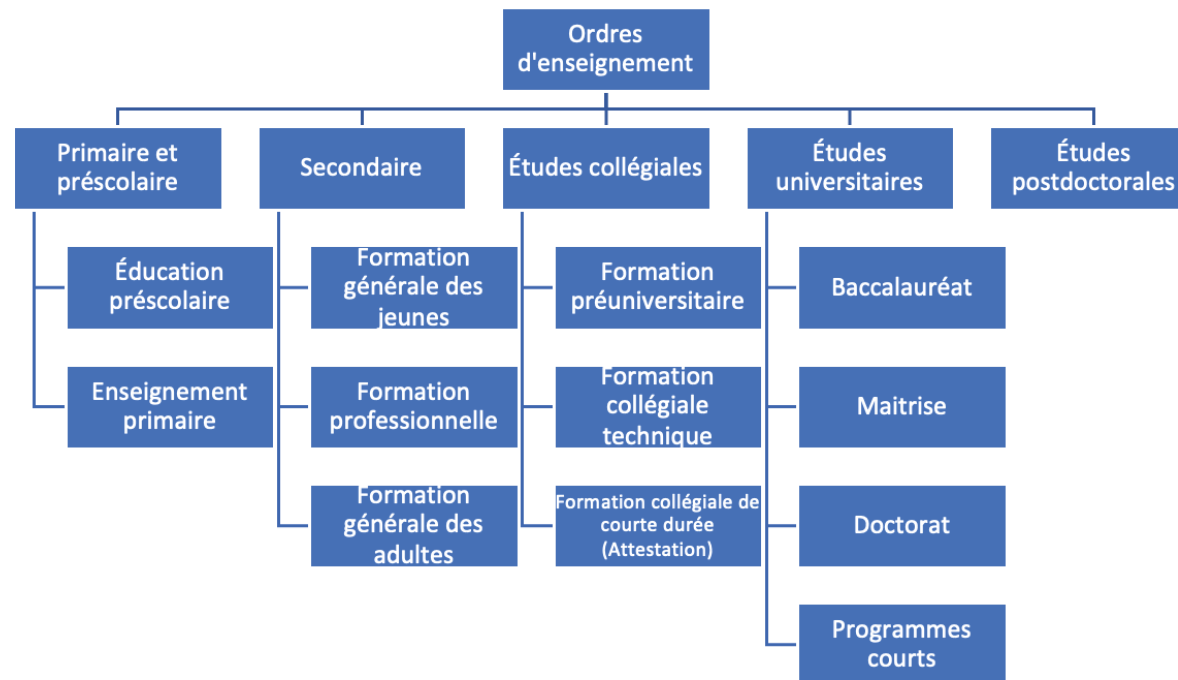
Ainsi, le présent portrait reflète les différentes limites auxquelles nous avons été confrontés. Nous avons bien cherché à les dépasser, mais la complexité de construction des indicateurs, l'accès aux données nécessaires et les ressources manifestement limitées de l'ISQ n'ont pas permis de le faire. Ce n'est que partie remise puisqu'une grande partie de la planification pour le deuxième Bulletin sera consacrée à combler les lacunes identifiées.

Ce que les indicateurs montrent

Pour la première édition du Bulletin de l'égalité des chances en éducation, plus de 40 figures croisant des indicateurs des inégalités en éducation à diverses variables ont pu être créées sur la base des données accessibles à l'équipe de recherche. On consultera l'Annexe 3 où sont définis les indicateurs et les variables utilisés dans ce numéro du Bulletin

Cette section a pour but d'offrir une lecture synthèse et critique des indicateurs présentés, et ce, par ordre d'enseignement. Le lecteur ou la lectrice intéressée trouvera une analyse descriptive détaillée de chacune des figures dans les sections suivantes. La Figure 1 ci-dessous illustre par ailleurs l'organisation des ordres d'enseignement établis dans le système éducatif québécois, afin de faciliter la lecture et la compréhension.

Figure 1. Organisation des ordres d'enseignement



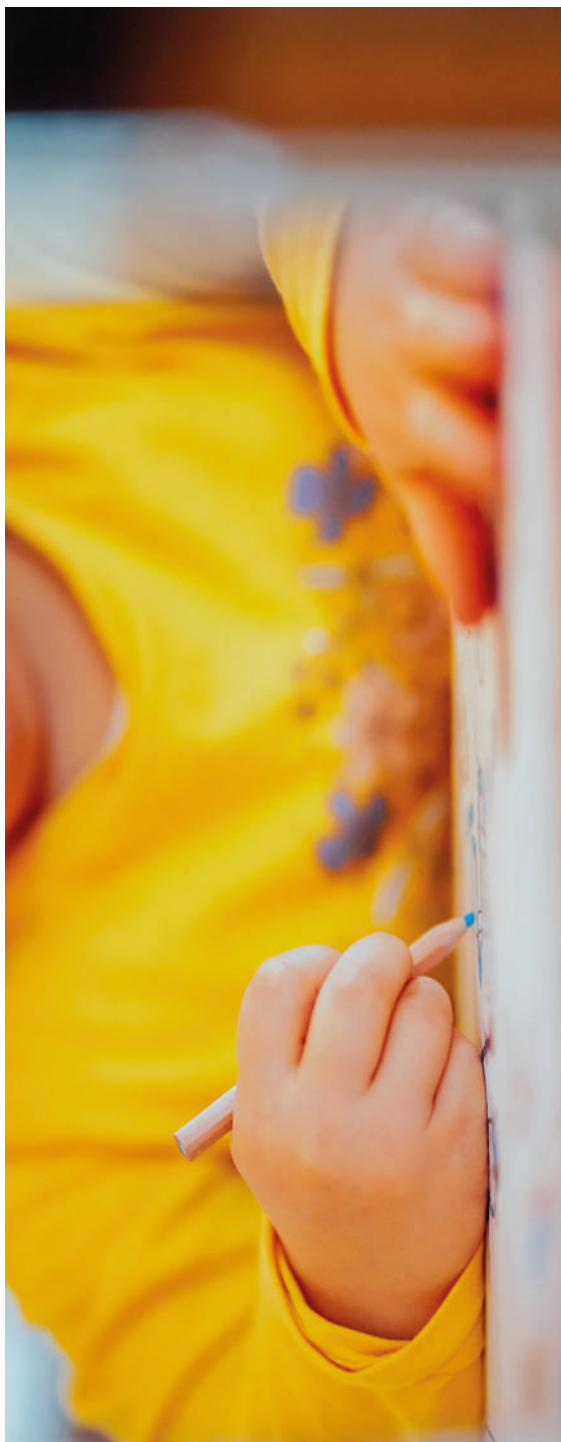
L'enseignement préscolaire et primaire

Constats

Les indicateurs de début de parcours scolaire présentés ici portent sur l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. Les indicateurs relatifs à cet ordre d'enseignement dressent plutôt un tableau pessimiste. En effet, on constate entre 2012 et 2017 une faible hausse du nombre d'enfants considérés vulnérables à la maternelle 5 ans, c'est-à-dire qui montrent un retard dans l'une ou l'autre des sphères de leur développement (moteur, social, affectif, langagier ou cognitif).

Ce faible écart global ne doit pas faire oublier que les enfants vivant dans des milieux défavorisés sur le plan matériel ou social sont proportionnellement plus nombreux à développer une vulnérabilité avant l'âge de 5 ans. En outre, les garçons sont proportionnellement plus vulnérables que les filles, alors qu'un peu plus d'un garçon sur trois montrait une vulnérabilité en 2017, contre une fille sur cinq.

Bien que le nombre de maternelles accueillant des enfants de 4 ans ait augmenté, en particulier dans les milieux défavorisés, avec pour objectif de fournir un soutien supplémentaire aux enfants qui ont moins de stimulation, cela n'a pas été suffisant pour avoir un effet concret significatif sur la réduction de la vulnérabilité précoce et des inégalités qui s'ensuivent. Il convient de rappeler que le choix gouvernemental a été d'implanter de telles maternelles à l'échelle nationale plutôt que localement. Cette décision, couplée avec la pandémie et les pénuries de main-d'œuvre, retarde l'implantation, ce que le gouvernement a reconnu.



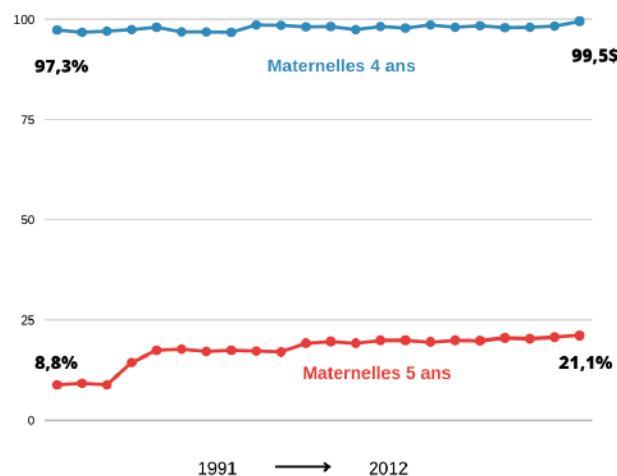
Fréquentation de la maternelle 4 ans

Peu de données existent encore sur la maternelle 4 ans au Québec. Bien qu'elles aient été implantées pour la première fois en 1981, ce n'est qu'à partir de 2013 qu'on voit une augmentation plus importante du nombre de maternelles 4 ans en milieux défavorisés, à la suite d'un projet-pilote. En 2019, le MEES décide que les maternelles 4 ans seront implantées dans tous les milieux, peu importe le niveau de défavorisation matérielle ou sociale. Le ministre lance alors une institutionnalisation massive des maternelles 4 ans au Québec, qui est toutefois ralentie par différents

facteurs, dont la crise de la pandémie et des pénuries de main-d'œuvre en éducation. En février 2023, le ministre de l'Éducation annonce un report des implantations locales.

En cohérence avec ces faits, on observe que la proportion d'enfants fréquentant une maternelle 4 ans a graduellement augmenté de 8,8 % à 21,2 % entre les années 1990 et 2013, alors que l'accès à la maternelle 5 ans s'est toujours maintenu à près de 100% depuis les années 1981.

Figure 2. Proportion d'enfants fréquentant la maternelle 4 ans et 5 ans entre 1981 et 2013

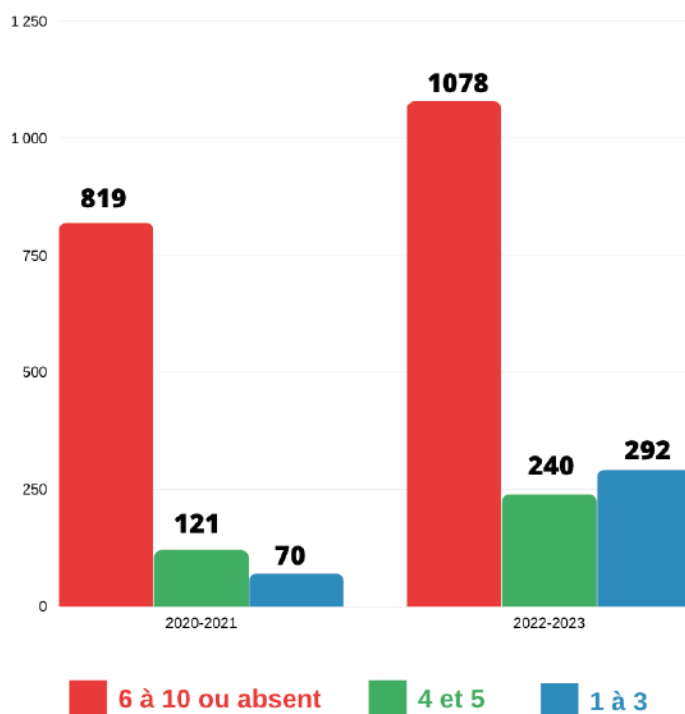


Source : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Indicateurs de l'éducation, éditions 1998-2014

Nombre de maternelles 4 ans

En consultant la Figure 3 on voit que le nombre de maternelles 4 ans a continué d'augmenter entre 2020 et 2023, notamment en milieux défavorisés (indices de 6 à 10), mais aussi dans les quartiers plus favorisés (indices de 1 à 5). Le nombre total de classes est ainsi passé d'un peu plus de 1 000 classes au Québec à plus de 1 600 classes, dont la majorité se retrouve en milieux défavorisés.

Figure 3. Nombre de maternelles 4 ans selon l'IMSE de 2020 à 2023

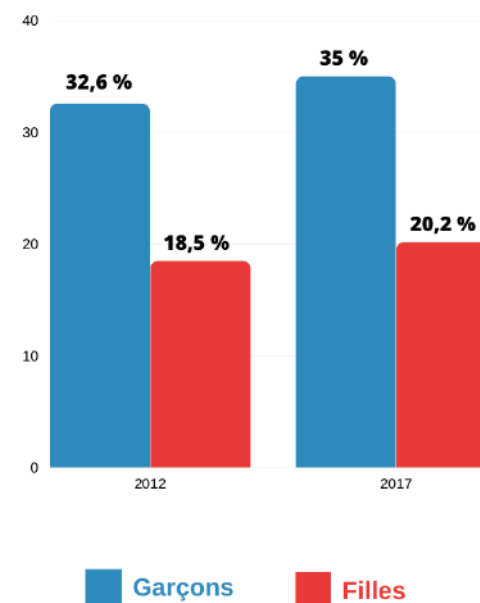


Source : Ministère de l'Éducation, Maternelle 4 ans - Objectifs, limites, conditions et modalités, éditions 2020 et 2022

Proportion d'enfants vulnérables

Toujours sur le sujet des enfants d'âge préscolaire, la Figure 4 permet de constater que le tiers des garçons à la maternelle 5 ans présente une vulnérabilité dans au moins un domaine de leur développement, que ce soit sur le plan de la santé physique et du bien-être, des compétences sociales, de la maturité affective, du développement cognitif et langagier ou des habiletés de communication et des connaissances générales. Pour les filles, il s'agit d'un cinquième d'entre elles qui présente une vulnérabilité à la maternelle 5 ans. On remarque par ailleurs qu'entre 2012 et 2017, les proportions ont légèrement augmenté pour les deux groupes.

Figure 4. Proportion d'enfants vulnérables dans au moins un des domaines de leur développement selon leur genre

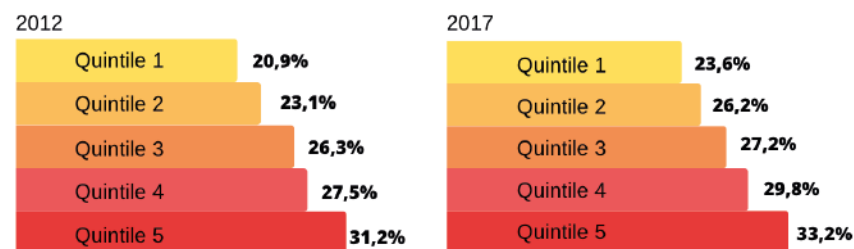


Source : Institut de la statistique du Québec (ISQ), Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle, éditions 2012 et 2017.



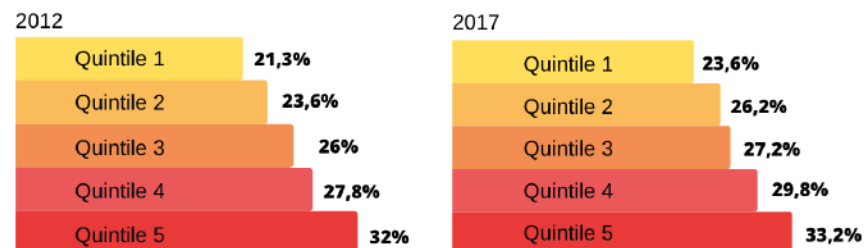
Les deux figures suivantes montrent également que la proportion d'enfants vulnérables tend à augmenter en fonction de l'indice de défavorisation matérielle et sociale, les enfants du quintile le plus défavorisé (5) étant aussi plus à risques de présenter un retard de développement à la maternelle. Tout comme pour la variable du genre, on note aussi une légère augmentation de la proportion d'enfants considérés vulnérables en 2017 par rapport à 2012, et ce, peu importe le quintile de défavorisation matérielle ou sociale.

Figure 5. Proportion d'enfants vulnérables selon l'indice de défavorisation matérielle entre 2012 et 2017



Source : Institut de la statistique du Québec (ISQ), Enquête québécoise sur le

Figure 6. Proportion d'enfants vulnérables selon l'indice de défavorisation sociale entre 2012 et 2017



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

L'enseignement secondaire

Constats

Le secondaire regroupe la formation régulière des jeunes, mais également les parcours de formation professionnelle et la formation générale des adultes (FGA). Cet ordre d'enseignement fait partie de la scolarité obligatoire. Les élèves ont théoriquement une obligation de présence jusqu'à 16 ans, ce qui n'empêche pas le décrochage avant 16 ans³. D'ailleurs, les données sur le taux de diplomation donnent une idée de l'importance du décrochage. Ce dernier a connu une réduction depuis 1998, tant chez les garçons que les filles, et le taux de diplomation a en effet augmenté. Il y a aussi persistance des différences du taux de diplomation entre les garçons et les filles (Figure 7), selon le milieu socioéconomique (Figure 9), le statut HDAA (Figure 10) et les réseaux privés et publics (Figure 15).

Ces écarts sont aussi constatés autant dans le cheminement régulier au secondaire qu'à la formation générale des adultes, qui accueille les jeunes ayant des difficultés dans les écoles secondaires afin d'accroître leurs chances d'obtenir un diplôme ou

de réussir les prérequis leur permettant de poursuivre leurs études. La persistance de ces inégalités, malgré des améliorations, devrait conduire non pas à les examiner une à une, mais de manière croisée. Nous pourrions ainsi savoir si le taux de décrochage des garçons tient à des dispositions culturelles genrées ou à leur origine socio-économique.

Nous constatons aussi que les dispositifs mis en place pour soutenir les élèves en difficulté, que l'on peut considérer comme des dispositifs de la seconde chance, fonctionnent, car le taux d'obtention d'un diplôme ou d'une qualification augmente quand il est calculé 5 ans, ainsi que 7 ans, après le début du secondaire. À cet égard, il s'agirait d'examiner la situation en considérant l'impact des dispositifs en fonction de l'âge des participants⁴, rappelant que la FGA est d'abord et avant tout un service destiné aux adultes. Une autre piste à explorer serait de connaître les parcours scolaires ultérieurs et les parcours professionnels des élèves qui ont obtenu un certificat de qualification. Une telle analyse est nécessaire avant de considérer négativement ces formations.

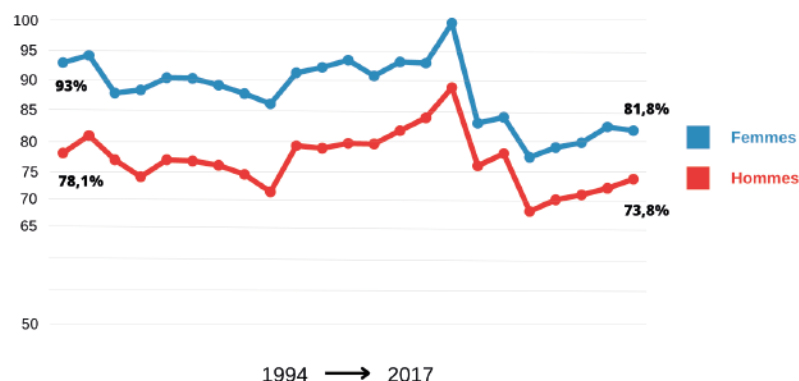
Source

³ Le taux de décrochage peut être estimé par la proportion de la population restante qui n'entre pas dans le taux de diplomation. Ainsi, si 78% des élèves obtiennent leur diplôme, on peut estimer que 22% des élèves sont en situation de décrochage.

Taux de diplomation

En ce qui concerne le taux de diplomation au secondaire, dans la formation générale des jeunes, la Figure 7 montre que les taux de diplomation selon le genre demeurent plutôt stables avec les années, les femmes se retrouvant autour de 90 % tandis que les hommes atteignent environ les 80 %. On peut noter par ailleurs que l'écart semble s'amenuiser à partir de 2009, mais les femmes réussissent historiquement mieux leurs études secondaires que les hommes.

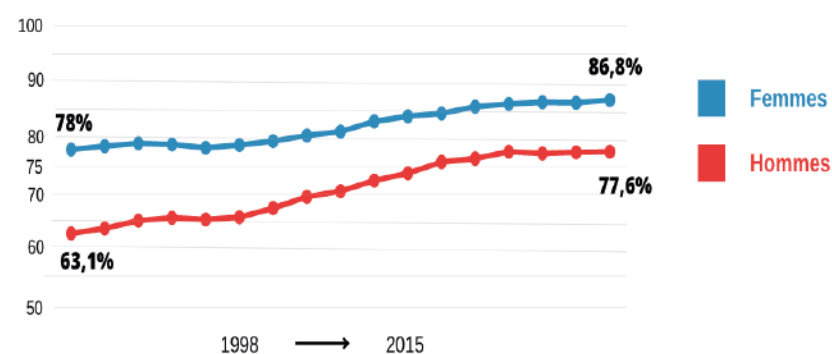
Figure 7. Taux d'obtention d'un diplôme du secondaire selon le genre 1994 à 2017



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

D'autres sources permettent également d'explorer le taux de diplomation et de qualification 7 ans après l'entrée au secondaire. On voit donc, dans la Figure 8, que le nombre de personnes qui obtiennent leur diplôme jusqu'à 2 ans après la durée formelle du secondaire (5 ans) tend à augmenter avec les années. Il semble par ailleurs se dessiner une légère réduction de l'écart entre les hommes et les femmes, corroborant les données de la Figure 7 (ci-dessus).

Figure 8. Taux d'obtention et de qualification 7 ans après l'entrée au secondaire selon le genre



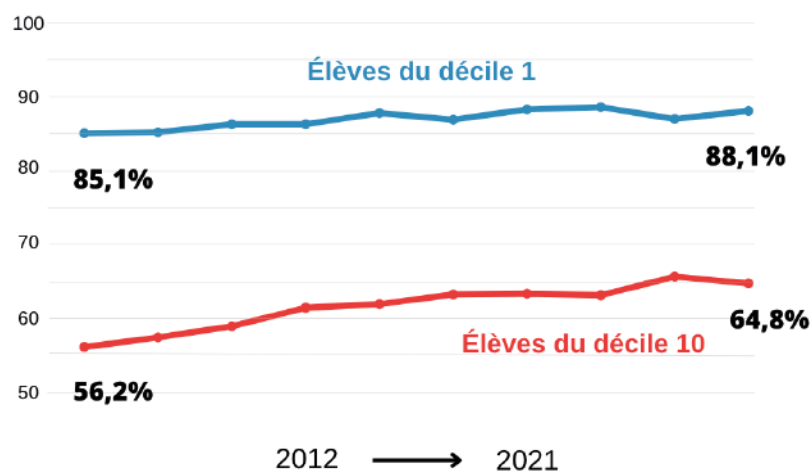
Source : Ministère de l'Éducation, PSP, DGSAD, BIA, DIS, Taux de diplomation et de qualification par cohortes au secondaire, édition 2022.

Source

⁴Il est révélateur du peu d'importance apportée à l'âge que parmi les sites du ministère de l'Éducation décrivant la fréquentation scolaire, seul celui de la formation professionnelle permet de distinguer les élèves selon leur âge (19 ans et moins, 20 ans et plus). Le site sur la diplomation au secondaire distingue les diplômes obtenus en formation générale des jeunes (FGJ) de ceux obtenus en FGA. Par contre, en formation professionnelle, les deux catégories (jeunes et adultes) sont intégrées. On sait que 83% des élèves inscrits en formation professionnelles ont 20 ans et plus. Il serait intéressant de savoir si le taux de réussite est le même selon l'âge.

Le taux de diplomation au secondaire peut aussi être analysé sous l'angle de l'indice de défavorisation de l'élève au moment de sa première inscription au secondaire. La Figure 9 montre ainsi que les élèves appartenant au décile le plus favorisé (1) ont une « avance » sur le taux de diplomation par rapport aux élèves les plus défavorisés (10), avec un taux de diplomation avoisinant les 85 % contre 60 %. Malgré cela, il semble se dégager du tableau une légère croissance du taux de diplomation pour les deux groupes, ainsi qu'une légère diminution de la différence entre ceux-ci, l'écart de 28,9 points en 2012 ayant diminué à 23,3 points.

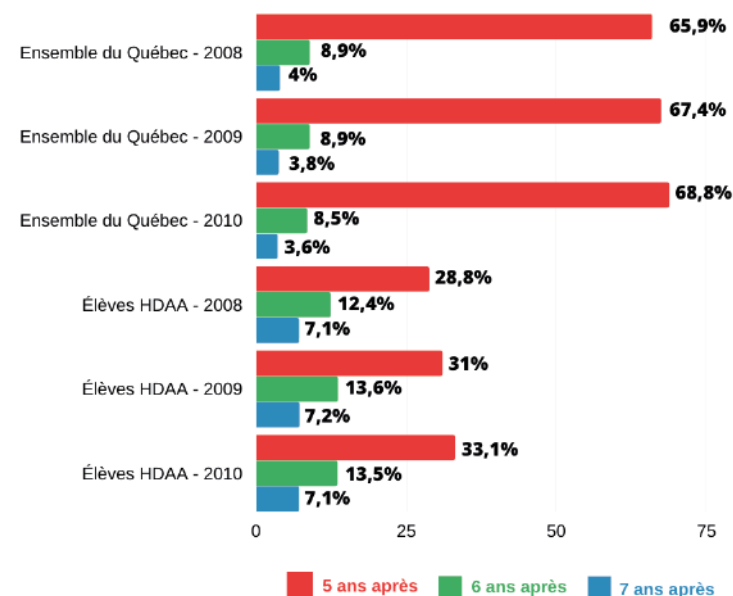
Figure 9. Taux de diplomation au secondaire selon l'indice de défavorisation



Source : Institut de la statistique du Québec, Écart de diplomation selon le milieu socio-économique, 2022.

Pour ce qui est du taux de diplomation relié au statut d'élève en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), la Figure 10 permet de souligner que par rapport à l'ensemble du Québec, les élèves HDAA ont obtenu un taux plus bas en 2008, 2009 et 2010. Bien que ce taux tende à s'améliorer avec les années, celui-ci demeurerait autour de la barre des 50 % entre 2008 et 2010, alors qu'il tournait autour du 80 % pour l'ensemble du Québec.

Figure 10. Taux de diplomation au secondaire selon le statut d'élève HDAA

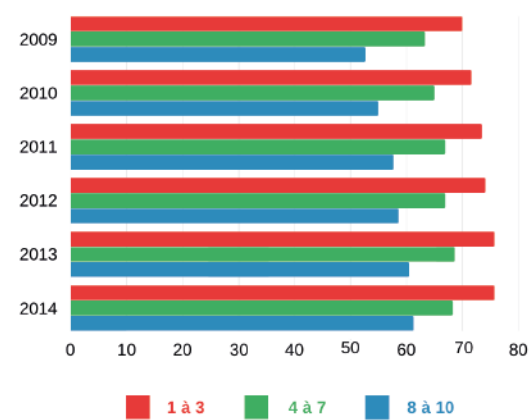


Source : Institut de la statistique du Québec (ISQ), Regard statistique sur la jeunesse, édition 2019.

Taux de qualification

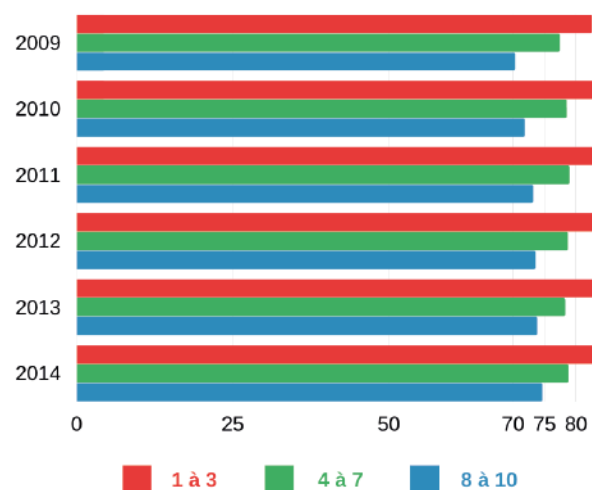
Les deux figures suivantes présentent le taux de diplomation et de qualification au secondaire après un parcours de 5 et de 7 ans selon l'indice de défavorisation de l'école lors de l'inscription en 1re secondaire. Nous constatons que les personnes inscrites dans des écoles favorisées (indices de 1 à 3) obtiennent toujours en plus grande proportion un diplôme ou une qualification du secondaire comparé aux écoles intermédiaires et défavorisées, et ce, peu importe si leur parcours a duré 5 ans ou 7 ans. Nous remarquons aussi dans les deux cas une légère amélioration du taux de diplomation et de qualification avec les années. Il est à noter que dans les documents consultés, le taux de qualification et le taux de diplomation sont communément rassemblés en un seul indicateur, comme montré au tableau ci-dessous.

Figure 11. Taux de diplomation et de qualification après 5 ans de cohorte au secondaire selon l'IMSE de 2009 et 2014



Source : Ministère de l'Éducation, Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, édition 2022.

Figure 12. Taux de diplomation et de qualification après 7 ans de cohorte au secondaire selon l'IMSE de 2009 et 2014

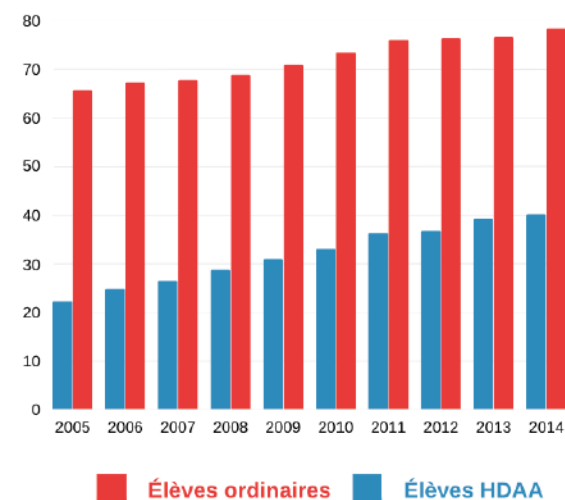


Source : Ministère de l'Éducation, Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, édition 2022.

Les deux tableaux suivants présentent le taux de diplomation et de qualification au secondaire après 5 et 7 ans pour les élèves HDAA en comparaison avec celui des élèves « réguliers ». Il est possible d'y voir une différence importante, d'au moins 30 points de pourcentage entre les deux types d'élèves peu importe l'année, les élèves HDAA étant en désavantage. Nous remarquons toutefois une tendance à la hausse du taux pour les deux catégories d'élèves, encore plus grande pour les personnes HDAA, ce qui conduit à une réduction graduelle de l'écart avec les années.

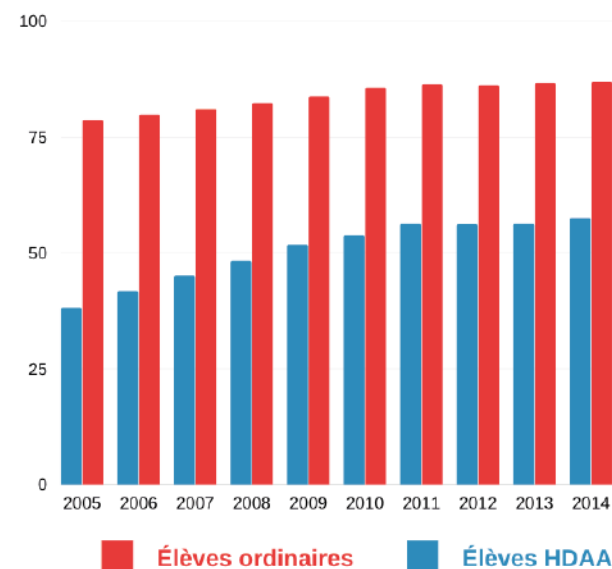
L'évolution du taux de diplomation et de qualification peut aussi être observée sous l'aspect du réseau scolaire fréquenté au secondaire, soit les écoles publiques et privées. En consultant la Figure 15, nous constatons une différence du niveau du taux de diplomation et de qualification entre le réseau privé et le réseau public. Celle-ci semble s'amenuiser légèrement avec les années, le taux de réussite étant à la hausse pour les deux réseaux.

Figure 13. Taux de diplomation et de qualification après 5 ans par cohorte au secondaire selon l'IMSE de 2009 à 2014



Source : Ministère de l'Éducation, Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, édition 2022.

Figure 14. Taux de diplomation et de qualification après 7 ans par cohorte au secondaire selon l'IMSE de 2009 à 2014



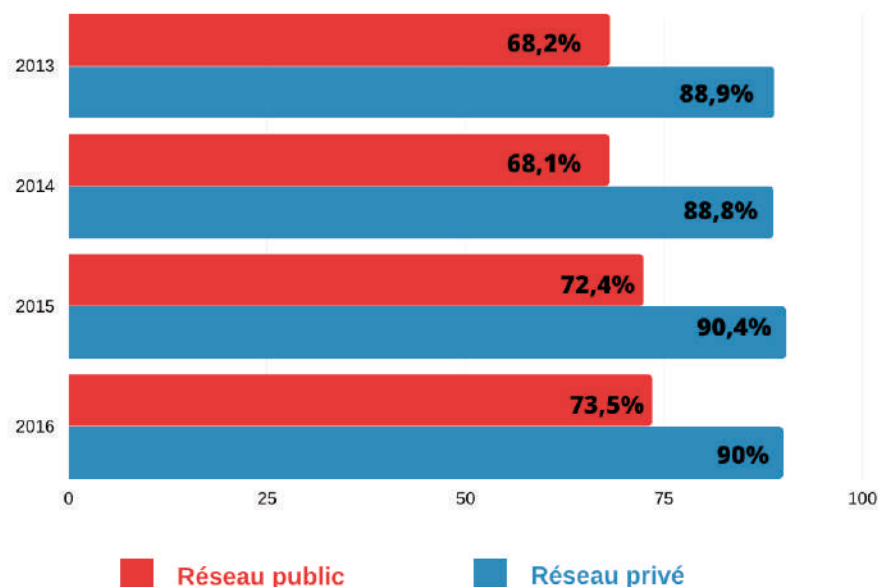
Source : Ministère de l'Éducation, Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, édition 2022.

Finalement, le portrait du taux de diplomation et de qualification est complété par la variable de l'âge, qui vient grandement jouer sur celui-ci. On peut effectivement remarquer que pour les jeunes qui débutent leur secondaire avec un an de retard ou plus, leurs chances d'obtenir un diplôme ou une qualification correspondent à moins d'une chance sur deux.

Encore une fois, on observe une augmentation générale du taux de réussite avec le temps, mais peu de changements entre les deux groupes.

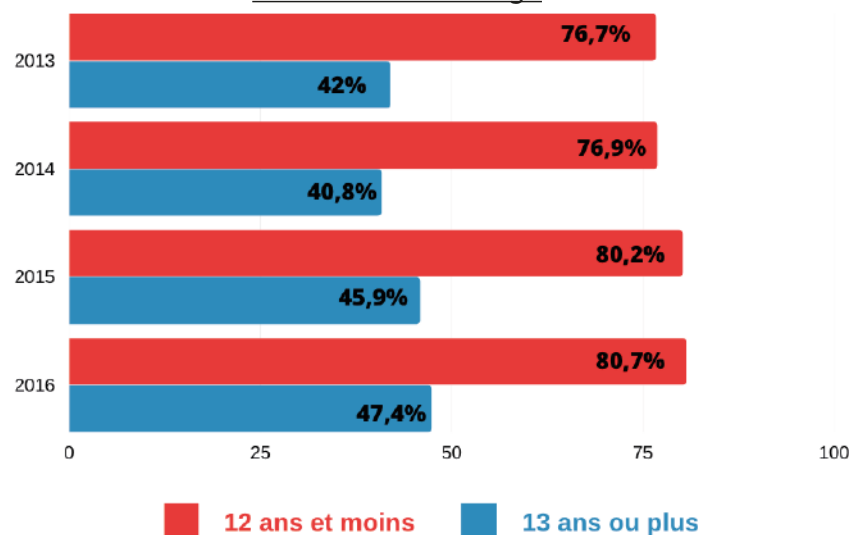


Figure 15. Taux de diplomation et de qualification par cohorte au secondaire selon le réseau fréquenté



Source : Ministère de l'Éducation, Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, édition 2022.

Figure 16. Taux de diplomation et de qualification après 5 ans par cohorte au secondaire selon l'âge



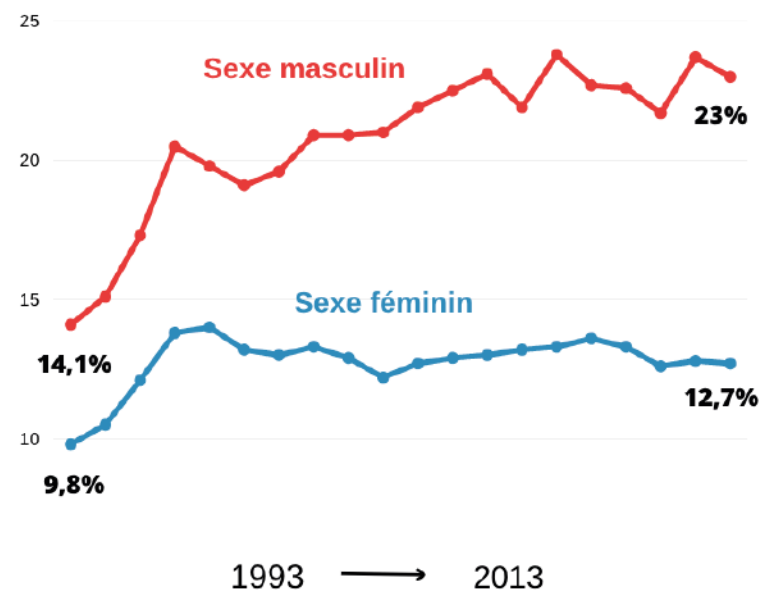
Source : Ministère de l'Éducation, Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, édition 2022.

La formation professionnelle

Taux d'accès

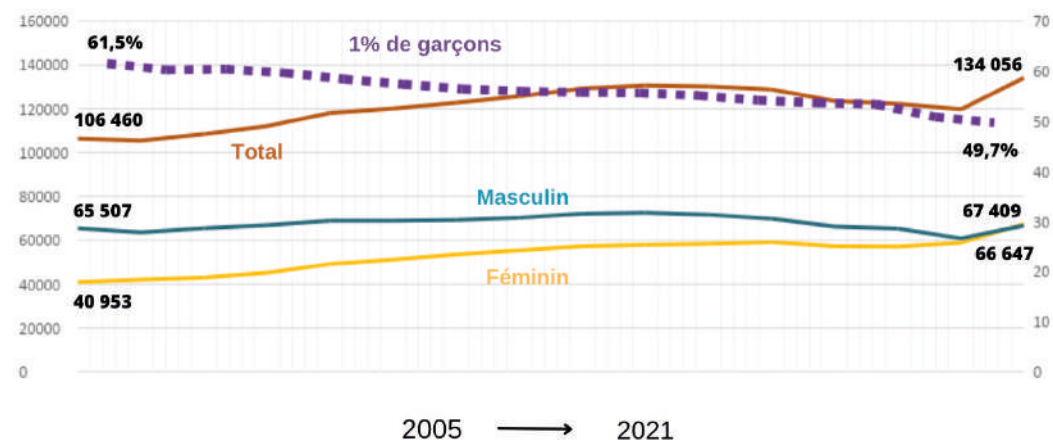
Pour le taux d'accès à la formation professionnelle, il est possible de constater qu'une différence d'environ 10 points de pourcentage existe entre les hommes et les femmes, favorisant ces premiers dans le cheminement à la formation professionnelle. La Figure 17 montre également qu'une augmentation marquée dans les taux d'accès a eu lieu entre 1993 et 1996, suivie d'une stabilisation autour de 13 % pour les femmes et autour de 22 % pour les hommes.

Figure 17. Taux d'accès à la formation professionnelle selon le genre
de 1993 à 2013



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

Figure 18. Nombre d'inscriptions à la formation professionnelle selon le genre entre 2005 et 2020 proportion de garçons dans l'effectif



Source : Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Prospective, Statistiques et Politiques (PSP).

Direction Générale des Statistiques, de la Recherche et de la Géomatique (DGSRG). Direction des Indicateurs et des Statistiques (DIS), Entrepôt de données ministériel, système Charlemagne.

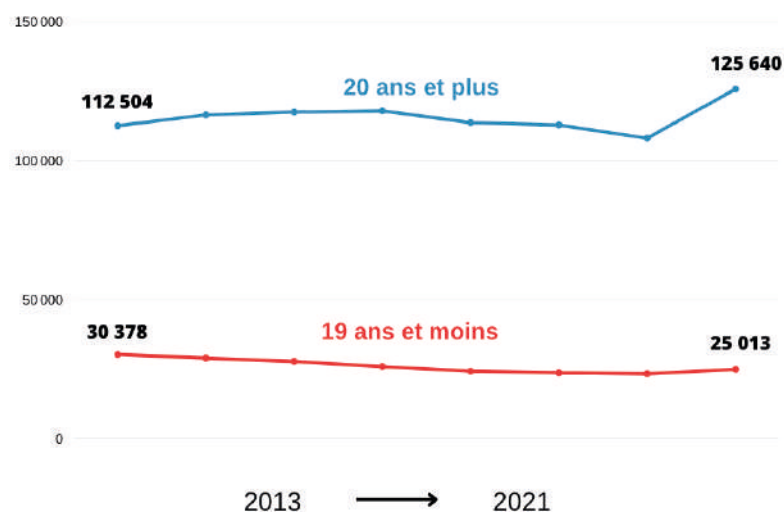
Nombre d'inscriptions

Le nombre d'inscriptions à la formation professionnelle a subi une faible diminution des effectifs entre 2016 et 2019, tant chez les hommes que les femmes. Depuis 2019, il y a un retour à la hausse des inscriptions dans les programmes professionnels, en plus d'une absence apparente d'écart entre les femmes et les hommes dans la proportion d'inscriptions. Surtout, nous constatons que la proportion de garçons baisse de manière continue depuis 2005. Au total, cette baisse est de 12 points de pourcentage.



Quant à l'âge associé à ces inscriptions, les personnes s'inscrivant à la formation professionnelle ont en majorité 20 ans ou plus. On remarque par ailleurs une diminution graduelle des inscriptions chez les 19 ans et moins depuis 2013. Ainsi, la formation professionnelle devient de plus en plus une formation pour adultes.

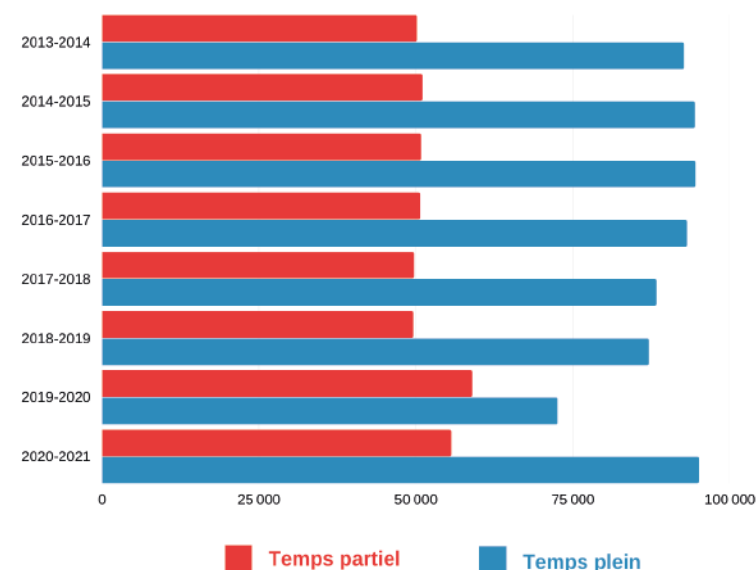
Figure 19. Nombre d'inscriptions à la formation professionnelle selon l'âge entre 2013 et 2021



Source : Institut de la statistique du Québec, Tableau 37-10-0012-01 Diplômés postsecondaires, selon le domaine d'études, le type de programme, le genre de sanction d'études et le genre de la personne, 2001-2020.

Les inscriptions aux programmes de formation professionnelle peuvent aussi être étudiées sous l'angle du type de cheminement. Il est possible de voir dans la Figure 20 que les tendances sont plutôt stables dans le temps, avec deux fois plus d'inscriptions à temps plein qu'à temps partiel. Néanmoins, l'année 2019-2020 a démontré une baisse importante des inscriptions à temps plein, en faveur des inscriptions à temps partiel.

Figure 20. Nombre d'inscriptions à la formation professionnelle selon le type de cheminement entre 2013 et 2021

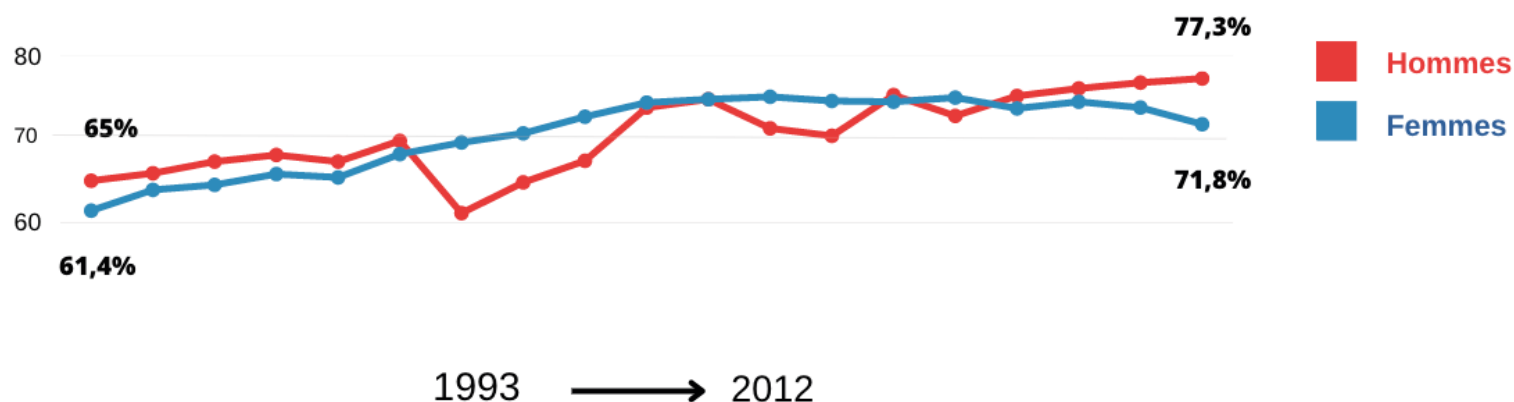


Source : Statistiques Canada, Tableau 37-10-0012-01 Diplômés postsecondaires, selon le domaine d'études, le type de programme, le genre de sanction d'études et le genre de la personne, 2001-2020.

Taux de diplomation au diplôme d'études professionnelles (DEP)

En ce qui concerne le taux de diplomation au DEP, la Figure 21 indique que le pourcentage de personnes obtenant un diplôme à la fin de leurs études professionnelles a graduellement augmenté depuis les années 1990, et ce, peu importe le genre. Toutefois, on remarque aussi 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 scolaire, se retrouvent régulièrement avec un taux de diplomation moins élevé.

Figure 21. Taux de diplomation au DEP selon le genre de
1993 et 2012



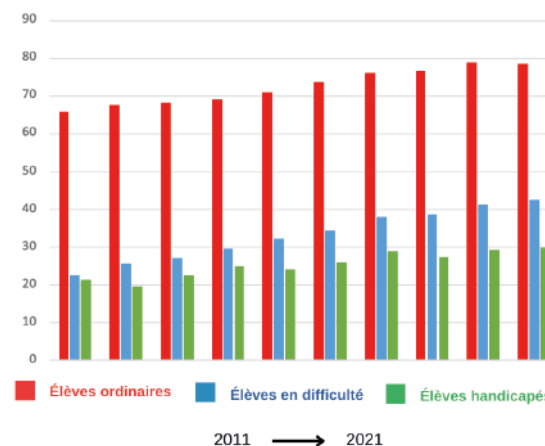
Source : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Indicateurs de l'éducation, éditions 1998-2014

Les élèves en situation de handicap se démarquent des élèves ordinaires et des élèves en difficulté d'apprentissage avec un taux de diplomation plus faible. Nous pouvons observer que l'écart tend à s'amenuiser avec le temps et que les taux de réussite augmentent graduellement avec les années.

Par ailleurs, on voit un meilleur taux de succès pour l'ensemble des groupes après 7 ans au secondaire.

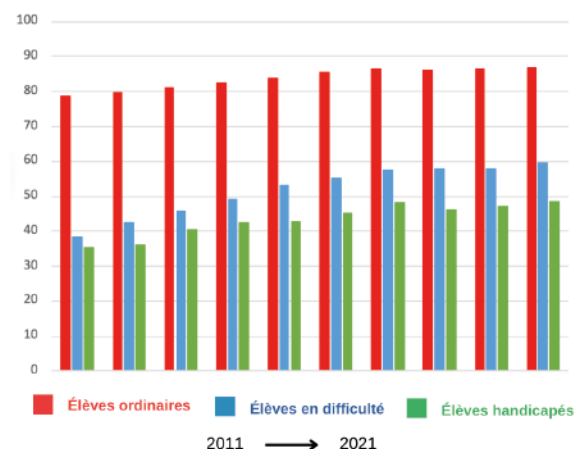


Figure 22. Taux de diplomation au DEP après 5 ans selon le statut EHDAA de 2011 à 2021



Source : Ministère de l'Éducation, Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, rapport 2022.

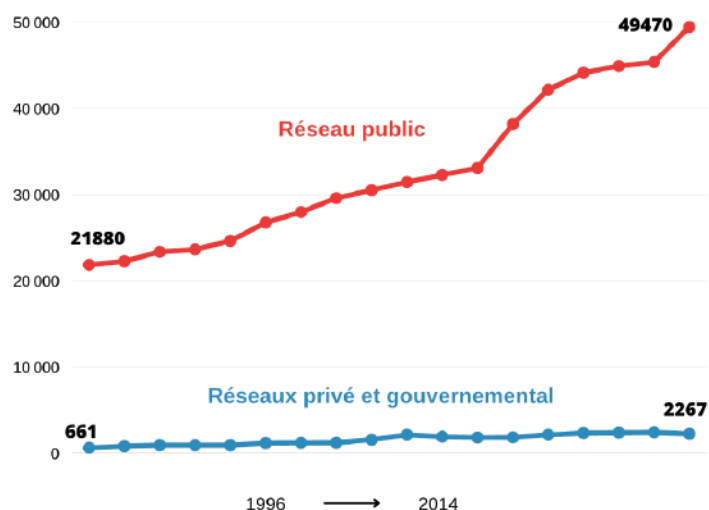
Figure 23. Taux de diplomation au DEP après 7 ans selon le statut EHDAA de 2011 à 2021



Source : Ministère de l'Éducation, Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire, rapport 2022.

En comparant le nombre de personnes diplômées en fonction du réseau d'enseignement, l'on perçoit une augmentation graduelle autant dans le réseau public que dans les réseaux privés et les écoles gouvernementales. On remarque toutefois que le réseau public demeure la source de l'obtention de la majorité des diplômes à la formation professionnelle.

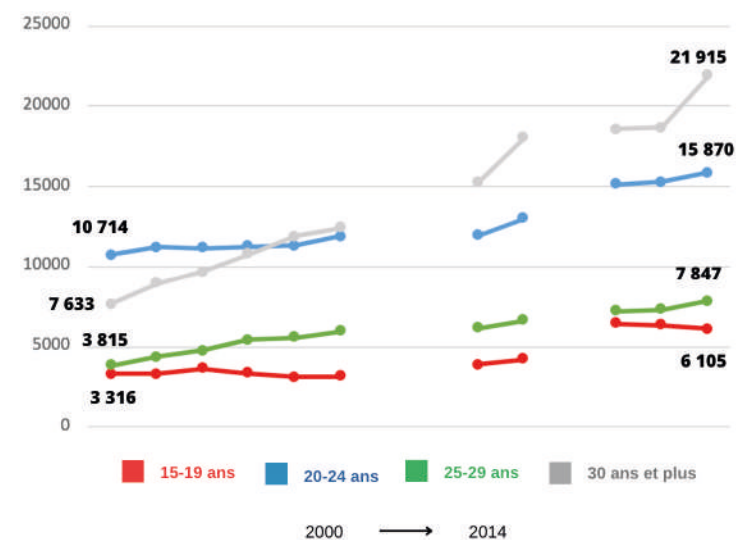
Figure 24. Nombre de personnes diplômées à la formation professionnelle entre 2000 et 2014, selon le réseau d'enseignement



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

Il est également possible de constater que, dans le cadre de la formation professionnelle, la majorité des personnes diplômées entre 2000 et 2014 se retrouvaient dans les tranches d'âge de 20 à 24 ans ou de 30 ans et plus. Il y a également une augmentation du nombre de diplômes décernés pour la formation professionnelle avec les années, peu importe l'âge.

Figure 25. Nombre de personnes diplômées à la formation professionnelle entre 2000 et 2014, selon l'âge au 1er juillet



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

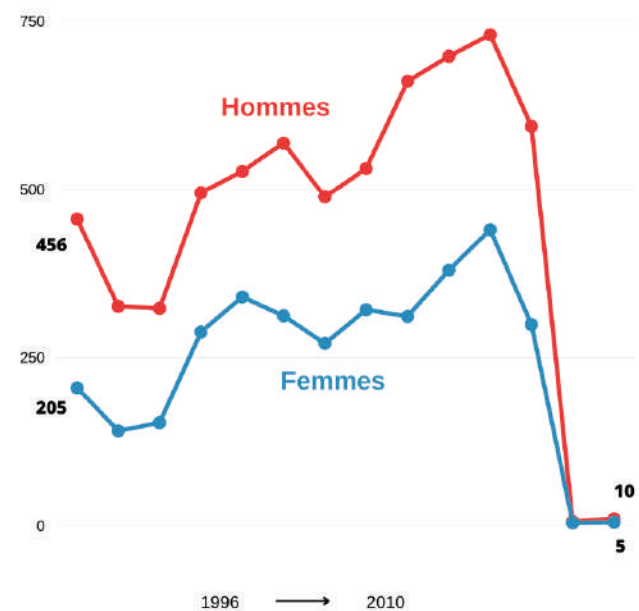




Taux de qualification en attestation de formation professionnelle (AFP)

Quant aux qualifications obtenues dans le cadre d'une attestation de formation professionnelle, la Figure 26 illustre qu'entre 1996 et 2009 les hommes ont obtenu plus de qualifications que les femmes. On remarque également que les deux groupes suivaient une même tendance à la hausse jusqu'en 2007.

Figure 26. Nombre de qualifications décernées en AFP selon le genre entre 1996 et 2010



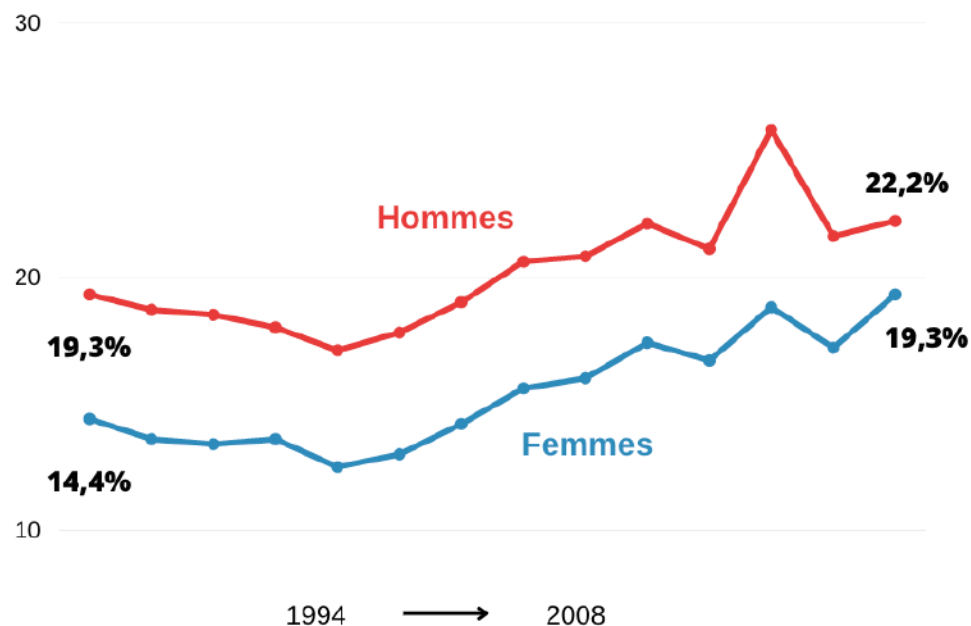
Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Statistiques de l'éducation, éditions 2003 à 2015.

La formation générale des adultes

Taux d'accès

Dans le secteur des adultes, il est possible d'analyser le taux d'accès à la formation selon le genre. La figure 27 montre ainsi que, historiquement, les hommes ont toujours accédé davantage à ce type de parcours scolaire. Ainsi, en 2008, 22,2 % des hommes poursuivaient leur parcours scolaire dans le secteur des adultes, alors qu'il s'agissait de 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 27. Taux d'accès en formation générale des adultes selon le genre de 1994 à 2008

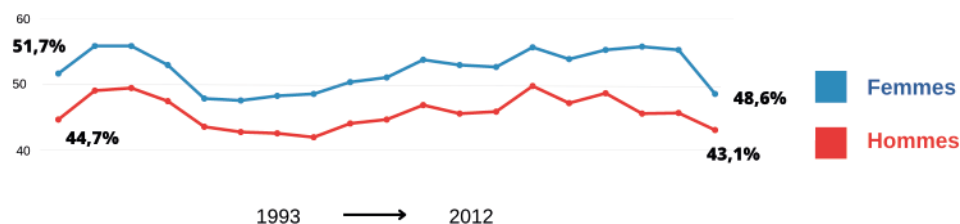


Source : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Indicateurs de l'éducation, éditions 1998-2014

Taux de diplomation

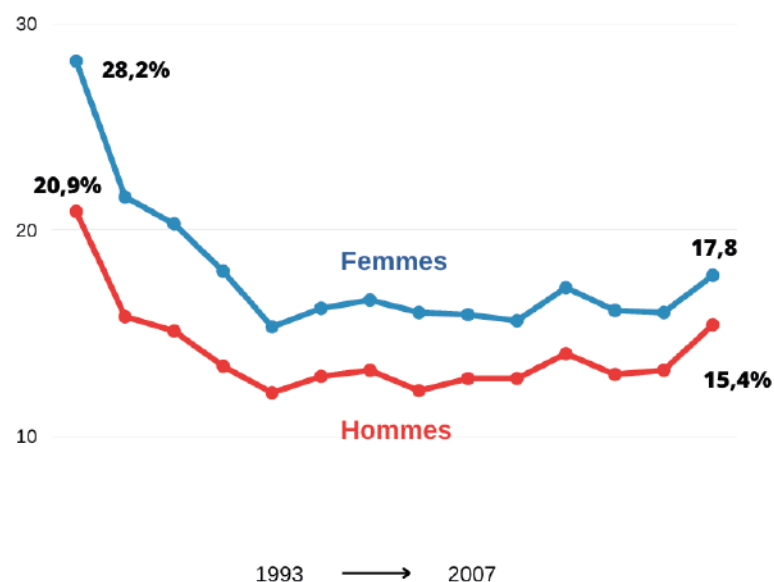
Pour le taux de diplomation au secteur des adultes, certaines données sont disponibles quant à la variation selon le genre. On peut ainsi observer, dans les Figures 28 et 29, que les femmes réussissent historiquement mieux que les hommes, mais que les deux groupes suivent des tendances similaires : une certaine stabilité dans les taux de réussite pour les personnes du second cycle du secondaire, autour de 55 % pour les femmes et de 45 % pour les hommes, tandis qu'on voit une baisse de la réussite à partir de 1993 pour les personnes inscrites à un service particulier pour se stabiliser à un taux de diplomation d'environ 17 % pour les femmes et 12 % pour les hommes avec le temps.

Figure 28. Taux de diplomation au second cycle en formation générale des adultes, selon le genre, entre 1993 et 2012



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

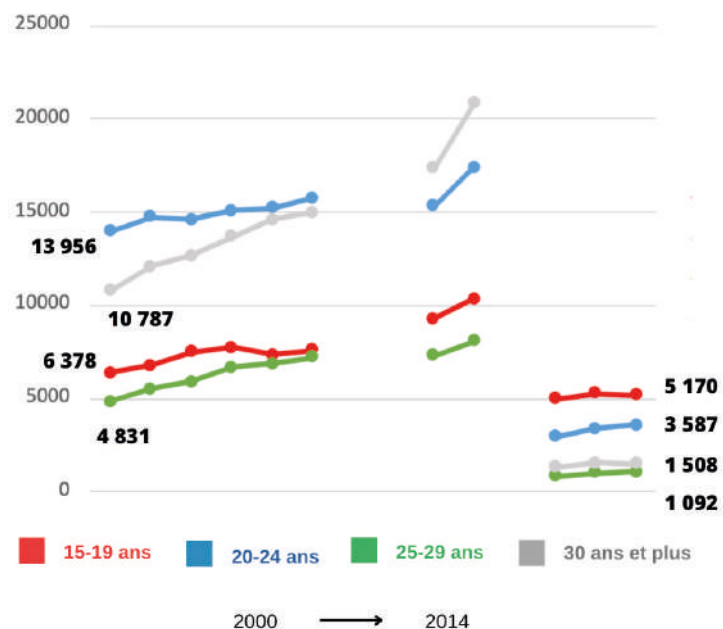
Figure 29. Taux de diplomation en formation générale des adultes, selon le genre entre 1993 et 2012, pour des personnes suivant un service particulier



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

Pour les personnes diplômées en formation générale des adultes selon l'âge, les données disponibles indiquent que jusqu'en 2010, les personnes se retrouvant dans la catégorie des 20 à 24 ans et des 30 ans et plus diplômaient davantage. Toutefois, à partir de 2011, les données fragmentaires montrent que la différence entre les groupes d'âge est moins prononcée, le nombre de diplômés par année variant entre 1000 et 5000. La tendance semble par ailleurs favoriser les 15 à 19 ans, soit les élèves en difficulté dans les écoles secondaires qui ont été transférés en FGA.

Figure 30. Nombre annuel de personnes diplômées en formation générale des adultes selon l'âge, de 2000 à 2014



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



L'enseignement collégial

Constats

Pour l'enseignement collégial, les indicateurs du taux d'accès et du taux de diplomation montrent une tendance à la hausse, bien que modeste. En fait, ce taux a peu à peu augmenté au cours des années pour se stabiliser autour de 60 % des diplômés du secondaire.

À cet ordre d'enseignement, les deux formes d'inégalités émergentes à signaler concernent le genre et le service d'enseignement, c'est-à-dire la formation initiale (ou ordinaire) et la formation continue. Les femmes ont davantage accès au cégep et réussissent mieux que les hommes au collégial. Cette disparité entre les deux groupes persiste depuis plusieurs années, s'établissant autour de 17 % pour le taux d'accès et de 14 % pour le taux de diplomation.

Quant au service d'enseignement, les données indiquent que les effectifs étudiants adultes, c'est-à-dire associés à la formation continue⁵, ainsi que le poids relatif de ces effectifs sur la population étudiante totale, sont en baisse depuis les années 1990. Cette tendance mérite d'être analysée afin d'en comprendre les ressorts, qu'ils soient d'ordre des individus ou des institutions. Par exemple, le début de la baisse des effectifs correspond avec l'instauration de frais de scolarité pour les étudiants inscrits à temps partiel. Il s'agirait ici d'un ressort institutionnel.

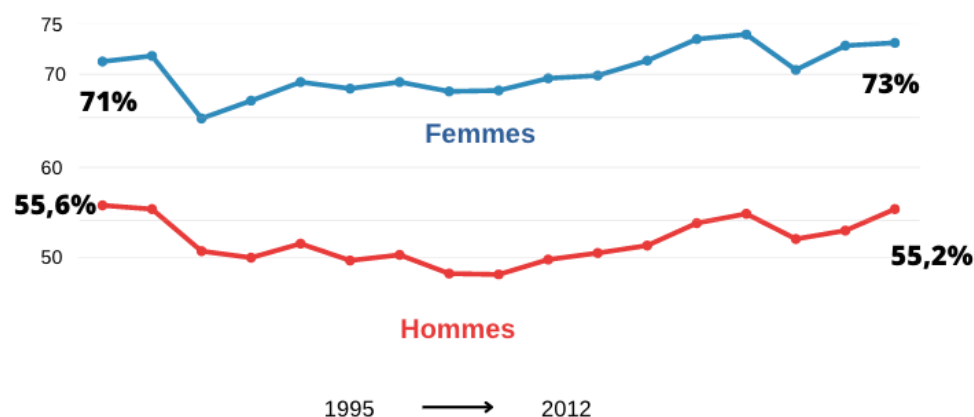
Source

⁵Des adultes s'inscrivent aussi en formation ordinaire. Il n'est pas possible d'avoir une estimation précise, n'ayant pas dans les sources publiques de données, l'âge. Nous savons qu'en 2019-20, 8219 personnes étudiaient à temps partiel dans l'un ou l'autre programme de formation ordinaire sur un total de 181 204 personnes (Doray et Ionici, article soumis 2023).

Taux d'accès

En ce qui concerne l'ordre d'enseignement du collégial, les données disponibles jusqu'en 2012 indiquent que les femmes ont historiquement accédé davantage aux études collégiales en comparaison aux hommes. Les premières se situent effectivement autour de la barre des 70 % pour l'accès à l'enseignement au collégial, tandis que les hommes se situent plutôt autour des 55 %. On note par ailleurs qu'il ne semble pas y avoir de réduction dans l'écart entre les deux groupes au cours des années.

Figure 31. Taux d'accès à l'enseignement collégial selon le genre de 1995 à 2012

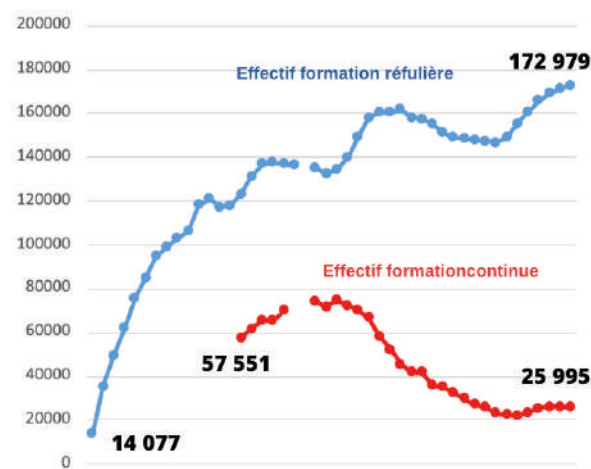


Source : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Indicateurs de l'éducation, éditions 1998 à 2014.

Nombre d'inscriptions

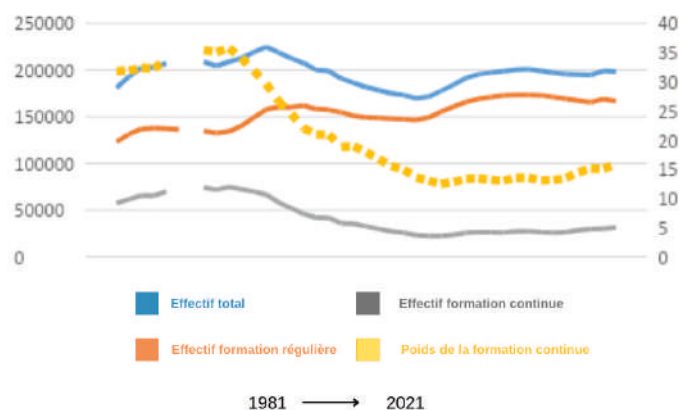
Le nombre d'inscriptions au collégial peut également constituer un indicateur des inégalités en éducation, notamment lorsqu'il est croisé avec le service d'enseignement, ici la formation régulière et continue. La Figure 32 montre ainsi que depuis 1988, l'effectif total des personnes inscrites à la formation continue au Cégep est en baisse, alors qu'il s'agit de l'inverse pour la formation régulière

Figure 32. Évolution des effectifs des cégeps publics selon la filière et le service d'enseignement (formation régulière et formation continue) de 1967 à 2011



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

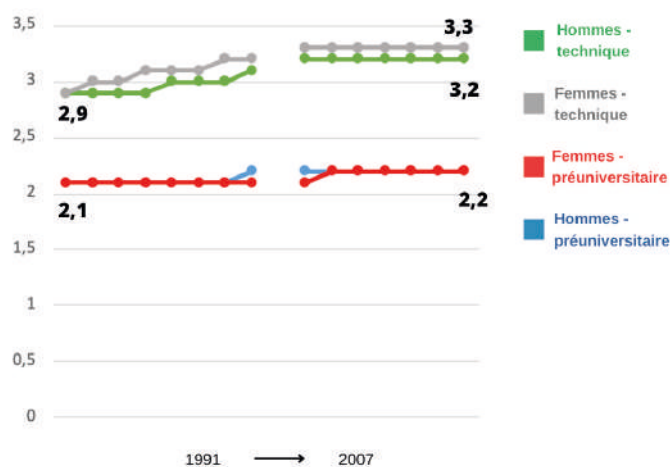
Figure 33. Évolution de l'effectif étudiant de l'enseignement collégial de 1983 à 2021 selon le service d'enseignement et poids de la formation continue dans l'effectif total



Sources : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Indicateurs de l'éducation, éditions 1998 à 2014, et Statistiques de l'éducation, éditions 2003-2015.

La Figure 33, quant à elle, renseigne sur le poids relatif de l'effectif étudiant à formation continue en rapport avec l'effectif étudiant à la formation régulière. Il est ainsi possible de constater qu'en plus de voir une baisse sur le nombre total d'étudiants inscrits à la formation continue, le poids des étudiants suivant une formation continue au collégial a diminué de presque 20 % entre 1991 et 2017 avant de reprendre en 2018.

Figure 34. Durée des études à l'enseignement collégial selon le genre et le type de programme, de 1991 à 2007



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

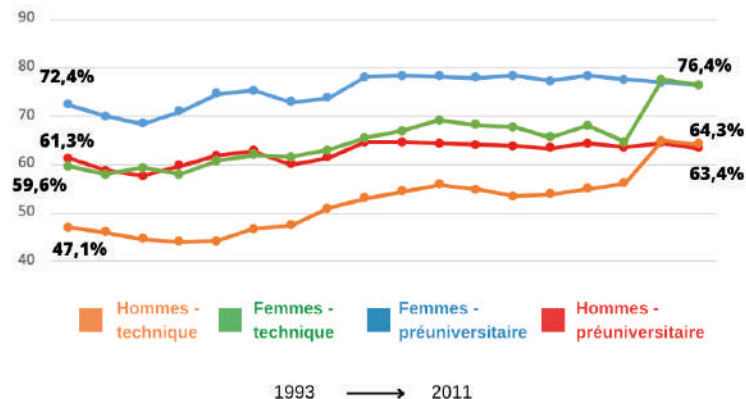
Durée des études

En ce qui concerne la durée des études au collégial, il est possible de constater à l'aide de la Figure 34 que celle-ci est semblable pour les hommes et les femmes, que ceux-ci complètent une formation préuniversitaire ou technique. On constate aussi qu'il y a peu de variation dans les années sur le plan du nombre d'années nécessaires pour compléter ces deux formations.

Taux de diplomation

Sur le plan du taux de diplomation au collégial, la Figure 35 montre qu'il est possible d'observer une certaine variation par rapport au genre. En effet, les femmes, peu importe leur programme d'appartenance, connaissent un meilleur taux de diplomation que leurs homologues masculins. Par ailleurs, la différence dans le taux de réussite ne parait pas diminuer avec le temps.

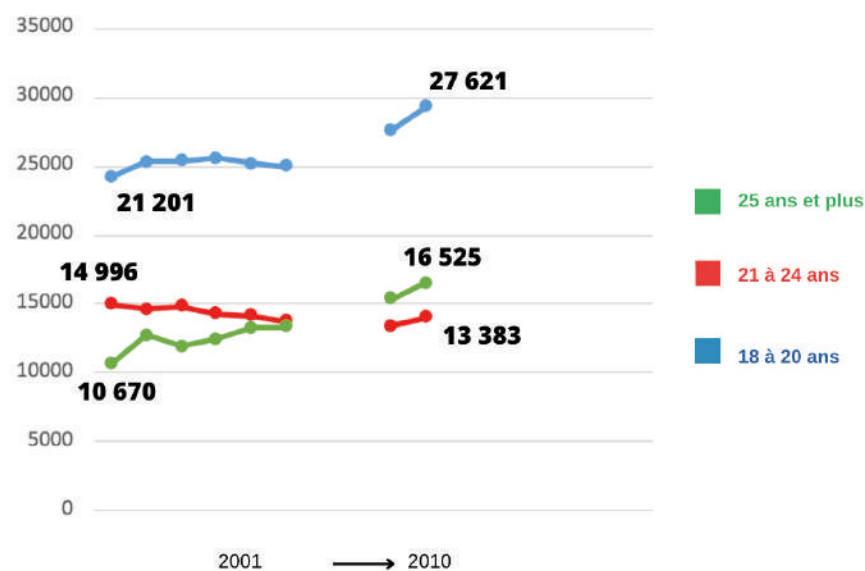
Figure 35. Taux de diplomation au collégial selon le type de programme et le genre, de 1975 à 2011



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

Sur le plan de l'âge, l'analyse de la Figure 36 montre que le nombre de personnes diplômées au collégial est plutôt stable pour les différentes catégories d'âge au travers du temps. On relève tout de même une légère augmentation dans les années 2009 et 2010 pour les personnes de 18 à 20 ans et de 35 ans et plus. L'obtention d'un diplôme collégial entre 18 et 20 ans est par ailleurs le cheminement le plus courant observé.

Figure 36. Nombre de diplômes décernés dans les établissements



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

L'enseignement universitaire

Constats

Pour l'ordre d'enseignement universitaire, les indicateurs offrent un portrait général positif avec des taux d'accès et de diplomation à la hausse, peu importe la variable de contrôle, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'inégalités. Celles-ci sont présentes sur le plan du genre et de l'âge.

Les données montrent que les femmes ont généralement un plus fort taux d'accès et de diplomation aux études universitaires (Figures 37 et 41). On constate aussi que cet écart est stable dans le temps. En 2012, le taux d'accès aux programmes de baccalauréat était plus élevé de 15,8 points pour les femmes, comparé à 10,6 points en 1995 (Figure 37), soulignant leur progression au cours des années. Quant au taux de diplomation, celui-ci était plus élevé de 6,4 points pour les femmes au baccalauréat, tandis qu'il l'était de 2,5 points pour les femmes à la maîtrise. La progression des femmes dans les études supérieures est continue, bien que l'écart entre les hommes et les femmes soit moins grand, avec une proportion d'étudiants et un taux de réussite semblables autant pour les hommes que pour les femmes.

Quant à l'âge, les données indiquent que les effectifs étudiants universitaires constituent encore une faible proportion de personnes adultes, c'est-à-dire étant âgés de 25 ans ou plus. En 2021, on retrouvait ainsi une proportion de 26,2 % de personnes étudiantes adultes au 1er cycle universitaire, de 15,1 % au 2e cycle et de 5,7 % au 3e cycle. En fait, cette présence des adultes était plus importante dans les années 1980, au moment où ils constituaient la majorité des étudiants (autour de 55 % des étudiants avaient 25 ans et plus en 1982). La situation a basculé dans les années 1990 avec la hausse des droits de scolarité. Le nombre d'adultes a diminué.

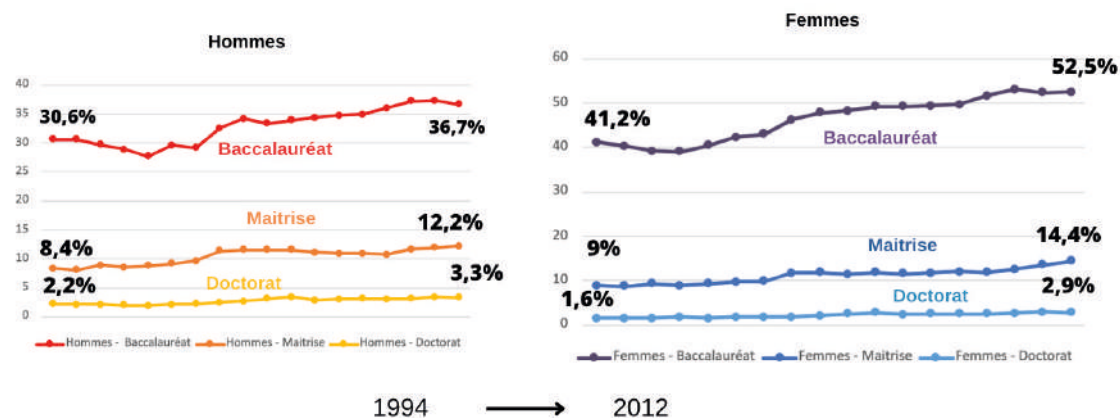
En parallèle, le nombre d'étudiants plus jeunes a augmenté. La conjugaison des deux tendances a fait chuter la part des adultes qui est restée stable depuis le tournant du siècle.

Taux d'accès

Dans l'ordre d'enseignement universitaire, il est possible d'analyser le taux d'accès aux programmes d'études universitaires en fonction du genre (Figure 37). Nous constatons que depuis 1994, les femmes ont toujours eu accès au baccalauréat en plus grand nombre que les hommes. Les taux d'accès à la maîtrise et au doctorat sont plus rapprochés. On remarque aussi une légère tendance à la hausse du taux d'accès général.

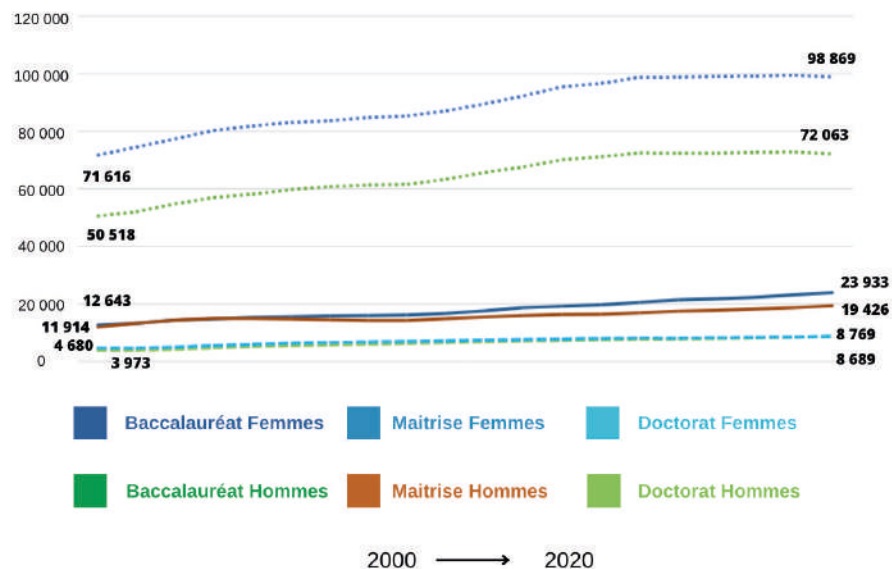
Il est également possible de considérer l'accès selon la proportion de femmes présentes dans les universités. Dans la Figure 38, la proportion de femmes dans les différents cycles d'études offerts au sein des universités s'avère stable d'une année à l'autre, la proportion étant la plus basse dans les études doctorales (49,8 % en 2020) et la plus élevée pour les programmes courts de 1er, 2e et 3e cycle (respectivement 63,1 % et 66,6 %). En d'autres mots, le retard historique que les femmes avaient dans l'accès aux universités a été comblé depuis qu'elles ont accès aux mêmes études secondaires et collégiales que les hommes. Toutefois, tout comme dans les études collégiales, le choix des programmes d'études est tout aussi genré et structuré par la division sexuée du travail.

Figure 37. Taux d'accès aux programmes d'études conduisant à un grade universitaire selon le genre entre 1994 et 2021



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

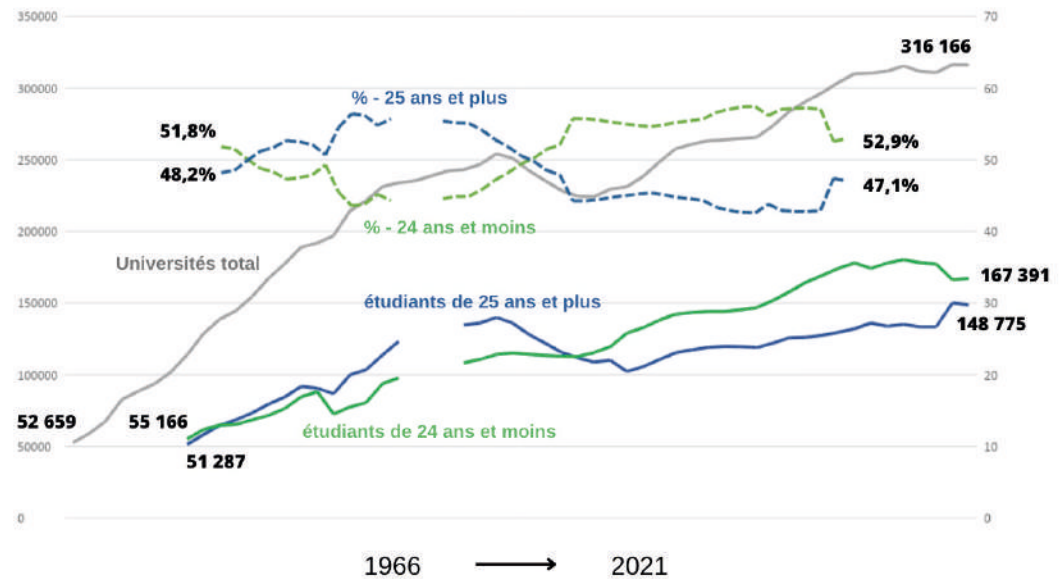
Figure 38. Proportion de femmes dans les programmes universitaires du Québec de 2000 à 2020



Source : Site sécurisé de Gestion des effectifs universitaires (GDEU), Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur.

Il est par ailleurs possible d'estimer la proportion de personnes étudiantes adultes présentes aux différents cycles de l'enseignement universitaire. Nous observons que la proportion des adultes a changé au cours des années (Figure 39). Celle-ci a effectivement connu une augmentation importante à partir de 1981 et jusqu'en 1997, pour ensuite se stabiliser entre 40 % et 50 % du nombre total d'étudiants jusqu'en 2019, favorisant alors davantage les moins de 24 ans dans les études universitaires. Notons par ailleurs une hausse de la proportion de personnes étudiantes adultes à partir de 2019, coïncidant avec l'arrivée de la pandémie de COVID-19.

Figure 39. Évolution des effectifs étudiants des universités et de la proportion d'étudiant.e.s selon l'âge de 1966 à 2021



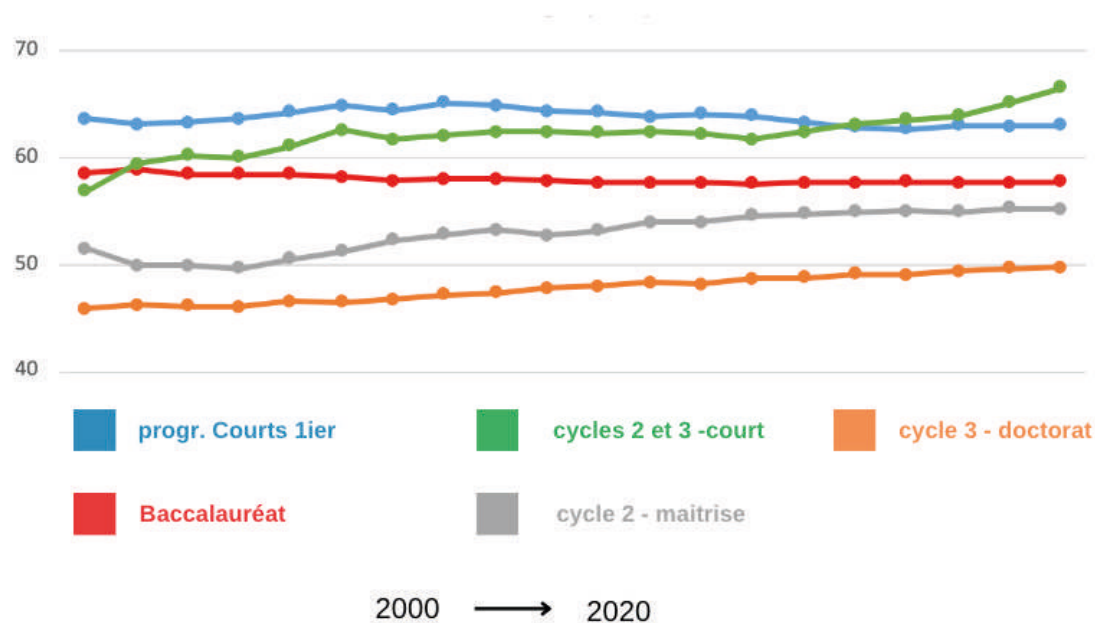
Sources : La Haye, J., (1989). Données statistiques sur la population des universités québécoises de 1971 à 1987; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport, Statistiques de l'éducation, 1994 à 2013; Gouvernement du Québec; Site sécurisé du système de gestion des effectifs universitaires (GDEU), 2000 à 2022.



Nombre d'inscriptions

Le nombre d'inscriptions aux études universitaires peut également être analysé sous l'angle du genre. La Figure 40 montre qu'entre 2000 et 2020, les effectifs étudiants aux trois cycles d'enseignement universitaire ont graduellement augmenté, et ce, peu importe le genre. Alors que les inscriptions aux 2e et 3e cycles sont à peu près équivalentes entre les hommes et les femmes, on remarque que les inscriptions au baccalauréat ou aux programmes courts de 1er cycle sont plus élevées chez les femmes que chez les hommes, ce qui corrobore les tableaux concernant le taux d'accès des femmes aux études universitaires. On constate aussi que vers la fin du graphique, les femmes tendent à dépasser les hommes sur le plan de l'inscription aux programmes de 2e cycle.

Figure 40. Évolution des effectifs selon le genre dans les programmes de grade 2000 à 2020



Source : Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur, Site sécurisé de Gestion des effectifs universitaires (GDEU).

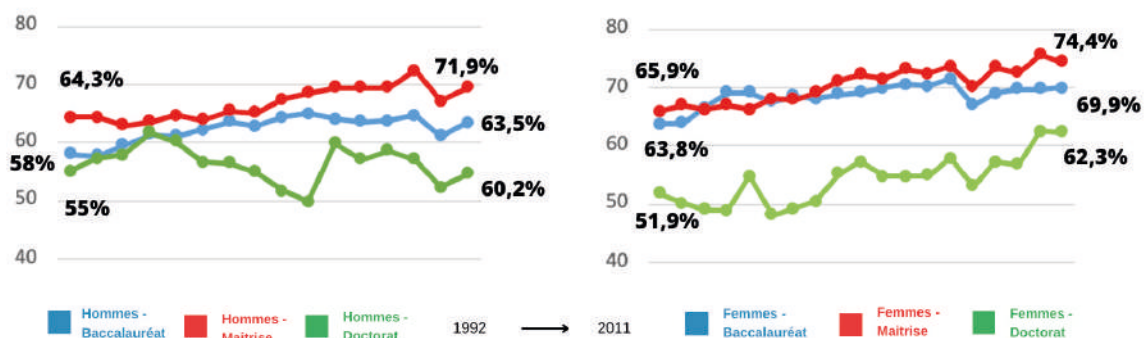


Taux de diplomation

Le taux de diplomation dans les différents programmes universitaires révèle des différences sur le plan du genre. En effet, à l'exception des programmes de doctorat entre 1987 et 2000, les femmes obtiennent historiquement un plus haut taux de diplomation que les hommes, et ce, peu importe le cycle d'études.

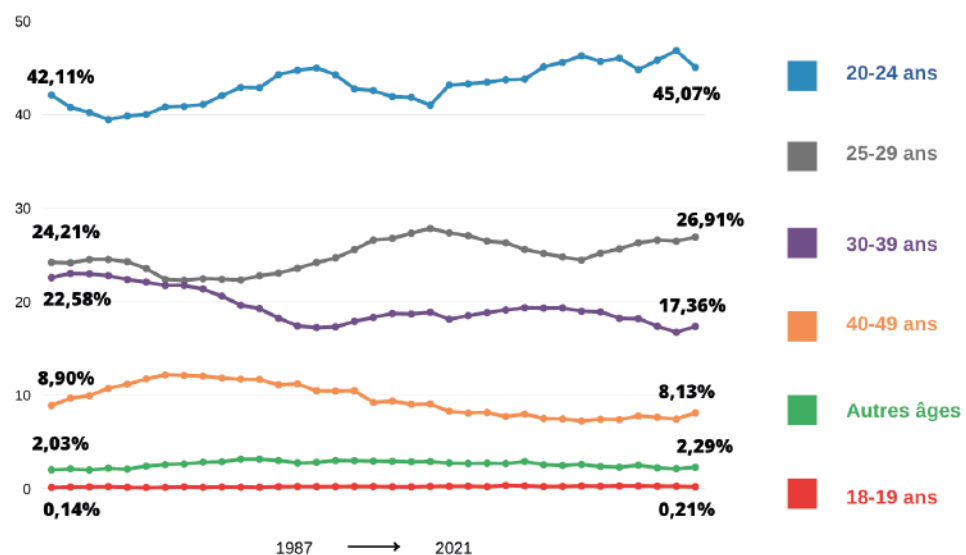
On observe aussi une tendance générale à la hausse pour l'ensemble des taux de diplomation. Le taux de diplomation dans l'enseignement universitaire peut également être analysé sous l'angle de l'âge. Dans la majorité des combinaisons de sexe et de cycles d'études, les diplômes universitaires sont obtenus entre l'âge de 20 et 24 ans, puis par le groupe d'âge de 25 à 29 ans. Dans la Figure 42, on peut aussi constater que la part des étudiants âgés de 30 à 39 ans tend à diminuer avec les années.

Figure 41. Proportion de sortants et de sortantes des programmes conduisant à un grade universitaire entre 1987 et 2011



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

Figure 42. Proportion de diplômés dans les universités selon l'âge au début du trimestre de fin d'études



Source : Calcul des auteurs à partir de la base de données sur la Gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU), Données en date du 2023-03-21.

Conclusion

En conclusion de la présente section, il semble important de rappeler que malgré les progrès sur le plan des taux d'accès et de diplomation, d'une manière générale et plus spécifiquement pour les élèves HDAA et entre les réseaux publics et privés, il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour réduire les inégalités dans le système éducatif québécois. Plusieurs données font état d'une stagnation ou d'une augmentation des écarts lorsqu'on croise les indicateurs du Bulletin avec les variables du genre, du milieu socio-économique ou encore de l'âge.

Rappelons également les inégalités concernant la vulnérabilité dans le développement à 5 ans, un indicateur qui risque d'affecter l'ensemble du parcours scolaire de l'enfant. Il semble ainsi convenable de penser que les indicateurs du présent Bulletin devront être pris en compte et évalués dans les années à venir pour rendre compte de l'efficacité des actions publiques dans la réduction des inégalités scolaires.



2. Des inégalités amplifiées par l'école à trois vitesses

L'expression « L'école à trois vitesses » est apparue au Québec il y a plus de 30 ans⁶, afin de caractériser une réalité scolaire particulière, soit le développement de parcours de formation différenciés au secondaire (et aussi au primaire, mais à un moindre degré).

Il fut d'abord question d'une école à deux vitesses ou « duale », référant aux deux secteurs d'enseignement public et privé. Puis, avec le développement des programmes particuliers au secondaire public, on a davantage parlé d'une école à trois vitesses, voire à 5 vitesses si l'on distinguait d'une part, le secteur d'enseignement privé régulier (1) du privé enrichi (2), et d'autre part, le Programme d'éducation internationale (PEI) (3) des autres projets particuliers au secteur d'enseignement public (4), sans oublier la classe dite régulière au public (5). Actuellement, l'expression la plus courante demeure celle qui désigne une école québécoise à trois vitesses : l'enseignement privé, l'enseignement public enrichi et l'enseignement public régulier.

Depuis son apparition dans les années quatre-vingt-dix, la formule a été reprise par le Conseil supérieur de l'éducation (2016)⁷, par des chercheurs, des mouvements citoyens (entre autres, par L'École Ensemble et Debout pour l'École) et par des journalistes. Elle a été au cœur des discussions lors d'une conférence de consensus organisée par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) en 2018, portant sur l'équité scolaire et la ségrégation scolaire.

Source

⁶On la retrouve dans le rapport de la commission des États Généraux sur l'éducation de 1995-96 et aussi dans un mémoire soumis en novembre 2005 à la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'éducation par le Centre de services éducatifs d'Anjou. Dans le rapport de la commission des États Généraux, on réfère à une école à deux vitesses (privée et publique). Antérieurement, L. Bissonnette (1988), dans un texte sur le droit à l'éducation, parle d'une université à deux vitesses (cf. Bissonnette, Lise (1988), « Le droit à l'éducation », dans Vincent Lemieux (dir.), Les Institutions québécoises: leur rôle, leur avenir, Québec, Presses de l'Université Laval, 115-125). Aussi, à la même époque, J. Berthelot, chercheur à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), emploie l'expression l'« école duale » dans L'École privée est-elle d'intérêt public ? (CSQ, 1988). Il y a donc 35 ans que l'expression ou quelque chose qui s'en rapproche est employée pour décrire la segmentation du système scolaire, notamment au secondaire.

Cette expression décrit un ordre d'enseignement secondaire segmenté où l'enseignement privé recrute quelque 21 % des élèves et l'enseignement public 79 % (Laplane, Doray et al. 2018). Ce dernier est constitué de voies dites enrichies et de la voie régulière. Il est difficile d'estimer avec précision le nombre d'élèves inscrits dans un programme particulier enrichi - c'est un problème dont nous reparlerons plus loin -, mais on estime qu'il y aurait entre 20 et 25 % des élèves du secteur public inscrits dans un projet particulier (parfois nommé « profil » ou « concentration »). Au total, entre 45 et 50 % des élèves seraient soit au privé soit dans un projet particulier au public, l'autre moitié des élèves fréquentant une classe dite régulière ou ordinaire.

Une telle fragmentation pose problème : d'abord, elle subvertit le curriculum de l'école québécoise qui se voulait, depuis la réforme des années soixante, un curriculum dit à tronc commun qui retardait l'orientation des jeunes vers la fin du secondaire; ensuite, elle influe sur les carrières scolaires des jeunes, facilitant ou au contraire restreignant l'accès au postsecondaire; enfin, des facteurs liés à l'origine sociale – le capital économique et culturel des familles – jouent significativement dans la répartition des élèves dans l'une ou l'autre filière, contribuant ainsi à la reproduction des inégalités sociales (Maroy et Kamanzi, 2017).

La présente analyse aborde ces trois dimensions de la question. Elle révèle aussi les résultats d'un sondage réalisé auprès de la population.

Source

⁷ Conseil supérieur de l'éducation (2012). Remettre le cap sur l'équité. Rapport du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation sur l'État et les besoins de l'éducation. Québec, gouvernement du Québec.



Le curriculum de l'école québécoise et l'école à trois vitesses

Depuis les années soixante, le curriculum de l'école québécoise est dit à « tronc commun », c'est-à-dire qu'il est formellement identique pour tous les élèves⁸ jusqu'aux dernières années du secondaire, alors que des choix de cours, notamment en mathématiques et en sciences, s'imposent à tous les élèves et entraîne des conséquences pour l'admissibilité dans les programmes collégiaux. Mais, du moins en théorie, jusqu'en secondaire 4, tous les élèves québécois sont soumis au même curriculum. Celui-ci est censé fournir à tous les élèves un bagage commun d'expériences éducatives assurant l'apprentissage de connaissances et de compétences jugées de base, et être de qualité comparable d'une école à l'autre et d'une classe à l'autre. C'est une affaire non seulement d'égalité d'accès, mais aussi d'égalité de traitement.

Notons que les curriculums à tronc commun se distinguent des curriculums à orientation précoce, comme ceux de l'Allemagne ou de la Suisse.

Ces derniers imposent aux élèves des choix plus tôt, souvent au moment du passage du primaire vers le secondaire, et déterminent parfois de manière irréversible les carrières scolaires des jeunes ainsi que leur avenir professionnel. Les curriculums à tronc commun sont considérés comme plus équitables (Mons, 2007⁹) dans la mesure où en retardant le plus longtemps possible les choix d'orientation, ils permettent aux élèves, y compris à celles et ceux considérés comme plus lents, de développer les capacités requises pour une orientation positive, fondée sur des intérêts personnels bien cernés et appuyés sur des capacités intellectuelles confirmées, et ainsi éviter une orientation plus négative, fondée sur l'échec scolaire.

L'école à trois vitesses subvertit cette caractéristique du curriculum québécois, elle institutionnalise sous divers

Source

⁸ Sauf pour la minorité d'élèves qui s'inscrit en formation professionnelle avant d'avoir complété leur scolarité obligatoire.

⁹ N. Mons (2007) Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ? Paris, PUF, coll. Éducation et Sociétés.

vocables – concentrations, options et surtout, projets particuliers ¹⁰ –des parcours scolaires différenciés, payants et sélectifs, donc réservés aux élèves satisfaisant aux exigences d’admission et dont les parents sont en mesure d’en assumer les frais, et ce tant au privé qu’au public. L’école à trois vitesses sépare ses élèves suivant des critères à la fois sociaux et scolaires. Les parcours différenciés reposent sur un recrutement qui n’est pas neutre socialement – les différences de capital économique et culturel entre les familles produisent ici leurs effets inégalitaires– et ils ont des conséquences importantes pour la suite de la carrière scolaire des élèves, notamment pour leur accès aux études postsecondaires (études collégiales et universitaires).

Si le curriculum formel demeure le même, le curriculum réellement enseigné se différencie selon les filières, tant sur le plan de l’extension du programme couvert que des attentes à l’égard des élèves et de leurs acquis. Si les familles ne se soucient pas, au passage du primaire au secondaire, du choix de l’école et du programme de leur enfant, elles risquent de voir leur enfant être confronté à des difficultés d’accès et de réussite au postsecondaire.

Source

¹⁰ À propos desquels, dès 2007, le CSE exprimait des inquiétudes. Voir CSE (2007). Les projets particuliers au secondaire : diversifier en toute équité. Avis au ministre de l’Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Gouvernement du Québec. Voir aussi, Larose, A. (2016). Les projets particuliers à l’école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux. Note de recherche. Québec : FSE-CSQ.



Ce que la recherche confirme

Les observations formulées en 2007 par le Conseil supérieur de l'éducation, et dont les médias commençaient alors à discuter, ont été confirmées par plusieurs études scientifiques, y compris des recherches quantitatives et longitudinales.

En effet, celles-ci ont produit des données probantes sur les conséquences de la segmentation scolaire au secondaire, notamment les études de Laplante et coll. (2018)¹¹ et celle de Maroy et Kamanzi (2017)¹². La recherche de Marcotte-Fournier et coll. (2016) attire l'attention aussi parce qu'elle documente l'importance de la composition des groupes-classes dans la production des inégalités scolaires. Abordons ces études à tour de rôle.

Source

¹¹ À Laplante, B., P. Doray, É. Tremblay, P. C. Kamanzi, A. Pilote (2018). L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités, *Cahiers Québécois de Démographie*, vol. 47, no 1, p. 49-80.

¹² Maroy, C., P.C. Kamanzi (2017). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec, *Recherches Sociographiques*, vol. 58, no3, p. 581-602.

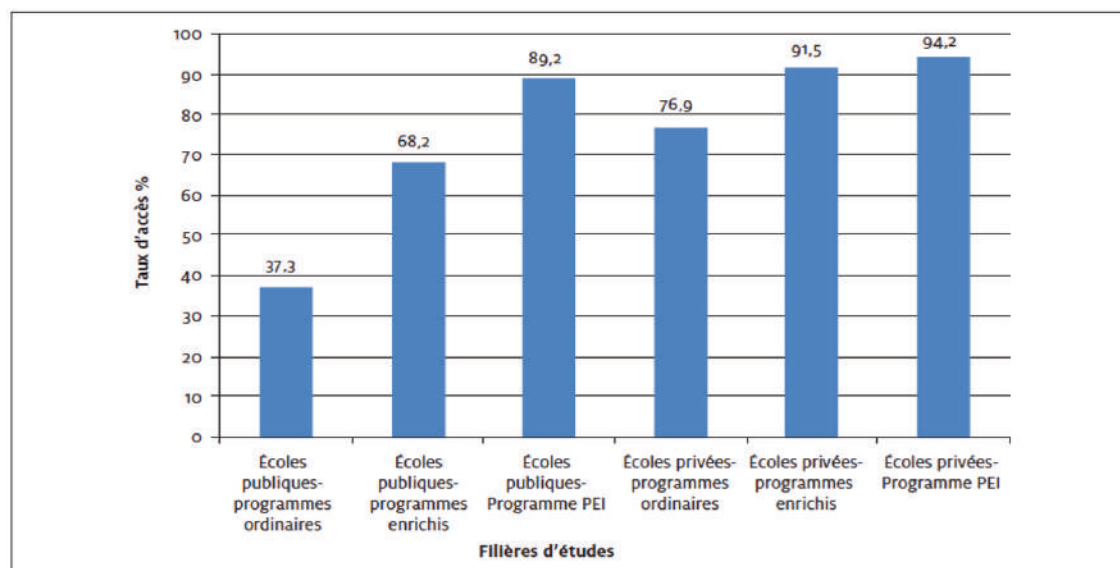


Laplane et coll. (2018) ont utilisé les données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) sur les élèves d'un échantillon formant un quart de la cohorte de jeunes entrés au secondaire en 2002-2003. Il s'agit des données les plus récentes disponibles et analysées. Ces chercheurs sont en mesure d'estimer l'effet des filières scolaires sur l'accès à l'enseignement postsecondaire et leur rôle d'intermédiaire entre l'origine sociale et l'accès. Les données du tableau 3 sur les taux d'accès aux études collégiales des élèves du secondaire selon la filière d'étude (type

d'écoles et de programmes) sont à cet égard éloquentes :

On constate que si seulement 37,3 % des élèves du secondaire public régulier accèdent aux études collégiales, ce pourcentage grimpe à 76,9 % — soit un peu plus du double — pour les élèves du privé ordinaire. Au public, les programmes enrichis voient leurs élèves accéder au collège dans une proportion de 68,2 %, contre 91,5 au privé. Tant au public qu'au privé, parmi les filières enrichies, ce sont les programmes d'éducation internationale (PEI) qui sont les plus performants, avec respectivement 89,2 % et 94,2 %¹³.

Taux d'accès, exprimé en pourcentage, aux études collégiales des élèves du secondaire selon la filière d'études (composées du type d'écoles et de programmes), dix ans après l'entrée au secondaire. Cohorte des nouveaux inscrits au secondaire de l'année scolaire 2002-2003



Source : Calculs des auteurs à partir de l'échantillon tiré des données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Pour plus de détails, voir la section sur les données utilisées dans les analyses

De plus, les analyses de Laplante et coll. (2018) montrent que les filières qu'ils ont identifiées sont socialement et culturellement connotées. En effet, l'inscription des élèves aux différentes filières est certes influencée par leurs résultats scolaires, mais elle l'est aussi en amont par le capital économique et culturel de leurs familles. Si les deux types de capitaux ont un effet brut et dans la direction prévue -les familles dont les parents ont un capital économique et éducatif élevé ont plus souvent des enfants qui fréquentent le privé ou le public enrichi- c'est surtout le capital scolaire¹⁴ qui a l'effet net le plus fort; l'effet du capital économique s'estompe lorsqu'on le sépare de celui de l'effet du capital scolaire (Laplante et coll. 2018). De leur côté, Maroy et Kamanzi (2017) ont analysé les données de l'enquête longitudinale sur les jeunes – Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)¹⁵. Les résultats indiquent que si à 22 ans, 34 % des élèves poursuivent des études universitaires, cette proportion grimpe à 60 % pour les élèves du secteur privé et n'atteint que 15 % pour les élèves du public régulier (et 51 % pour les élèves du public enrichi). Les élèves ayant exclusivement fréquenté les classes « régulières » au public sont

donc nettement moins susceptibles d'accéder à l'université que les élèves inscrits à l'école privée ou au public enrichi. Ces chercheurs ont observé que ces différences demeurent significatives en contrôlant les performances scolaires et l'origine sociale des élèves. Il y a donc un effet net du type d'établissement privé ou public et du type de programme fréquenté, révélant un effet de composition¹⁶ des établissements et des classes.

Maroy et Kamanzi écrivent :

« ...Par rapport à leurs pairs du public régulier, les élèves fréquentant un établissement privé ou public avec classes enrichies ont une probabilité d'accès à l'université nettement supérieure, soit une différence respectivement de 45 et 36 points de pourcentage. Bien qu'elle diminue lorsqu'on tient compte du capital culturel de la famille, des aptitudes et aspirations scolaires de l'élève..., cette différence demeure significativement élevée (21 points de pourcentage pour le privé et 15 pour le public enrichi). Deuxièmement, l'analyse permet de constater une différence, quoique relativement modérée, entre les élèves du privé et leurs pairs du public enrichi. Celle-ci est de 9 (45-36) points de pourcentage..., mais elle diminue légèrement à 6 (21-15) points de pourcentage lorsqu'on tient compte du capital culturel de la famille, des aptitudes et aspirations scolaires de l'élève... ». (2017 :592).

Source

¹³ Les auteurs constatent que le PEI au public offre le meilleur « rapport qualité-prix » eu égard à l'accès aux études collégiales : presque aussi performant que le PEI du privé, il est public, donc gratuit (ou presque).

¹⁴ On entend par capital scolaire l'éducation formelle détenue par un individu. Il se mesure habituellement par le niveau d'éducation le plus élevé obtenu par cet individu. Si l'on parle du capital scolaire d'une famille, on référera alors au niveau d'éducation obtenu par les deux parents. Capital culturel, capital éducatif et capital scolaire sont employés comme synonymes ici. À noter aussi que les résultats scolaires font partie de ce capital.

¹⁵ Leur sous-échantillon comprend 2677 élèves répartis en trois sous-groupes : élèves de l'enseignement privé, élèves du secteur public enrichi, élèves du secteur public régulier.

¹⁶ L'effet de composition réfère à l'impact de l'agrégation des caractéristiques sociales et scolaires d'un groupe d'élèves d'une classe ou d'un établissement.

Selon ces auteurs, « la stratification des parcours scolaires est porteuse d'inégalités de conditions de scolarisation entre les élèves, notamment en raison des différences qu'elle induit dans la composition des classes sur le plan scolaire ou social... Elle favorise institutionnellement des cheminements scolaires différenciés entre les élèves » (2017 :581).

Comme celles de Laplante et coll. (2018), les analyses de Maroy et Kamanzi montrent un lien statistiquement significatif entre la scolarité des parents et les filières dans lesquelles les élèves sont inscrits, et ce dans le sens prévu. La stratification des filières scolaires a un impact marqué et distinct sur la trajectoire éducative des élèves, mais une partie significative de cet effet est due à la composition des groupes-classes, qui ont tendance à s'homogénéiser en fonction du capital éducatif des familles. Ainsi, au sein de leur échantillon, 85 % des élèves du privé ont des parents qui ont soit un diplôme collégial, soit un diplôme universitaire. Dans le cas des élèves du public régulier, 50 % des élèves ont des parents détenant un diplôme

du secondaire et seulement 14 % ont des parents détenant un diplôme universitaire (Maroy et Kamanzi, 2017).

Marcotte-Fournier et coll. (2016)¹⁷ fournissent de précieuses informations sur les caractéristiques des filières qui produisent les effets inégalitaires identifiés plus haut. En effet, à partir d'un échantillon de 968 élèves de deuxième secondaire répartis dans les quatre établissements d'une commission scolaire et dans des classes régulières ou à projet particulier, les chercheurs observent une homogénéisation à la fois sociale et scolaire des groupes-classes et une augmentation des écarts de performance entre classes (et « une école dans l'école » pour les élèves inscrits dans un projet particulier). Les projets particuliers sont le lieu d'un effet de composition qui se manifeste par un climat de classe plus ou moins favorable à l'apprentissage suivant la filière, par des attentes des enseignants adaptées à la composition de la classe et par des pairs engagés ou au contraire démotivés. Maroy et Kamanzi (2017) soulèvent aussi l'hypothèse que les conditions matérielles liées à l'apprentissage ne sont pas réparties de

manière équitable entre les différentes filières et que l'enseignement, même s'il est formellement censé transmettre les mêmes connaissances et développer les mêmes compétences, varie en « qualité » d'une filière à l'autre.

Rompré (2015)¹⁸ a produit une recension des recherches récentes effectuées dans différents pays et contextes institutionnels sur les effets de composition et sur leur impact sur la réussite éducative. Il se dégage de cette recension l'idée que l'homogénéité des groupes-classes ne sert pas bien les élèves considérés comme faibles, alors que les groupes-classes hétérogènes ont un effet plus positif sur ces élèves, sans nuire pour autant aux élèves dits forts. L'hétérogénéité des groupes-classes aurait aussi un effet positif sur le vivre-ensemble, les valeurs d'ouverture et de respect des différences et de la diversité, de quelque nature soient-elles. Ces résultats heurtent un certain sens commun, notamment celui de parents d'élèves dits forts, soucieux que leurs enfants ne pâtissent pas de la présence en classe d'élèves plus faibles.

Ces constats soulèvent aussi des

Source

¹⁷ Marcotte-Fournier, A.G., S. Bourdon, A. Lessard, P. Dionne (2016). Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec : influence de la ségrégation scolaire et des projets éducatifs, *Éducation et sociétés*, 2, 38, p. 139-155,

¹⁸ G. Rompré (2015). La mixité sociale à l'école. Conférence de comparaisons internationales. Rapport du Conseil Supérieur de l'éducation-Conseil National d'évaluation du système scolaire (CSE (QC)-CNESCO (FR)).

questions quant à la préférence des enseignants pour les groupes relativement homogènes, considérés comme plus faciles à gérer, tandis que les groupes hétérogènes nécessitent une pédagogie différenciée de la part des enseignants. "Enfin, de tels résultats révèlent la double valeur de la mixité sociale et scolaire : une valeur d'instruction et une valeur de socialisation. La question de l'hétérogénéité des groupes-classes est de première importance et justifie une attention particulière aux conditions qui peuvent en assurer le succès.

À la lumière de ces recherches, force est de constater que le passage du primaire au secondaire est devenu de la plus grande importance pour les élèves et leurs parents : si ces derniers souhaitent pour leur enfant une carrière scolaire un tant soit peu de qualité et de longue durée (au moins jusqu'au collège), donnant éventuellement accès à des emplois intéressants, ils doivent faire les bons choix dès la fin du primaire et notamment éviter que leur enfant ne se retrouve au public dans une classe « ordinaire »¹⁹. Nous nous approchons

donc, dans les faits, d'un système à orientation précoce, ne serait-ce que par la négative, en raison de l'existence très tôt de trois filières distinctes. Ce système se caractérise par une forme de « démocratisation ségrégative », suivant le concept développé par Merle (2007)²⁰. Selon ce dernier, la démocratisation scolaire peut prendre différentes formes. Elle peut être quantitative : c'est l'allongement des études pour tous, ce que le Québec a connu au cours des décennies qui ont suivi la Révolution tranquille des années soixante.

Elle peut être qualitative : le destin scolaire est alors moins dépendant de l'origine sociale. La démocratisation quantitative peut être uniforme, profitant à peu près de manière semblable à tous les milieux sociaux ou au contraire, elle peut être ségrégative : l'accès s'est globalement élargi, mais il est socialement inégal suivant les filières et de qualité variable, comme le montrent les données sur l'école à trois vitesses. L'évolution du système scolaire québécois depuis trois décennies pointe vers l'institutionnalisation d'une démocratisation ségrégative.



Source

¹⁹ Depuis l'intégration en son sein des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, la classe ordinaire n'a plus rien d'« ordinaire », ainsi que le rappellent régulièrement depuis plusieurs décennies les syndicats d'enseignants.

²⁰ Merle, P. Démocratisation de l'école, pp. 65-68, in Barreau, J.-M. (coord.) (2007). Dictionnaire des inégalités scolaires. Paris, ESF éditeur. Voir aussi Van Zanten, A. Ségrégation, pp. 265-267, in Barreau, op. cit.

Inégalités scolaires, concurrence du secteur d'enseignement privé et institutionnalisation d'un marché scolaire

Pour ces chercheurs (Maroy et Kamanzi, 2017; Laplante et coll. 2018), cette segmentation scolaire ou l'école à trois ou à cinq vitesses est pour une bonne part le fruit de la concurrence entre l'école publique et l'école privée. Cette concurrence se concentre dans les grands centres urbains²¹. Elle a été exacerbée depuis une vingtaine d'années par la publication annuelle des palmarès des écoles secondaires et par des pratiques de marketing des commissions scolaires/centres de services²².

Si la réforme scolaire des années soixante a instauré un réseau public de l'éducation préscolaire à l'université, elle n'a pas intégré en son sein l'enseignement privé et lui a concédé une place concurrente qui n'a cessé de croître. En 1968, le secteur d'enseignement privé ne recrutait que 4% des élèves (Simard, 1993²³). Après la promulgation de la Loi de l'enseignement privé de 1968 et son financement partiel, mais significatif par l'État²⁴, la proportion du privé est passée à 11% dans les années 1970-1980, puis à 18 % en 2007-08 et à 21 % en 2014 (20.5% en 2020-2021).

Source

²¹ Il n'y a que trois établissements privés d'enseignement pour tout l'est du Québec, de Lévis à Percé, puis de Québec à Blanc-Sablon. 61 % (213 des 346) établissements d'enseignement privés sont partagés entre 3 villes et leurs périphéries : Montréal : 164, Québec : 31 et Sherbrooke : 18.

²² Voir P.-D. Desjardins, J.-G. Blais & C. Lessard (2010). Une décennie de Palmarès : entre public et privé, l'écart se creuse, pp. 304-305, dans INN, L'État du Québec 2010, Boréal.

²³ Simard, M. (1993). L'enseignement privé: 30 ans de débats. Montréal, les éditions Thémis.

Notons de fortes variations suivant les grands centres urbains et les territoires des centres de services scolaires : 42 % à Québec, 39% à Montréal et 35% en Estrie (Larose, 2016).

Face à la concurrence du privé, l'enseignement public s'est graduellement adapté. Il s'agissait d'une question de survie, surtout pendant la période historique où la population scolaire était décroissante. Cela s'est fait en empruntant au privé ce qui semblait être ses facteurs de réussite. C'est ainsi que le réseau public a réclamé de l'État davantage d'autonomie de fonctionnement. On peut interpréter les revendications en faveur d'une décentralisation vers les commissions scolaires et vers les établissements, comme la demande d'une marge de manœuvre suffisante pour faire face à la concurrence. Les défenseurs du réseau privé soutiennent que la force du privé ne réside pas dans la qualité de sa population d'élèves, mais plutôt dans son autonomie fonctionnelle, son contrôle de l'embauche des enseignants, son absence de bureaucratie et sa liberté d'action par rapport aux instructions ministérielles.



En somme, selon cet argument, si toutes les écoles étaient organisées et administrées comme les institutions privées, elles seraient également performantes en termes de taux de diplomation. Une partie des acteurs du réseau public, notamment parmi les directions d'établissement, partagent cette vision. Or, c'est bien davantage les caractéristiques sociales des élèves, et notamment le capital économique et culturel des familles, qui différencient les deux secteurs (Frenette & Chan, 2015)²⁵.

Le milieu scolaire a donc réclamé davantage d'autonomie sur le plan du curriculum : d'abord, ce furent des demandes de dérogation au régime pédagogique, ensuite, on avança un peu plus sur cette route en accordant aux conseils d'établissement une réelle autorité en matière de pondération du temps d'enseignement consacré à certaines matières, puis on lui concéda un pouvoir de décision en ce qui concerne des projets dits particuliers.

Conscient de perdre depuis des décennies des élèves de qualité au secteur privé, le réseau public s'est adapté en mimant les recettes gagnantes du privé : un marketing plus affirmé, des campagnes publicitaires, des « portes ouvertes », une variété et un grand nombre de projets particuliers sélectifs et payants. C'est au sein du réseau public que l'on retrouve la plupart des programmes d'éducation internationale, et c'est également au public qu'apparaissent des écoles primaires pour élèves doués²⁶.

Les acteurs du réseau public prétendent que ces programmes motivent les jeunes et les empêchent de décrocher. Il y a sans doute une part de vérité dans cette affirmation, mais la concentration des programmes particuliers là où la concurrence du privé est forte est révélatrice de leur fonction sociale.

Source

²⁴ Le financement du réseau privé par l'État est estimé entre 60 et 75 %, selon les études.

²⁵ Frenette, M. & P.C.W. Chan (2015). D'où proviennent les différences entre les résultats scolaires des élèves des écoles secondaires publiques et ceux des élèves des écoles secondaires privées ? disponible à la page : <http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m2015367-fra.pdf>.

²⁶ Pour saisir les perceptions et les stratégies utilisées par les parents montréalais, acteurs plus ou moins « contraints » sur ce marché scolaire, cf. la thèse de doctorat de J. Castonguay-Payant (2020). Pourquoi et comment choisir son école secondaire ? Une analyse des processus de choix de l'école secondaire de parents montréalais lors du passage de leur enfant vers le

Les résultats de notre sondage Léger

Entre le 3 et le 5 février 2023, un sondage Omniweb a été réalisé par la firme Léger, auprès de 1004 Québécois de 18 ans et plus. Nous désirions connaître le point de vue des Québécois sur l'école à trois vitesses. Les données ont été pondérées afin d'assurer la représentativité de l'échantillon. Il se dégage des résultats les faits saillants suivants :

- Bien que de 21 % à 28 % des répondants ne se soient pas prononcés au sujet des choix offerts par le système scolaire et de l'école à trois vitesses, 65 % estiment que les programmes reflètent la diversité des besoins, 60 % sont d'avis que l'école à trois vitesses prend en compte les capacités des élèves, et qu'elle correspond aux désirs et à la demande de choix des parents. Par ailleurs, 66 % estiment que l'école à trois vitesses oblige les parents à bien magasiner l'école de leur enfant, que cela pose des problèmes aux familles à faible revenu (62 %) et qu'il s'agit d'une source d'inégalités croissantes entre les élèves et les écoles (55 %).
- Presque la moitié des répondants (47 %) ne sont pas satisfaits du modèle actuel d'école. Les répondants se montrent favorables à plusieurs changements, dont le fait de donner au personnel enseignant et spécialisé les moyens d'accompagner l'ensemble des élèves (87 %), de rendre les projets particuliers dans les écoles publiques gratuits et accessibles à tous et toutes (80 %), et d'assurer la mixité sociale et scolaire dans les écoles (77 %). Enfin, 54 % sont d'accord pour remplacer la structure scolaire actuelle à deux réseaux (public et privé) par un réseau scolaire unique pour tous les élèves.

On peut retenir de ces résultats que les répondants voient des avantages aux projets particuliers et aux choix que les établissements offrent aux familles. Ce semble un acquis dont on ne désire pas être privé. Mais, ils en saisissent aussi les inconvénients, notamment sur le plan des inégalités et d'un déficit de mixité sociale et scolaire. On peut penser que les Québécois seraient d'autant plus ouverts à l'établissement d'un réseau scolaire unique qu'au sein de celui-ci, on conserverait les projets particuliers et le choix pour les parents, mais le choix de projets particuliers gratuits et accessibles à tous.

On peut formuler l'hypothèse que ces résultats révèlent une ambivalence des citoyens québécois à l'égard de l'école à trois vitesses qui les amènent à adopter des comportements de consentement aux inégalités. Rosanvallon, référant à la situation française, exprime bien ce paradoxe ou cette ambivalence :

« Il y a ainsi un rejet global d'une forme existante de société qui voisine avec une forme d'acceptation des mécanismes qui la produisent. On voue aux gémonies les inégalités de fait alors que l'on reconnaît implicitement comme légitimes les ressorts de l'inégalité qui les conditionnent. Les hommes déplorent en général ce à quoi ils consentent en particulier²⁷ ».



Source

²⁷ P. Rosanvallon (2011). La société des égaux, Paris, Seuil, Points, Essais, p.17

Un rappel...

Il y a 20 ans déjà, la Commission des États généraux de l'éducation, dont le premier chantier fixait comme priorité de « remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances », écrivait ceci :

« il nous paraît urgent de mettre un frein à la stratification des écoles primaires et secondaires en s'assurant que la priorité soit accordée à la relance des écoles publiques et que celles-ci demeurent ouvertes à tous les élèves. Cela doit, d'une part, se traduire par un moratoire sur l'ouverture d'établissements privés et par une diminution progressive des subventions accordées à ce réseau, la possibilité d'une intégration au réseau public étant offerte aux établissements qui éprouveraient des difficultés. D'autre part, cela signifie que les écoles publiques ne pourront s'adonner à des pratiques de sélection durant la période de scolarité obligatoire.

Ce choix que nous venons d'énoncer comporte une obligation de diversité pédagogique au sein de l'école commune. Nous considérons qu'il est souhaitable que chaque école se dote d'un projet pédagogique distinctif, adapté à la réalité du milieu dans lequel elle s'insère. Dans le même ordre d'idées, nous croyons que l'école doit offrir des menus adaptés aux goûts et aux aptitudes de chaque élève, à condition toutefois que la diversification ne compromette pas l'atteinte des objectifs d'une formation de base commune jusqu'à la fin de la 3^e secondaire et qu'elle ne contribue pas à la marginalisation des catégories d'élèves les plus vulnérables. De nombreuses expériences d'innovation pédagogique ont vu le jour dans des écoles de quartier ou des écoles alternatives ouvertes à tous, ce qui confirme que la diversification peut emprunter d'autres voies que celle de la création d'écoles « à deux vitesses²⁸ »

Ce qui a été clairement énoncé il y a plus de 25 ans conserve toute sa pertinence aujourd'hui.

Source

²⁸ Commission des États généraux de l'éducation du Québec (1996). Rénover notre système d'éducation. Dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission, Québec, gouvernement du Québec. (Rapport de la Commission des États Généraux de l'éducation du Québec, 1996: 14).

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

Nous soumettons pour discussion quatre perspectives de nature à faire évoluer positivement la problématique des inégalités scolaires et à améliorer le contenu du Bulletin au fil des années.



1. Assurer le suivi de la Politique et du Plan de la réussite éducative du Québec, tant au primaire qu'au secondaire et à l'enseignement postsecondaire

La Politique de la réussite éducative du Québec²⁹ a été promulguée en 2017 par le gouvernement libéral d'alors, dont le ministre de l'Éducation était S. Proulx. Elle a pour objet l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. En 2021, la ministre McCann rendait public un Plan pour la réussite en enseignement supérieur³⁰. Tout le système éducatif québécois est donc visé par une politique ou un plan pour la réussite éducative.

Abordons tour à tour la Politique de 2017 et le Plan de 2021. Afin de favoriser l'égalité et l'équité en éducation, il importe de situer les perspectives que nous proposons en tenant compte de cette politique et de ce plan, de leurs objectifs et priorités.

La Politique de 2017, toujours en vigueur aujourd'hui, contient trois axes : l'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous (axe 1); un milieu inclusif, propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite (axe 2); et des acteurs et des partenaires mobilisés pour la réussite (axe 3). Chacun de ces axes contient des orientations spécifiques : il y en a 19 au total. Les priorités de la politique s'expriment dans les sept objectifs quantitatifs formulés qui ne concernent que le réseau d'enseignement public³¹. Parmi ces objectifs, les six premiers visent diverses dimensions de l'égalité des chances (le septième porte sur les bâtiments scolaires):

Source

²⁹Gouvernement du Québec (2017). Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir.

³⁰Ministère de l'Enseignement supérieur (2021). Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026

³¹Pour Il n'est question d'enseignement privé que pour l'enjeu de l'intégration des élèves HDA que la politique souhaite plus forte au privé qu'elle ne l'est présentement.

« Objectif 1 : d'ici 2030, porter à 90% la proportion des élèves de moins de 20 ans qui obtiennent un premier diplôme ou une première qualification, et à 85% la proportion de ces élèves titulaires d'un premier diplôme (DES et DEP)³².

Objectif 2 : d'ici 2030, réduire de moitié les écarts de réussite entre différents groupes d'élèves³³;

Objectif 3 : d'ici 2025, porter à 80% la proportion des enfants qui commencent leur scolarité sans présenter de facteur de vulnérabilité pour leur développement³⁴;

Objectif 4 : d'ici 2030, porter à 90% le taux de réussite à l'épreuve ministérielle d'écriture, langue d'enseignement, de la 4e année du primaire, dans le réseau public.

Objectif 5 : augmenter de 5 points de pourcentage la part de la population adulte du Québec qui démontre des compétences élevées en littéracie selon les résultats du PEICA de 2022³⁵.

Objectif 6 : d'ici 2030, ramener à 10% la proportion d'élèves entrant à 13 ans ou plus au secondaire, dans le réseau public »³⁶.



Source

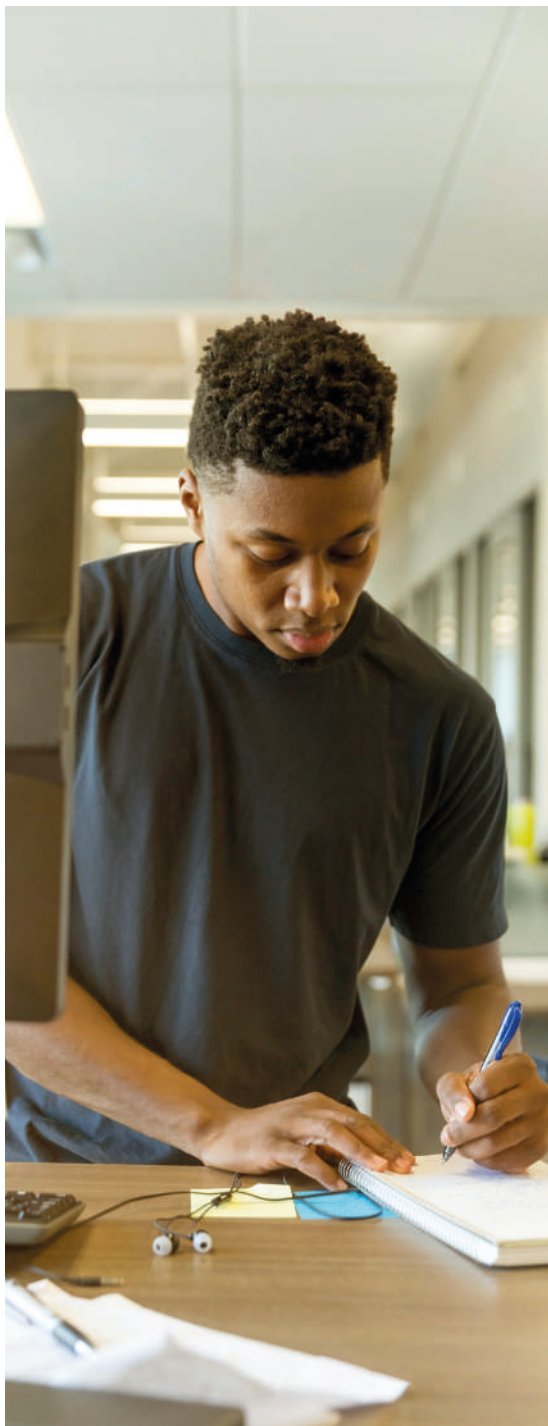
³² Note des auteurs : en 2014-15, suivant les chiffres présentés à la page 32 de la Politique, le taux de diplomation et de qualification au bout de 7 ans était de 78,8 % et de 74,5 % respectivement pour le DES (Diplôme d'études secondaires) et le DEP (Diplôme d'études professionnelles). La politique propose donc une croissance de 11,2% dans le premier cas (diplomation et qualification) et de 10,5 % dans le second (DEP et DES).

³³ Note des auteurs : la politique mentionne spécifiquement les écarts entre les garçons et les filles, les élèves HDAA, les élèves inscrits dans une école de milieu défavorisé et les élèves immigrants. À plusieurs endroits, la politique aborde la problématique particulière de l'éducation des Autochtones.

³⁴ Note des auteurs : il y aurait environ 25 % des élèves de maternelle qui présenteraient une vulnérabilité dans au moins un domaine de développement. L'objectif de 80 % d'élèves non vulnérables enjoint donc les acteurs scolaires à augmenter ce pourcentage de 75 % à 80 %, soit un gain de 5 %.

³⁵ Note des auteurs : cela permettrait au Québec d'avoir une majorité de sa population adulte possédant des niveaux élevés de littéracie (niveaux 3,4 et 5).

³⁶ Note des auteurs : la Politique n'indique pas quel était le pourcentage en 2017. On ne peut donc évaluer le chemin à parcourir pour atteindre l'objectif de 10 %.



La Politique de 2017 prévoit la mise sur pied d'un comité interministériel « chargé d'assurer la gouvernance globale de la mise en œuvre de la politique et des différents livrables qui en découleront ». Ce comité est censé faire rapport à tous les cinq ans au ministre de l'Éducation; des suivis sont aussi prévus afin d'assurer une mise à jour des stratégies et des actions privilégiées. Une première période de cinq ans est maintenant complétée et nous espérons bientôt pouvoir prendre connaissance des conclusions eu égard aux objectifs de la Politique.

Qu'en est-il, maintenant, du Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur adopté en 2021? Il présente un état de la situation sur la réussite (accès, persévérance et diplomation), définit des axes d'orientation (l'accessibilité, les transitions interordres et intercycles, les initiatives en matière de persévérance et de réussite répondant aux besoins diversifiés de la population étudiante et la consolidation et le transfert des connaissances en matière de réussite), des principes directeurs (dont l'équité et l'inclusion), de nombreuses mesures d'intervention et des indicateurs

quantitatifs de résultats reliés aux mesures proposées. Tout comme la politique pour l'enseignement primaire et secondaire, un engagement est pris pour en assurer un suivi rigoureux et une évaluation systématique des actions entreprises. À cet ordre d'enseignement aussi, le plan couvre 5 ans et devrait être évalué en 2026. Il importe de ne pas perdre de vue cette évaluation et son échéance.

Le Bulletin de l'égalité des chances en éducation est un outil de suivi de l'évolution de l'égalité des chances en éducation au Québec. Les informations qu'il contient sont utiles pour faire le point sur les enjeux liés à l'équité de l'éducation. Le Bulletin souhaite ainsi contribuer au succès de la Politique et du Plan de la réussite éducative du Québec. Il est important que soient assurés le suivi et la publicité de la mise en œuvre des politiques, tant au primaire et au secondaire qu'au collégial et à l'université. C'est ainsi que deviendra possible une discussion entre les acteurs concernés au sujet des données recueillies, de leur analyse et de leur interprétation. L'Observatoire québécois des inégalités, fort de son Bulletin et de ses analyses, peut être un interlocuteur valable lors de ces échanges.

2. Mieux documenter les phénomènes qui font obstacle à l'égalité des chances en éducation, et ce avec des données et des méthodes adéquates

Il est indispensable de mieux documenter le phénomène de l'école à trois vitesses. À cet égard, il serait important d'avoir un portrait exhaustif de l'enseignement privé et de ses populations d'élèves, des projets particuliers qui se sont développés dans les deux réseaux, de leurs pratiques de sélection et des frais réels assumés par les familles, etc. Pour le moment, nous ne possédons que des données partielles et incomplètes. Il s'avère même difficile pour des chercheurs d'obtenir de telles informations.

À l'étranger, plusieurs recherches portent sur la mixité sociale et scolaire, en explorent diverses modalités et en mesurent les effets. Ce n'est pas le cas au Québec : il serait pourtant important de connaître en contexte québécois les conditions qui rendent la mixité sociale et scolaire une voie à privilégier sur le plan de la socialisation à la diversité et au pluralisme, de l'instruction et de la réussite scolaire.

Par ailleurs, afin de documenter de manière plus approfondie ce qui freine l'égalité des chances en éducation, il importe de disposer d'outils et de méthodes adéquates.

Ainsi, l'accès aux bases de données quantitatives est primordial dans la mesure où il peut contribuer à des recherches qui dressent un état de la situation plus complet et qui répondent aux questions que la population juge importantes. Il y a là un enjeu réel d'absence de données et d'analyses qui rend difficile l'élaboration des politiques et des actions publiques en éducation. Cette absence est également susceptible de nuire à la rigueur des débats publics.

Également, l'inégalité scolaire, dans ses multiples dimensions, est une réalité objective que des indicateurs quantitatifs cernent. Dans une société où la « gouvernance par les nombres »³⁷ est institutionnalisée, on ne peut réduire les inégalités à coup d'indignations bien senties ou d'attention magnifiée sur des cas isolés.

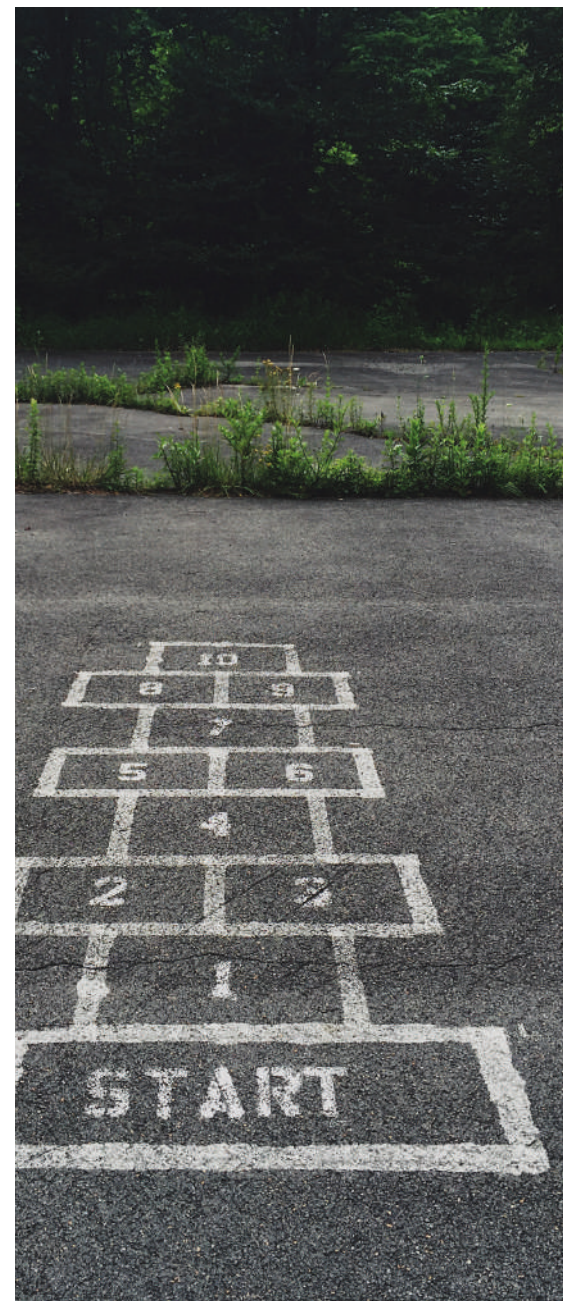
Seules des données scientifiques « probantes », de préférence des séries statistiques prélevées sur des cohortes de grande taille, peuvent contribuer à sensibiliser l'ensemble des citoyens, éclairer les débats publics et informer les politiques et les actions collectives. De cela, nous sommes convaincus. D'où l'importance de la production, de l'accès et du partage de banques de données de qualité documentant des parcours d'élèves et d'étudiants et montrant le jeu des variables produisant des inégalités ou à l'inverse, les réduisant.

À cet égard, nous pouvons prendre exemple de certaines sociétés mieux outillées que la nôtre. Pensons à la France qui possède un indice de position sociale (IPS)³⁸ pour chaque établissement. Les données de cet indice sont publiques, accessibles et nourrissent le débat français. Elles permettent de suivre des expérimentations tentées dans certaines académies afin d'assurer à la fois une plus grande mixité sociale et scolaire et aussi une plus grande réussite des élèves.

Enfin, il est également important de

signaler que les inégalités scolaires ne sont pas que des réalités objectives susceptibles d'être mesurées et traduites en indicateurs systémiques. Elles sont aussi des expériences subjectives que des élèves et leurs familles vivent au quotidien. Dans un contexte social où les dimensions de discrimination (positive ou négative), de reconnaissance des différences et de promotion d'identités singulières prennent de l'importance, le ressenti des jeunes et des adultes en formation, leurs perceptions de ce qui leur apparaît juste ou injuste dans les conditions, dispositifs et moyens de leur parcours, doivent être pris en compte dans la discussion collective sur les inégalités.

La parole des principaux concernés s'avère ici essentielle à entendre; elle peut être obtenue par entrevue individuelle ou de groupe, ou par sondage. En ce sens, des données qualitatives doivent être produites et partagées, permettant ainsi d'enrichir l'analyse quantitative des éléments les plus marquants de l'expérience vécue de l'inégalité. Le Bulletin, dans la mesure des moyens à sa disposition, souhaitera couvrir ces deux dimensions et les mettre en relation.



Source

³⁷ Voir A. Demazière (2008). Gouverner par les nombres, l'argument statistique II, Paris, Presses de l'école des Mines

³⁸ Cet indice est plus précis et fiable que l'IMSE québécois. Il traduit en un score par établissement la moyenne des IPS de chaque élève inscrit dans l'établissement, et est calculé en fonction de la catégorie socioprofessionnelle des parents, de leurs diplômes et de leurs conditions de vie.

3. Analyser les politiques EDI et leurs effets pour l'enseignement postsecondaire

L'avènement des politiques institutionnelles axées sur l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI) révèle l'évolution de la problématique de l'égalité et son déplacement de l'égalité d'accès vers des enjeux plus intersectionnels d'égalité de traitement, de discrimination (positive ou négative), de stigmatisation et de reconnaissance des différences de groupes et d'individus. Ce n'est pas que les questions traditionnelles d'accès aux études postsecondaires (et à certains programmes, départements ou facultés), de financement des études pour certains groupes d'étudiants moins favorisés, de présence des femmes et des adultes déjà sur le marché du travail soient parfaitement résolues ou acquises sans possibilité de recul. Mais des progrès réels ont été réalisés et des indicateurs du Bulletin en témoignent.

C'est plutôt que de nouvelles réalités gagnent en visibilité et en intensité; elles forcent les institutions à les reconnaître et à traiter les groupes et les individus qui sont concernés de manière équitable, ce que les politiques EDI tentent de faire. Mentionnons la

croissance ces dernières décennies des étudiants en situation de handicap ou présentant un trouble ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, des étudiants de première génération issus de minorités visibles ou de groupes racialisés, parmi lesquels il faut mentionner les étudiants des Premiers Peuples. Sur ces populations, les données sont rares à l'échelle du système d'enseignement postsecondaire, mais il apparaît clair aux acteurs du réseau que ces nouveaux étudiants veulent être reconnus dans leur identité et leur singularité. Afin de bien documenter ces évolutions, au-delà des débats sur les dispositifs et les outils politiques mis en place pour accroître l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur, il importe de raffiner le recueil et l'analyse de données objectives, permettant de bien circonscrire les réalités perçues comme problématiques.

À cet égard, l'intersectionnalité, entendue comme méthode d'analyse croisée de variables pertinentes et spécifiques, demeure utile, voire incontournable. Le Bulletin évoluera donc pour prendre en compte les politiques EDI dans l'enseignement postsecondaire.

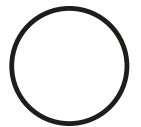
4. Réfléchir globalement sur l'éducation au Québec

Il faut remonter au milieu des années 1990 pour retrouver les traces les plus récentes d'une réflexion d'envergure nationale sur l'état et les besoins de l'éducation au Québec. À l'époque, celle-ci avait été confiée à la Commission des États généraux de l'éducation qui, après avoir consulté la population, avait remis en 1996 au gouvernement d'alors un rapport proposant 13 chantiers de travail, dont l'un portait sur les enjeux d'égalité et d'équité. Ce rapport avait servi de canevas de base à la réforme des programmes de formation de l'école québécoise de 1999-2000.

Depuis lors, bien des choses ont évolué, tant au sein du système éducatif que dans son environnement social. Il y a donc plus de 25 ans que le Québec ne s'est pas mobilisé pour une réflexion soutenue, nourrie par un état des lieux approfondi, et orientée vers la résolution de problèmes récurrents – dont ceux reliés à l'égalité des chances, objet de ce Bulletin – et l'adaptation du système aux nouvelles réalités macrosociales.

Plusieurs individus et groupes réclament une telle démarche globale. Le mouvement citoyen Parlons éducation (Debout pour l'école, École ensemble, Je protège mon école publique et le Mouvement pour une école moderne et ouverte) organise au printemps 2023 19 forums dans 18 villes au Québec afin de permettre aux citoyens intéressés de discuter d'éducation, de faire part de leur vision de l'école et de formuler leurs attentes à son endroit.

Il y a là une heureuse initiative citoyenne qui devrait mener à une démarche comparable à celle des États Généraux de 1995-1996. Nous pensons que la poursuite des objectifs d'égalité des chances et les correctifs qui s'imposent exigent une réflexion et une mobilisation collective de cette nature et de cette envergure.



Références

Berthelot, J. (1988). L'école privée est-elle d'intérêt public ? Centrale des syndicats du Québec.

Bissonnette, Lise (1988), « Le droit à l'éducation », dans Vincent Lemieux (dir.), Les Institutions québécoises: leur rôle, leur avenir, Québec, Presses de l'Université Laval, 115-125.

Castonguay-Payant, J. (2020). Pourquoi et comment choisir son école secondaire ? Une analyse des processus de choix de l'école secondaire de parents montréalais lors du passage de leur enfant vers le secondaire. Thèse de doctorat, département d'Administration et des Fondements de l'Éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

Commission des États généraux de l'éducation du Québec (1996). Rénover notre système d'éducation. Dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission, Québec, gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2007). Les projets particuliers au secondaire : diversifier en toute équité. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Gouvernement du Québec

Conseil supérieur de l'éducation (2012). Remettre le cap sur l'équité. Rapport du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation sur l'État et les besoins de l'éducation. Québec, Gouvernement du Québec

Demazière, A. (2008). Gouverner par les nombres, l'argument statistique II, Paris, Presses de l'école des Mines.

Desjardins, P.-D., J-G Blais & C. Lessard (2010). Une décennie de Palmarès : entre public et privé, l'écart se creuse, pp. 304-305, dans INN, L'État du Québec 2010, Boréal.

Frenette, M. & P.C.W. Chan (2015). D'où proviennent les différences entre les résultats scolaires des élèves des écoles secondaires publiques et ceux des élèves des écoles secondaires privées ? <http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m2015367-fra.pdf>

Références

Gouvernement du Québec. (2022). Nombre d'inscriptions à la formation professionnelle par programme, selon diverses variables, années scolaires 2013-2014 à 2020-2021, Québec. Banque de données des statistiques officielles. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPEROPRYQM24126307588801@g52&p_lang=1&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3510#de_temps_refrn=2020-2021&tri_de_formation=5

Gouvernement du Québec (2017). Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir.

Institut de la statistique du Québec. (2012-2017). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/enquetes/realisees/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-eqdem>

Institut de la statistique du Québec. (2019). Regard statistique sur la jeunesse. État et évolution de la situation des Québécois âgés de 15 à 29 ans 1996 à 2018. Édition 2019, mise à jour. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/regard-statistique-sur-la-jeunesse>

Institut de la statistique du Québec. (2022). Écart de diplomation selon le milieu socio-économique. Institut de la Statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/publication/indicateurs-progres-ecart-diplomation>

La Haye, J., (1989) Données statistiques sur la population des universités québécoises de 1971 à 1987, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec

Langlois, Simon (2015). La nouvelle stratification sociale de la société québécoise, 1971 à 2011, Les cahiers des dix, no 69, 341-270. <https://doi.org/10.7202/1035605ar>

Laplante, B., P. Doray, É. Tremblay, P. C. Kamanzi, A. Pilote (2018). L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités, Cahiers Québécois de Démographie, vol. 47, no 1, p. 49-80.

Larose, A. (2016). Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux. Note de recherche. Québec : FSE-CSQ.

Marcotte-Fournier, A.G., S. Bourdon, A. Lessard, P. Dionne (2016). Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec : influence de la ségrégation scolaire et des projets éducatifs, *Éducation et sociétés*, 2, 38, p. 139-155,

Maroy, C., P.C. Kamanzi (2017). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec, *Recherches Sociographiques*, vol. 58, no3, p. 581-602.

Merle, P. Démocratisation de l'école, pp. 65-68, in Barreau, J.-M. (coord.) (2007). *Dictionnaire des inégalités scolaires*. Paris, ESF éditeur

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport, Indicateurs de l'éducation (entre 1994 et 2013).

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Indicateurs de l'éducation, éditions 1998-2014. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/14453>

Ministère de l'Éducation. (2019-2023). Maternelle 4 ans à temps plein—Objectifs, limites, conditions et modalités. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Maternelle-4ans-OLCM-2022-2023.pdf

Ministère de l'Éducation (2022), Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire. Rapport 2022.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Prospective, Statistiques et Politiques (PSP). Direction Générale des Statistiques, de la Recherche et de la Géomatique (DGSRG). Direction des Indicateurs et des Statistiques (DIS), Entrepôt de données ministériel, système Charlemagne

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2003-2015). Statistiques de l'éducation—Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/20903>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2023). Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire | Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-diplomation-et-de-qualification-par-cohorte-de-nouveaux-inscrits-au-secondaire/>

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2023). Gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU). Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Enseignement supérieur (2021). Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026

Mons, N. (2007) Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ? Paris, PUF, coll. Éducation et Sociétés.

Rompré, G (2015). La mixité sociale à l'école. Conférence de comparaisons internationales. Rapport du Conseil Supérieur de l'éducation-Conseil National d'évaluation du système scolaire (CSE (QC)-CNESEO (FR).

Rosanvallon, P. (2011). La société des égaux, Paris, Seuil, Points, Essais, p.17

Simard, M. (1993). L'enseignement privé: 30 ans de débats. Montréal, les éditions Thémis.

Statistique Canada. (2013, 27 Novembre 27). Diplômés postsecondaires, selon le domaine d'études, le type de programme, le genre de sanction d'études et le genre de la personne. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3710001201>

Van Zanten, A. Ségrégation, pp. 265-267, in Barreau, J.-M. (coord.) (2007). Dictionnaire des inégalités scolaires. Paris, ESF éditeur.

Annexe 1. Description du projet

Bulletin de l'égalité des chances. Portrait annuel de l'équité scolaire au Québec, 2022 à 2024

Pour la grande majorité de la population québécoise, l'accès universel à une éducation de qualité est un levier de développement économique et sociétal incontournable, et ce, depuis la Révolution tranquille. Lorsque les conditions d'accès, de traitement et de succès sont réunies, l'école, le collège et l'université favorisent notamment le bon développement des élèves et des étudiants, une saine mobilité sociale et l'émancipation économique des groupes sociaux les plus désavantagés, notamment les femmes, les personnes racisées ou autochtones, ainsi que celles en situation de handicap.

Le Québec a beaucoup accompli ces dernières décennies en matière d'éducation, mais des inégalités scolaires persistent, méritant d'être mieux documentées et suivies dans le temps. En particulier, l'impact de la pandémie sur la réussite scolaire gagne à être mieux connu, considérant notamment que les jeunes et les familles avec enfants ont été davantage affecté.es en termes de détresse psychologique et de précarité financière.

Description du projet

Dans cette perspective, l'Observatoire québécois des inégalités déploie avec ses partenaires un ambitieux et nécessaire Bulletin annuel de l'égalité des chances. Développé avec le professeur Pierre Doray (sociologie de l'éducation, département de sociologie, UQAM) et le professeur émérite Claude Lessard (département d'Administration et de Fondements de l'éducation, Université de Montréal), ce projet a pour origine la conférence de consensus consacrée à l'équité en éducation, organisée en octobre 2017 par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et la Fondation Lucie et André Chagnon.

Cette proposition est développée sur trois années. Le Bulletin de l'égalité des chances brosserait un portrait de la réussite scolaire au Québec en collectant et en diffusant chaque année des indicateurs sur les inégalités en éducation dans une perspective historique, tant pour l'enseignement obligatoire et préscolaire que pour l'enseignement postsecondaire. Les indicateurs retenus porteront sur l'accès, la persévérance et l'orientation scolaires, tels les taux de réussite aux examens ministériels en fonction de l'indice de défavorisation des écoles, la variance de la réussite entre les établissements et à l'intérieur des établissements, les écarts de réussite entre le privé et le public, le taux de passage du secondaire au collégial, l'inscription aux projets particuliers, ainsi que l'accès et la réussite aux différents grades universitaires.

Les facteurs de variation observés seront le genre, la position socio-économique, l'âge, le territoire et l'appartenance à un ou plusieurs groupes ethnoculturels. Chaque Bulletin présentera également une analyse sur un thème spécifique, les résultats de dix questions de sondage populationnel Léger, ainsi que des recommandations concrètes pouvant être adoptées par les instances décisionnelles pertinentes pour favoriser l'inclusion, l'équité et l'égalité.

Le projet bénéficie du soutien du ministère de l'Enseignement supérieur, de la société civile et du milieu de la recherche, avec une quinzaine d'organismes incontournables et d'expert.es éminents appuyant le projet, coalisés au sein du comité aviseur du projet. Des contributions en nature sont déjà confirmées de la part d'une demi-douzaine de chercheur.es.

Livrables sur une base annuelle

- Bulletin présentant et analysant les indicateurs sélectionnés
- Une analyse thématique
- Résultats de questions de sondage populationnel Léger
- Recommandations concrètes pouvant être adoptées par les instances décisionnelles ; pertinentes pour favoriser l'inclusion, l'équité et l'égalité.



Annexe 2. Comité aviseur du Bulletin

1. Dominique Aubertin, directrice générale par intérim, Fédération autonome de l'enseignement
2. Pierre Avignon, conseiller politique, Fédération de l'enseignement collégial (FEC-CSQ)
3. Daniel Baril, directeur général, Institut canadien de l'éducation des adultes.
4. Geneviève Blanchard, conseillère stratégique, Association québécoise des Centres de la petite enfance
5. Pierre Canisius Kamanzi, professeur agrégé, spécialiste en analyse des politiques éducatives, Département d'administration et des fondements de l'Éducation, Université de Montréal.
6. Chloé Domingue-Bouchard, Conseillère à la vie politique, Fédération autonome de l'enseignement (FAE)
7. Fédération des comités de parents du Québec
8. Fédération des étudiant.e.s des collèges du Québec
9. Fondation Lucie et André Chagnon
10. Julie Gagné, Directrice de l'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES)
11. Suzanne Mainville, directrice de la coordination, de la recherche et de l'analyse, Conseil supérieur en éducation
12. Audrey McKinnon, directrice, Journées de la persévérance scolaire, Réseau québécois pour la réussite éducative
13. Marjorie Ménard, directrice des affaires éducatives, Fédération des centres de services scolaires du Québec
14. Josée Mercier, directrice des affaires éducatives, Fédération des Cégeps
15. Vincent Petitclerc, directeur des statistiques et de l'information de gestion, ministère de l'Enseignement supérieur
16. Annie Pilote, professeure titulaire, sociologue de l'éducation, faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
17. Caroline Quesnel, présidente, Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec- FNEEQ
18. Xavier Saint-Denis, chercheur, INRS Éducation et Culture, spécialiste de l'étude des impacts de l'éducation sur la vie adulte
19. Linda Saint-Pierre, directrice-générale, du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)
20. Stéphane Vigneault, École Ensemble

Annexe 3. Définition des indicateurs et des variables

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

INDICATEURS

Fréquentation de la maternelle 4 ans

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

Nombre de maternelles 4 ans

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. Ne comprend pas les classes offertes à temps partiel (maternelle 4 ans à mi-temps).

Proportion d'enfants vulnérables

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 (Institut de la statistique du Québec, 2012-2017). L'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 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 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 au diplôme visé.

À l'universitaire, les taux sont calculés uniquement pour les programmes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat, excluant les certificats et les programmes courts des calculs.

Nombre d'inscriptions

Nombre de personnes inscrites au programme visé. Une personne peut être comptée comme plusieurs inscriptions, par exemple les élèves qui fréquentent plus d'un programme pour la même année.

Taux de diplomation et taux de qualification

Proportion des élèves d'une cohorte de nouveaux inscrits ayant obtenu un premier diplôme ou une première qualification. Le calcul de ce taux se base sur un nombre d'années déterminé, qu'il concerne le nombre d'années normal prévu pour obtenir le diplôme ou une période plus étendue pour tenir compte des cheminements variés. Par exemple, au secondaire, le taux de diplomation est généralement calculé après 5, 6 ou 7 ans après l'inscription en 1^{re} secondaire.

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.

Durée des études

Nombre moyen d'années d'études précédant les sorties à l'enseignement ordinaire, que ce soit au collégial ou à l'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.

VARIABLES

Genre

Genre déclaré par les personnes ou leur gardien légal, dépendamment de l'âge. Les données disponibles pour la première version du Bulletin se catégorisent de deux façons, soit Garçons / Filles ou Hommes / Femmes.

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 est associé aux écoles les plus favorisées et 10 aux écoles les plus défavorisées.

Indice de défavorisation matérielle et sociale (IDMS)

L'indice de défavorisation matérielle et sociale a été créé par l'Institut national de santé publique du Québec 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.

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

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.

Age

ge 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.

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.

