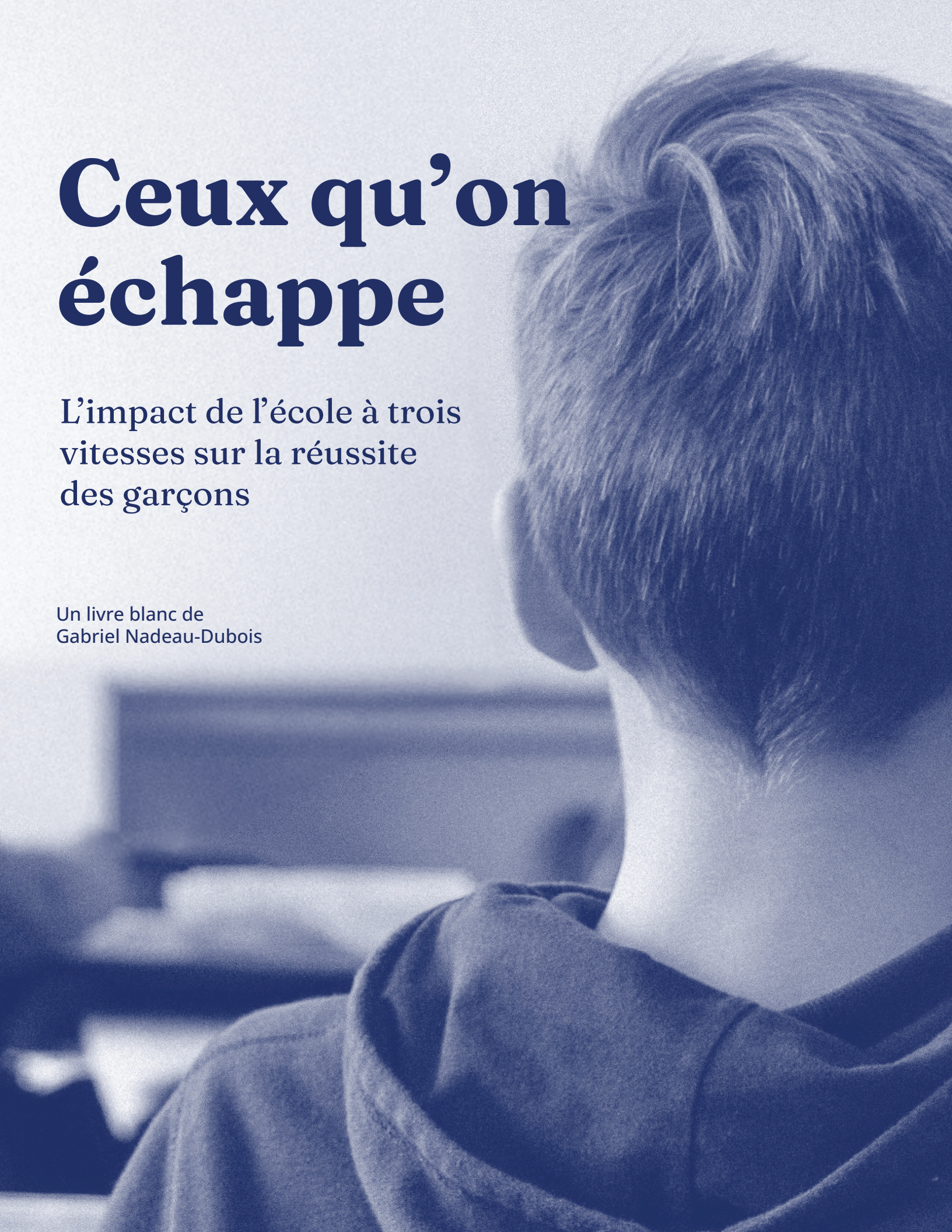


Ceux qu'on échappe

L'impact de l'école à trois
vitesses sur la réussite
des garçons

Un livre blanc de
Gabriel Nadeau-Dubois



« L'éducation est le champ de l'activité humaine où se joue le destin d'une nation. »

— Paul Gérin-Lajoie

Avant-propos	5
En bref	9
Introduction	21
Chapitre 1 / Quelques rappels sur le système d'éducation québécois	25
1.1 Le système le plus ségrégué au Canada	26
1.2 Chacun sa classe : la composition de la classe au Québec	28
1.3 L'effet de la composition de la classe: les conséquences négatives de la ségrégation scolaire	32
Chapitre 2 / Comment la ségrégation scolaire augmente les inégalités entre garçons et filles	35
2.1 Le retard scolaire: un indicateur du parcours différencié des garçons et des filles	36
2.2 Le décrochage scolaire : une statistique, plusieurs histoires	38
2.2.1 Les trois vitesses du décrochage	38
2.2.2 L'écart entre garçons et filles	39
2.3 La maîtrise du français	40
2.3.1 L'épreuve uniforme de français : deux réseaux, deux portraits	41
2.3.2 La présence des garçons dans les filières sélectives de l'école québécoise	42
2.4 L'accès aux études supérieures	44
2.4.1 Les garçons québécois dans les cégeps et universités	45
2.4.2 Enseignement supérieur et ségrégation scolaire	46
Chapitre 3 / Pourquoi les garçons souffrent plus que les filles de la ségrégation scolaire	50
3.1 <i>Timing is everything</i> : le développement du cerveau chez les garçons et les filles	51
3.2 « <i>Un vrai p'tit gars!</i> » : l'influence des stéréotypes sur la réussite	53
3.3 Les garçons, l'environnement scolaire et la réussite	54
Conclusion	59
Remerciements	63
Références	67

Avant-propos



Gabriel Nadeau-Dubois

Député de Gouin à l'Assemblée nationale du Québec
Responsable en matière d'éducation pour le
deuxième groupe d'opposition

Pendant des mois, j'ai investigué, lu et réfléchi au sujet de la réussite scolaire des garçons et une même question m'est continuellement revenue à l'esprit : pourquoi, dans une société encore tellement inégalitaire pour les femmes, se soucier autant de la réussite des jeunes hommes? Pourquoi y consacrer autant de temps et d'énergie, alors qu'en ce moment même, les avancées des droits des femmes sont de plus en plus menacées? Je crois ne pas être le seul à être tenaillé par cette interrogation. Chez bien des gens, le débat sur la réussite scolaire des garçons suscite une réaction ambiguë, voire malaisée.

Cet inconfort est normal, il est même sain, parce qu'il signale que nous demeurons en contact avec la réalité. Au Québec, l'égalité entre les hommes et les femmes demeure un chantier inachevé. Économiquement, d'abord : les Québécoises gagnent en moyenne 228 \$ de moins par semaine que les Québécois¹, elles sont majoritaires dans les emplois les moins bien rémunérés (55 % des gens au salaire minimum sont des femmes²) et minoritaires au sein des postes de haute direction dans les entreprises québécoises (elles n'occupent que 29 % des sièges sur les conseils d'administration³). Politiquement aussi l'égalité est encore loin, les femmes ne représentant que 34 % des personnes élues aux niveaux municipal, provincial et fédéral au Québec⁴. En matière de violences sexuelles et conjugales, le portrait demeure également très sombre : une femme sur quatre déclare toujours avoir subi une agression sexuelle depuis l'âge de 15 ans (pour un homme sur 16) et les femmes sont cinq fois plus susceptibles de subir de la violence dans leurs relations intimes que les hommes⁵. Malgré les indéniables avancées des droits des femmes depuis 60 ans, la société québécoise demeure profondément inégalitaire, au détriment des femmes.

Or, je crois justement que c'est au nom de l'égalité qu'il est impératif, voire urgent de se préoccuper du retard scolaire généralisé des garçons, de leur niveau de décrochage et de leur sous-représentation grandissante dans les universités. Non parce que ces phénomènes condamnent les hommes à vivre dans la pauvreté (la réalité du marché du travail fait en sorte que, malgré leur sous-scolarisation, beaucoup d'entre eux réussissent à se trouver un emploi convenablement rémunéré), mais parce qu'ils alimentent des dynamiques qui menacent la cohésion sociale et la

solidarité. L'éducation n'est pas qu'un moyen d'améliorer sa situation économique, c'est aussi la clé d'une pleine participation citoyenne et démocratique, d'un esprit critique aiguisé et un formidable moyen d'inclusion sociale. Un avenir dans lequel les hommes seraient de moins en moins scolarisés n'est souhaitable ni pour les femmes ni pour les hommes.

Nous sommes nombreux à nous inquiéter de la montée, ici et ailleurs, de discours réactionnaires hostiles aux droits des femmes, particulièrement chez les jeunes hommes. Il s'agit de phénomènes complexes, que je n'ai pas la prétention d'expliquer. L'histoire nous a néanmoins démontré comment les frustrations laissées sans réponse dégénèrent en ressentiment. Les tendances actuelles annoncent une polarisation grandissante entre hommes et femmes sur le plan de la scolarisation et de la littératie et, en parallèle, une polarisation politique entre les genres, elle aussi grandissante. Est-ce vraiment ce que nous souhaitons pour le Québec?

Non, l'éducation n'est pas un remède miracle contre la montée de l'autoritarisme et des discours d'exclusion et de haine. Oui, il s'agit d'une partie incontournable de la solution. J'ai la conviction que les droits des femmes, acquis de haute lutte, seront mieux protégés dans une société où l'éducation est accessible à tous et toutes, peu importe le milieu et le statut social, y compris pour les garçons.

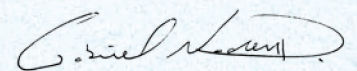
Il est sain de demeurer prudent lorsqu'on aborde l'enjeu de la sous-scolarisation des garçons. Trop souvent, ces préoccupations sont récupérées pour faire le procès du féminisme. Or, **c'est non seulement au nom des avancées féministes qu'il m'apparaît important de se pencher sur ce phénomène, ce sont aussi certaines avancées du féminisme, notamment sa remise en question des stéréotypes de genre, qui nous permettent de bien le comprendre.**

Cette idée n'est pas la mienne, elle était déjà au cœur du Rapport Parent, acte de naissance de notre système d'éducation nationale : chaque petit Québécois, chaque petite Québécoise, quelle que soit sa région ou le statut social de ses parents, devraient avoir les mêmes chances de réussir sa vie et de participer à la société. Cette promesse d'égalité des chances a guidé la démocratisation de l'éducation au Québec et permis de grandes avancées pour les

femmes. C'est en vertu de cette même promesse qu'il est aujourd'hui nécessaire de s'intéresser à la réussite des garçons, particulièrement ceux qui grandissent dans des familles défavorisées.

Ce livre blanc n'est ni une plateforme électorale ni une publication scientifique. Il est né d'une volonté d'animer le débat public sur cette question fondamentale. C'est un document de réflexion, qui s'appuie sur les données et les connaissances scientifiques disponibles, un cri du cœur pour une conversation nationale sur les laissés-pour-compte de notre système d'éducation.

Si nous croyons vraiment à l'égalité des chances, nous n'avons pas le droit d'accepter que notre système d'éducation laisse tomber les garçons, particulièrement ceux des milieux défavorisés. C'est pourtant ce qui est en train de se produire sous nos yeux.



Gabriel Nadeau-Dubois

7 avril 2026



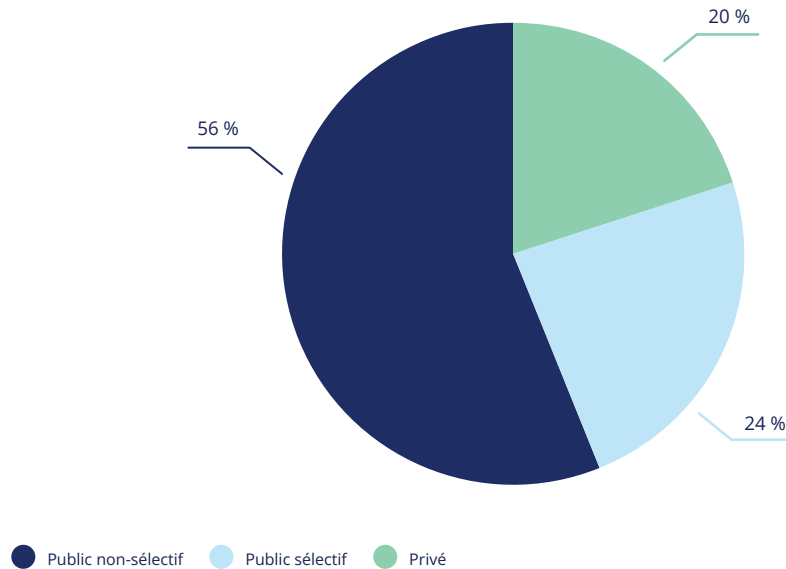
En bref

L'école québécoise, la plus ségréguée du Canada

Selon nos estimations, les classes publiques non-sélectives ne sont fréquentées que par 56% des élèves

L'école à trois vitesses au Québec

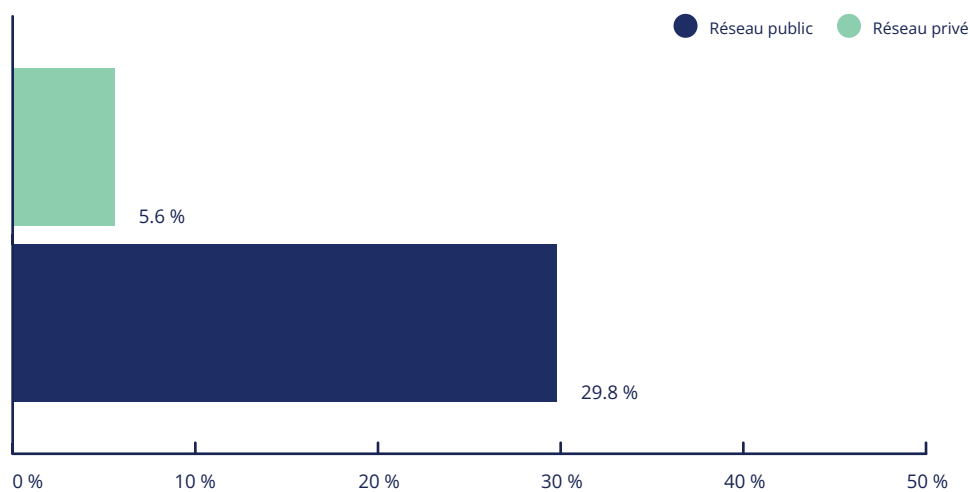
Proportion des élèves au sein de chacun des cheminements, au secondaire



Note. Les données proviennent de Gouvernement du Québec (s.d.), Tableau de bord en éducation. Estimation des auteurs.

Au secondaire, les élèves provenant des familles défavorisées sont six fois moins nombreux dans les écoles privées que dans les écoles publiques.

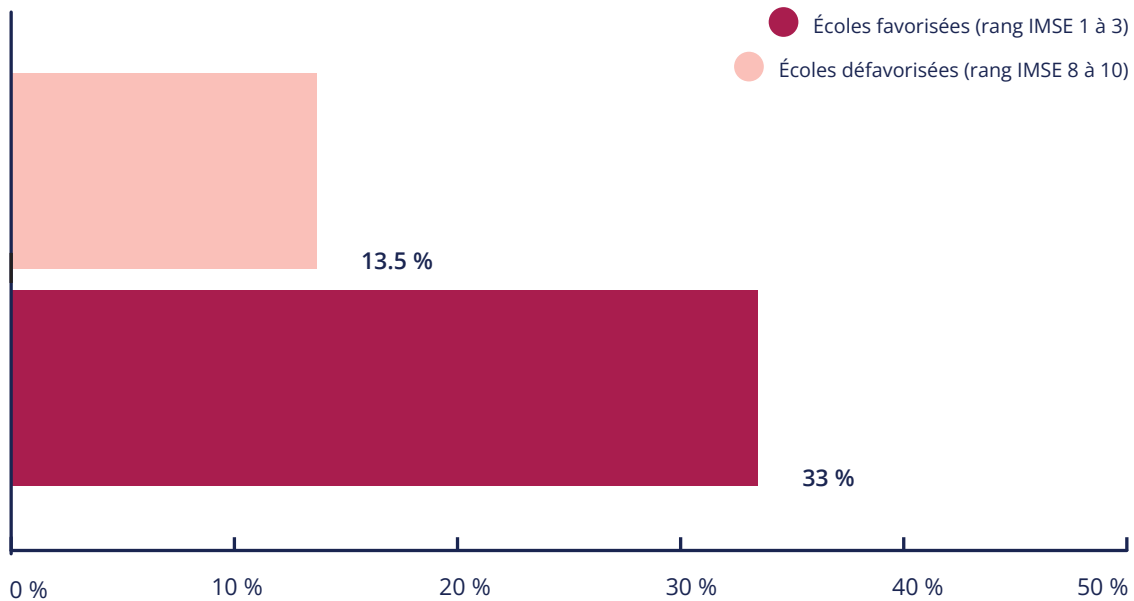
Moyenne d'élèves issus de milieux défavorisés par réseau



Note. Calculs réalisés par MEP Consulting Inc. pour le mouvement L'école ensemble, basés sur l'indice de statut économique, social et culturel de l'enquête PISA 2012. Cité dans Dion-Viens, D. (2018, 9 septembre). Six fois moins d'élèves défavorisés dans les écoles privées du Québec. Le Journal de Québec.

La proportion d'élèves inscrits dans un programme pédagogique particulier (PPP) au secondaire est au moins deux fois plus élevée dans les écoles favorisées que dans les écoles défavorisées.

Proportion d'élèves inscrits dans un programme pédagogique particulier dans les écoles favorisées et défavorisées



Note. Les données proviennent de Ministère de l'Éducation du Québec (2023), cité dans Conseil supérieur de l'éducation (2025, graphique 14, p. 157).

« Le système d'éducation québécois concentre dans les mêmes classes les élèves qui sont déjà les plus désavantagés. À l'inverse, il réunit dans les PPP sélectifs et les écoles privées les élèves qui sont déjà avantagés et les mieux placés pour réussir. Ce système est le plus ségrégué au Canada. Nulle part ailleurs les écoles ne séparent autant les élèves riches des élèves pauvres. »

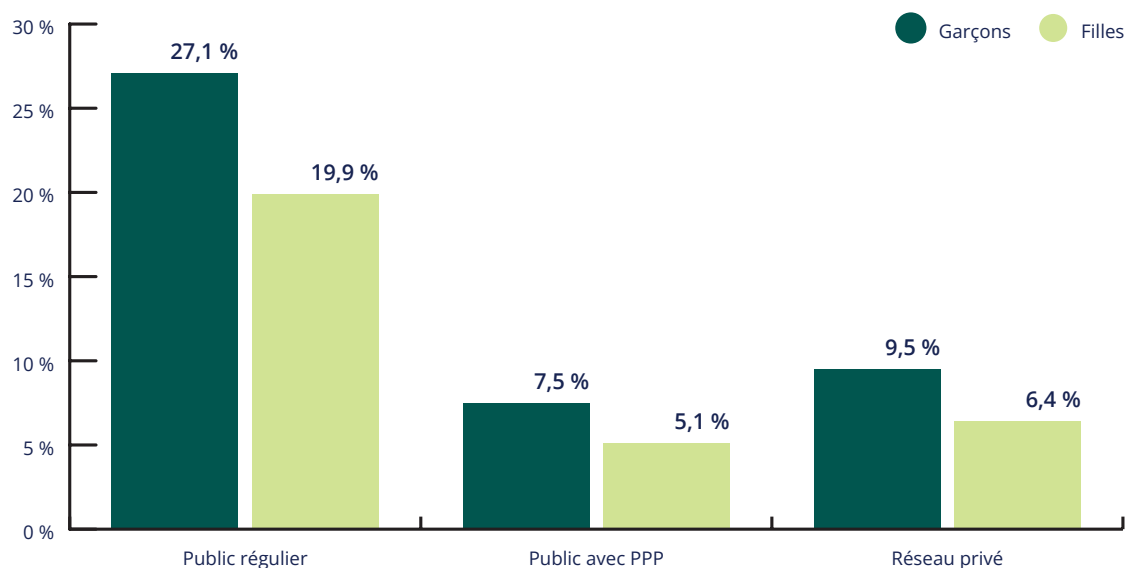
Comment la ségrégation scolaire augmente les inégalités entre garçons et filles

De la maternelle à l'université, les garçons réussissent moins bien que les filles. Mais ce retard n'est pas le même partout: dans les classes régulières du réseau public, il explose.

Décrochage

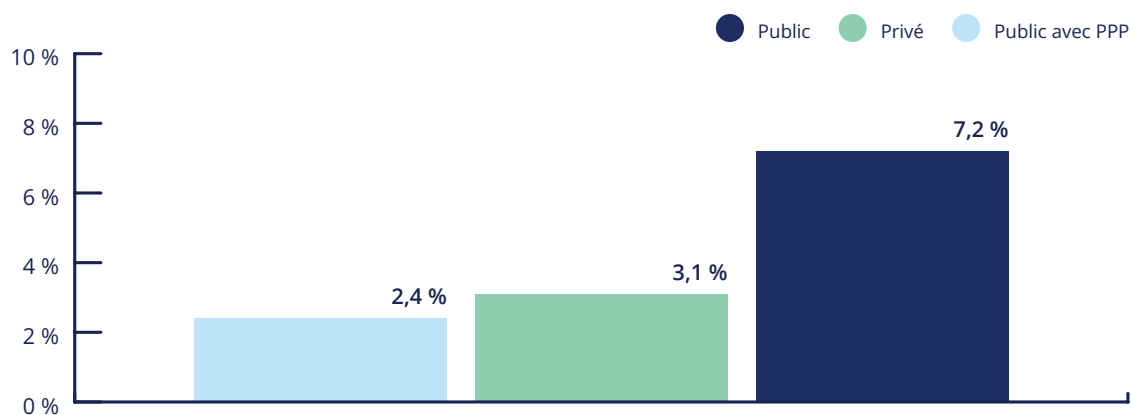
C'est dans la troisième vitesse du système que les écarts entre garçons et filles sont les plus importants.

Taux de décrochage annuel selon le type de cheminement et le réseau, selon le genre



Note. Les données proviennent de Assemblée nationale du Québec (2025, p. 37).

Écarts de décrochage entre garçons et filles, selon le cheminement

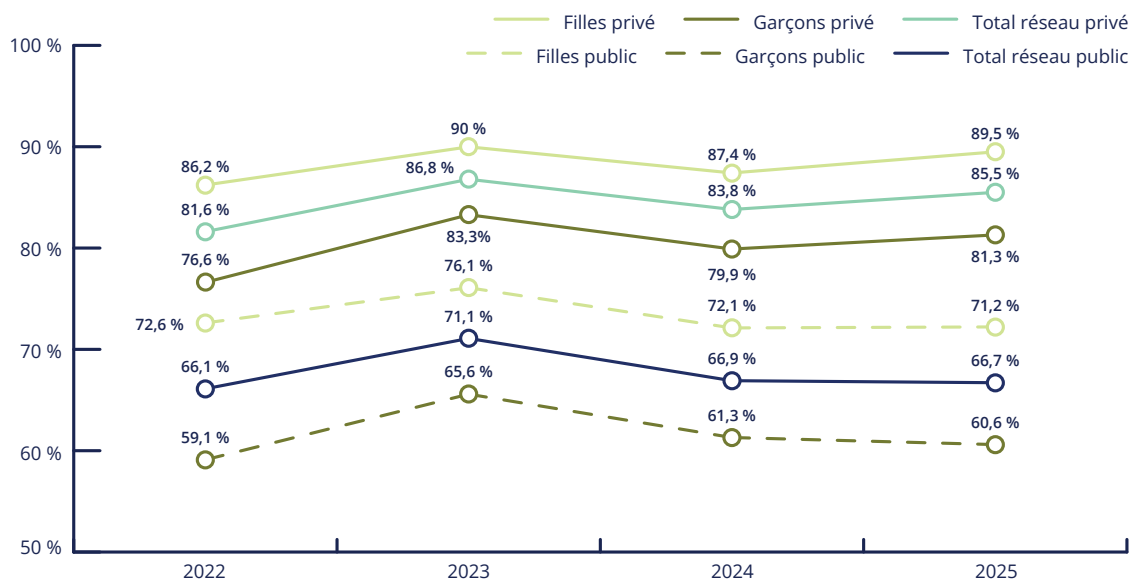


Note. Les données proviennent de Assemblée nationale du Québec (2025, p. 37).

Maîtrise du français

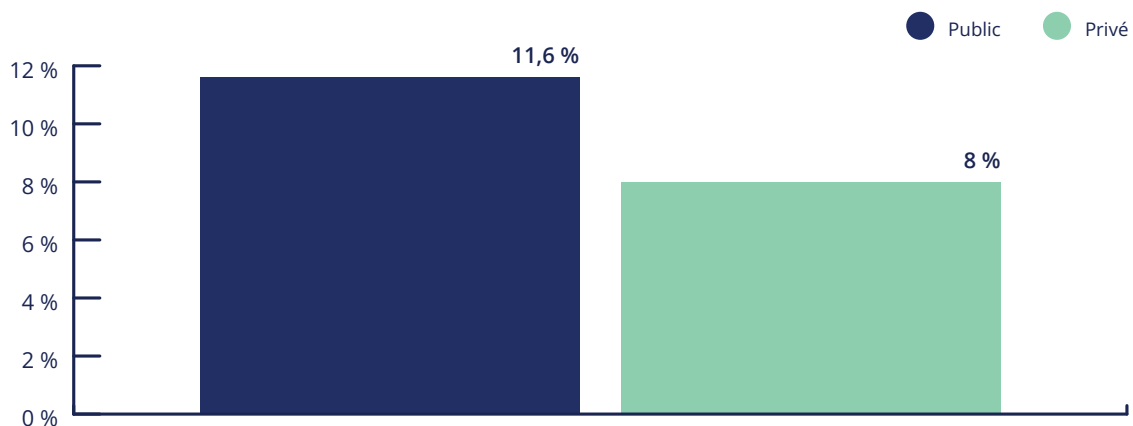
L'écart entre les garçons et les filles est particulièrement marqué dans le réseau public.

Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français en secondaire 5



Note. Les données proviennent de Gouvernement du Québec (s.d.), Tableau de bord en éducation. Calculs des auteurs.

Écarts entre filles et garçons, taux de réussite à l'épreuve uniforme de français en secondaire 5

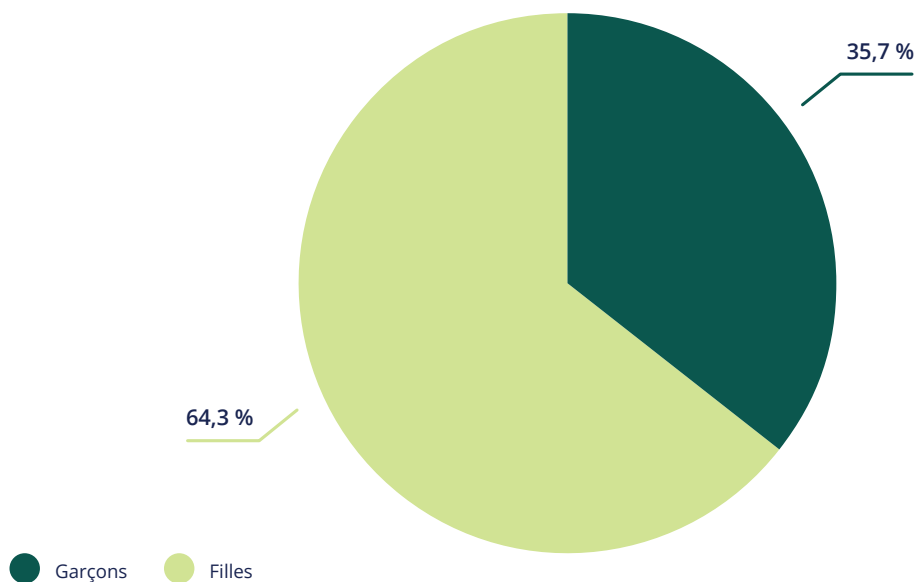


Note. Les données proviennent de Gouvernement du Québec (s.d.), Tableau de bord en éducation. Calculs des auteurs.

Projets pédagogiques particuliers

Les garçons minoritaires dans le PPP le plus sélectif.

Élèves inscrits dans un Programme d'éducation internationale (PEI)



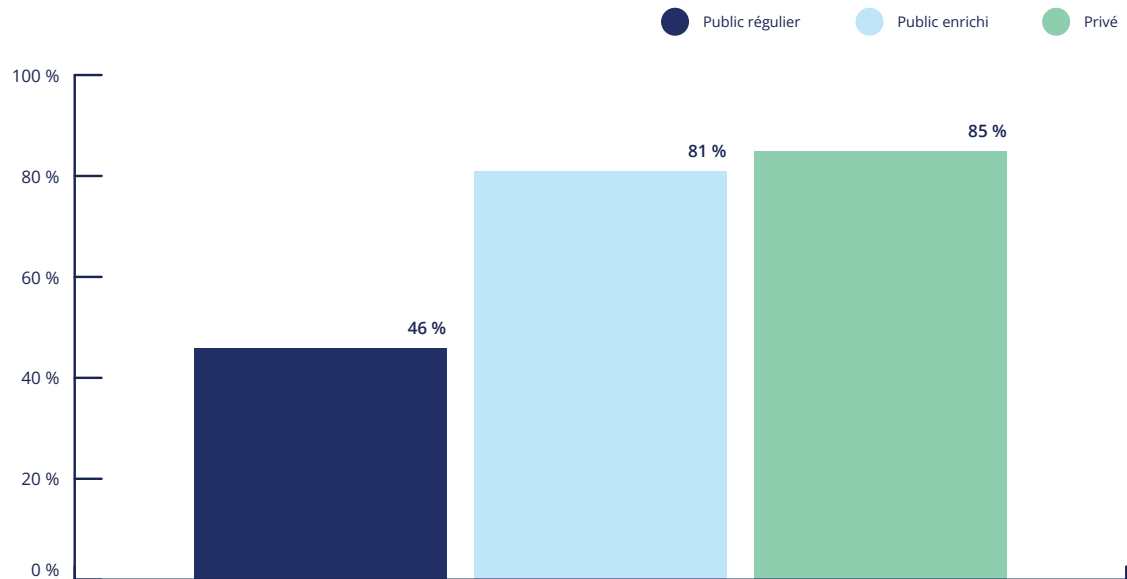
Note. Adapté de Conseil supérieur de l'éducation (2025, tableau 8, p. 60).

« Dans le PPP le plus sélectif sur le plan académique, les garçons sont très largement minoritaires. Inversement, ceux-ci sont plus nombreux que les filles au sein des classes sans PPP (52,4 % de garçons contre 47,6 % de filles). »

Accès à l'enseignement supérieur

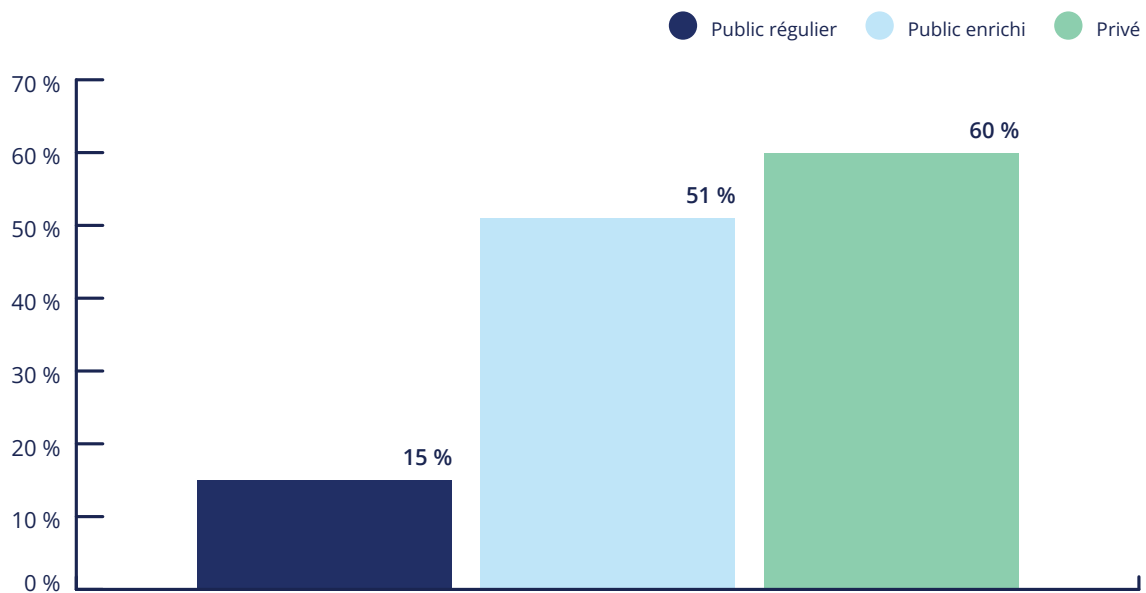
Les élèves de la troisième vitesse désavantagés.

Taux d'accès au cégep selon le cheminement secondaire fréquenté (en %)



Note. Adapté de Kamanzi, Laplante et Doray (2023, p. 124).

Accès à l'université selon le cheminement au secondaire

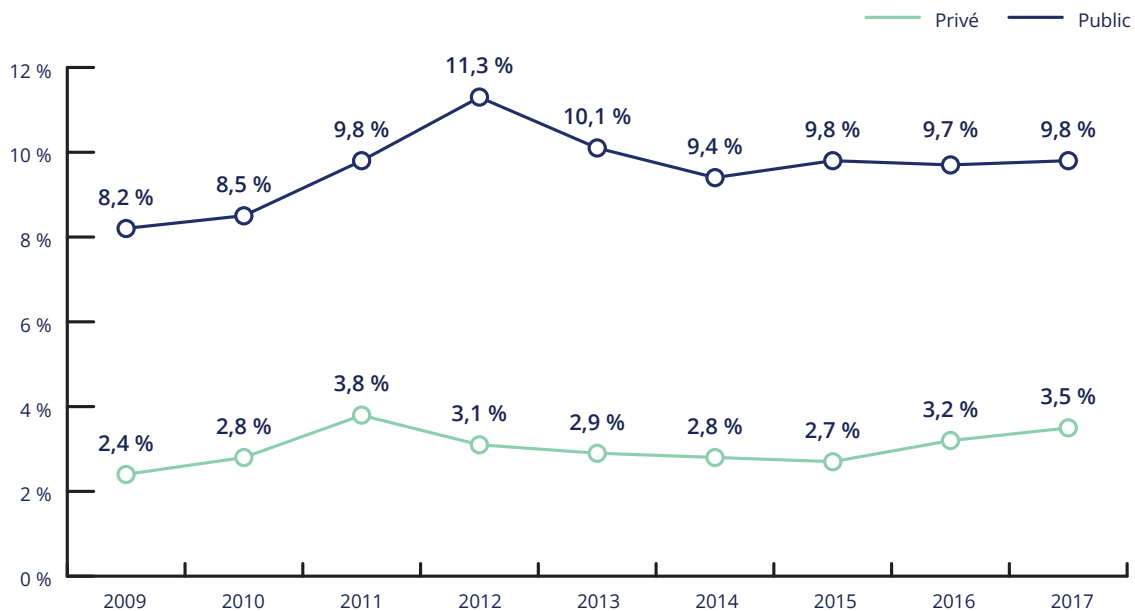


Note. Adapté de Kamanzi (2019, tableau 2, p. 150).

Accès au cégep

L'écart d'accès entre femmes et hommes, près de trois fois plus important au public qu'au privé.

Distribution de l'écart femmes-hommes, taux de passage du secondaire vers le collégial, selon le réseau d'enseignement au secondaire



Note. Adapté de Papi et Thériault (2025, p. 262).

« Qu'on regarde la diplomation et le décrochage, la maîtrise du français ou l'accès aux études supérieures, les garçons, à chaque fois, semblent subir plus fortement les inégalités du réseau québécois que les filles. Dans chacune de ces catégories, ce sont les garçons des classes régulières du public qui tombent le plus bas. Dans chacune de ces catégories, lorsque les données sont disponibles, c'est au sein des groupes du public régulier que les écarts entre garçons et filles sont les plus marqués. »

Pourquoi la ségrégation scolaire affecte davantage les garçons que les filles?

1. Le développement cognitif des petits garçons et des petites filles se déroule à un rythme différent
2. Les stéréotypes de genre produisent des comportements qui affectent la réussite des garçons
3. Les garçons sont plus sensibles que les filles à leur environnement scolaire

« La ségrégation scolaire du système d'éducation québécois nuit davantage aux garçons, indirectement et directement. Indirectement, parce que la non-mixité nuit toujours plus aux élèves plus faibles qu'aux plus forts, et qu'il y a plus de garçons faibles que de filles faibles. Directement, parce que les garçons sont plus sensibles que les filles à la composition de leur classe. Leur réussite est donc davantage affectée par les conditions d'apprentissage difficiles des classes régulières du réseau public. »

RECOMMANDATION 1

Abolir le cheminement dit «régulier» dans les écoles publiques et offrir à tous et toutes, sans sélection ni frais, des cheminements particuliers variés et stimulants.

RECOMMANDATION 2

Mettre fin à l'école à trois vitesses et créer un réseau scolaire commun regroupant les écoles publiques et les écoles privées subventionnées qui le souhaitent.

RECOMMANDATION 3

Recenser les pratiques de sélection au sein des réseaux publics et privé.

Introduction

^a Selon la plupart des indicateurs disponibles, notamment l'indice de parité de genre (IPG) développé par l'UNESCO, dans la grande majorité des pays à revenus élevés, les filles ont dépassé les garçons en matière de complétion de l'éducation secondaire et d'accès aux études supérieures.

Que se passe-t-il avec les jeunes garçons? Dans les pays développés^a, où leur retard scolaire ne fait plus aucun doute et augmente, la question est sur toutes les lèvres. Le phénomène n'est pas nouveau, mais il s'aggrave.

Le Québec ne fait pas exception. Dans un article récent, deux chercheurs québécois résument notre situation en quelques chiffres : sur 100 garçons qui entrent à l'école primaire, 74 auront leur diplôme secondaire (contre 86 filles), 38 d'entre eux obtiendront un diplôme de cégep (contre 49 filles) et 30 auront un diplôme universitaire de 1er cycle (contre 50 filles), 13 obtiendront un diplôme de 2e cycle (contre 17 filles) et 2 un doctorat (le même nombre que les filles)¹. Bref, à l'exception du doctorat (et cette exception ne devrait pas durer longtemps si on se fie à la tendance générale des données), **les garçons en arrachent partout, de la maternelle à l'université.**

Ce constat est bien connu et il fait irruption de temps à autre dans notre débat public. Le documentaire *L'écart silencieux*, diffusé par la députée Marwah Rizqy à l'automne 2025, avait par exemple suscité de nombreuses remises en question. Comment intéresser les jeunes garçons à la lecture? Comment les motiver à l'école? Comment les intéresser à poursuivre des études après le secondaire? Les questions qu'on pose déterminent en grande partie les réponses qu'on trouve. Le débat public sur la réussite scolaire des garçons a donc débouché sur des pistes de solutions comme le déploiement de programmes de mentorat pour les garçons, l'ajout de davantage d'activité physique dans les horaires, l'adaptation de l'offre de lecture aux intérêts des garçons ou le déploiement d'approches pédagogiques adaptées. Tout cela doit sans doute être considéré, mais ces recommandations sont toutes formulées à l'intérieur du cadre actuel; aucune d'entre elles ne remet en question la structure institutionnelle du système d'éducation québécois.

Après plusieurs mois de visites sur le terrain, de consultation de la recherche et de discussions avec des experts d'ici et d'ailleurs, j'arrive à une conclusion claire : les garçons issus de milieux défavorisés sont les premières victimes de l'école à trois vitesses québécoise

Il est en effet curieux que ces débats se soient jusqu'à maintenant déroulés sans que ne soit abordée une des caractéristiques structurelles principales du système d'éducation québécois, qui le distingue radicalement de tous les autres systèmes canadiens, c'est-à-dire l'école à trois vitesses. Le système québécois est le plus ségrégué au Canada. Nulle part ailleurs les écoles ne séparent autant les élèves riches des élèves pauvres. Ce livre blanc explore une question cruciale, mais depuis trop longtemps dans l'ombre : l'impact de cette spécificité québécoise sur la réussite des garçons. Pour trouver toutes les solutions, il faut poser toutes les questions, surtout celles qui interrogent la structure profonde de notre système d'éducation. C'est mon objectif dans les prochaines pages. L'OCDE a déjà établi que les systèmes d'éducation inégalitaires désavantagent les enfants en difficulté et ceux issus de familles défavorisées (ceux-là sont d'ailleurs surreprésentés dans celles-ci). Mais se pourrait-il que garçons et filles soient affectés de manière différente? Se pourrait-il que, parmi les nombreux perdants du système à trois vitesses, les garçons des milieux défavorisés soient ceux qui écopent le plus?

Les données disponibles publiquement et celles que mon équipe et moi avons obtenues grâce à des dizaines de demandes d'accès à l'information, pointent toutes dans la même direction. **Après plusieurs mois de visites sur le terrain, de consultation de la recherche et de discussions avec des experts d'ici et d'ailleurs, j'arrive à une conclusion claire : les garçons issus de milieux défavorisés sont les premières victimes de l'école à trois vitesses québécoise.**

Ce système leur nuit directement et indirectement. Indirectement, parce qu'il nuit davantage aux élèves « faibles » qu'aux élèves « forts » et qu'il y a plus de garçons que de filles en situation de difficulté scolaire. Directement, parce que, comme l'ont montré des recherches de partout dans le monde, les garçons sont plus sensibles que les filles à leur environnement scolaire, notamment à la composition socioéconomique de leur classe. Ils sont donc plus facilement entraînés vers le bas dans des contextes d'apprentissage difficiles, c'est-à-dire, au Québec, dans les classes dites régulières du réseau public.

Que l'on analyse les taux de décrochage, la réussite en français ou la fréquentation du cégep et de l'université, le même portrait se dessine : **l'écart entre garçons et filles existe bel et bien dans tous les milieux et dans toutes les écoles, mais il est systématiquement plus élevé dans les classes dans lesquelles le système québécois concentre les élèves défavorisés, c'est-à-dire les classes régulières du réseau public.**

À travers la revue de la littérature scientifique disponible sur le sujet, j'ai par ailleurs découvert des pistes d'explication convaincantes : non seulement les jeunes garçons entrent-ils dans le système scolaire avec un certain retard par rapport à leurs camarades féminines, mais ce retard s'accroît tout au long de leur cheminement, en partie en raison des dynamiques scolaires créées par les stéréotypes masculins traditionnels. **En bref, l'école à trois vitesses québécoise, qui concentre dans les mêmes classes les jeunes ayant le plus de difficulté et qui proviennent des milieux les plus défavorisés, alimente un nivellement vers le bas des attentes et du climat académique qui nuit à la réussite de tous, mais encore plus à celle des garçons.**

L'écart entre garçons et filles existe bel et bien dans tous les milieux et dans toutes les écoles, mais il est systématiquement plus élevé dans les classes dans lesquelles le système québécois concentre les élèves défavorisés, c'est-à-dire les classes régulières du réseau public.

Chapitre 1

**Quelques rappels
sur le système
d'éducation québécois**

1.1 Le système le plus ségrégué au Canada

Le système d'éducation québécois est inégalitaire. Il est le plus ségrégué au Canada : plus que dans n'importe quelle province, les élèves québécois favorisés étudient à part de leurs camarades de familles défavorisées. C'est la conséquence directe de la structure notre système d'éducation. Nous sommes la province canadienne qui entretient le plus généreusement un réseau parallèle d'écoles privées subventionnées par l'État, à hauteur d'environ 75 % de leurs frais d'exploitation¹. Ces écoles, en plus d'imposer d'importants frais de scolarité (entre 2700 \$ et 4500 \$ par année par enfant, sans compter les frais supplémentaires^{b)}) ont le double privilège de choisir leurs élèves et de les renvoyer s'ils ne répondent plus aux exigences. Au niveau secondaire, elles accueillent environ 20 % des élèves², mais cela est bien sûr inégalement réparti selon les régions. Dans la grande région de Montréal, c'est plus d'un élève sur trois (34 %) qui fréquente le privé subventionné au secondaire. Dans la ville de Québec, c'est 40 %³.

Ce n'est pas tout. Afin de faire concurrence aux établissements privés subventionnés, le gouvernement a encouragé les écoles publiques à développer une foule de « programmes pédagogiques particuliers » (PPP) qui sélectionnent leurs élèves en fonction de leurs résultats scolaires ou de la capacité de payer de leurs parents^c. Ces pratiques de sélection sont bien sûr d'abord apparues au secondaire, mais, comme le révélait un reportage récent, elles débutent désormais de plus en plus tôt : certaines écoles primaires publiques ont instauré des tests d'admission dès la maternelle pour sélectionner les élèves admissibles à leurs programmes d'études internationales⁴.

Selon les données les plus récentes, près de 60 %⁵ des écoles secondaires publiques offraient de tels programmes et environ 50 % des élèves de ces écoles y étaient inscrits⁶. Règle générale, ces programmes ne sont pas accessibles à tous. La majorité d'entre eux (62 %) sélectionnent leurs participants à l'aide de différents critères⁷, et près de 40 % des élèves les fréquentant doivent déboursier des frais supplémentaires^d. En 2024-2025, la moyenne des frais annuels exigés aux parents pour la participation à un PPP dans les écoles secondaires publiques étaient de 1407 \$. Même en excluant les programmes sports-études, dont les frais moyens s'élèvent à 3370 \$, la moyenne demeure élevée : 888 \$ par année par enfant⁸. Il ne s'agit ici que de frais d'inscription, auxquels s'ajoutent inévitablement plusieurs factures supplémentaires (matériel, sorties, etc).

Puisque qu'environ 40 % des PPP ne sélectionnent par leurs participants, il est essentiel, pour bien comprendre les dynamiques du système québécois, de distinguer les classes dites « régulières », c'est-à-dire qui n'offrent aucun programme particulier, des classes dites « non-sélectives », qui ne procèdent à aucune sélection.

^b Estimation générale de la Fédération des établissements d'enseignement privés. Le gouvernement du Québec a plafonné ces frais à 5900\$ pour 2023-2024, mais il faut aussi ajouter les « frais accessoires », qui peuvent être très élevés.

^c D'entrée de jeu, il est essentiel de souligner à quel point le déploiement accéléré des PPP s'est produit de façon désordonnée, sans encadrement ou balises nationales. Il existe donc peu de données complètes sur ces programmes et leurs pratiques de sélection. Ils ne sont d'ailleurs comptabilisés officiellement que depuis l'année scolaire 2023-2024.

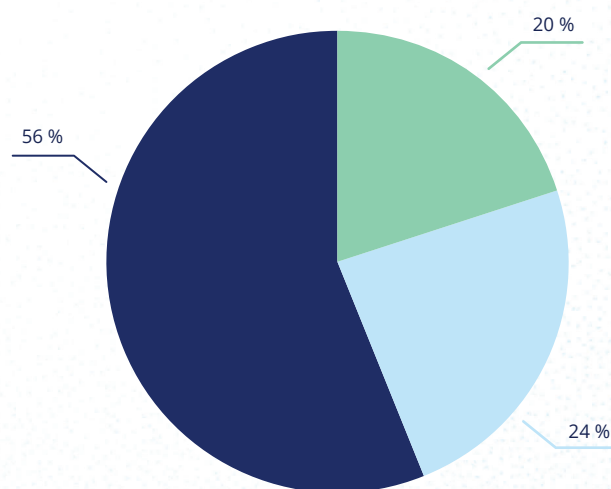
^d Depuis quelques années, le gouvernement du Québec offre une réduction - maintenant de 300\$ - sur les frais des programmes pédagogiques particuliers offerts par les écoles secondaires publiques (et pour certains PPP au privé). Les programmes considérés ici comme payants sont ceux dont les frais exigés aux parents dépassent cette somme.

Résultat des courses : selon nos estimations, au niveau secondaire, **les classes publiques non-sélectives ne sont fréquentées que par 56 %** des élèves québécois. Naturellement, il s'agit de ceux dont ni les moyens financiers familiaux ni les résultats scolaires ne permettent l'inscription au privé ou en PPP.

1. L'école à trois vitesses au Québec

Proportion des élèves au sein de chacun des cheminements, au secondaire

Frais d'inscription moyens dans un PPP dans les écoles secondaires publiques: 1407\$



● Public non-sélectif ● Public sélectif ● Privé

Note. Les données proviennent de Gouvernement du Québec (s.d.), Tableau de bord en éducation. Estimation des auteurs.

Il n'y a donc rien de surprenant qu'en 2022, des chercheurs de l'Université de Toronto aient conclu, après une étude comparative de l'ensemble des systèmes d'éducation canadiens, que **le système d'éducation québécois se distingue par « le plus haut niveau de ségrégation économique au Canada »**⁹. Autrement dit, c'est au Québec qu'on observe **« la plus grande séparation entre les élèves à statut socioéconomique élevé et le reste de la population scolaire. Les enfants de familles aisées au Québec sont plus susceptibles de fréquenter une école accueillant très peu d'élèves issus de milieux à faibles et moyens revenus »**¹⁰. C'est la conséquence tout à fait prévisible d'avoir construit un système qui octroie à certaines écoles et programmes le privilège exclusif de choisir directement leurs élèves en fonction des résultats scolaires et de les filtrer indirectement en exigeant des frais de scolarité. **Au sein du réseau secondaire, les classes dites régulières ne rassemblent désormais que 40 % des élèves québécois, ceux qui ont été laissés de côté par les programmes particuliers et les processus de sélection.** Dans les corridors des polyvalentes québécoises, en comparaison avec leurs camarades sélectionnés en sports-études, en concentration arts ou dans un programme international, il est commun que ces élèves se décrivent comme n'étudiant « en rien ».

En août 2025, une étude australienne réitérait le même constat sur le niveau de ségrégation scolaire au Québec, après avoir analysé et comparé les systèmes d'éducation canadiens¹¹. Les deux chercheurs concluaient d'ailleurs leur étude sur une recommandation à l'intention de leurs compatriotes australiens : en matière de politiques éducatives, **il faut imiter l'Ontario (qui interdit pratiquement la sélection au public et ne subventionne pas ses écoles privées) et s'éloigner le plus possible du modèle québécois**¹².

Au Québec, écrit le sociologue Christophe Allaire Sévigny, « *la majorité des familles payent par leurs taxes et leurs impôts des écoles et des programmes d'élite qui permettent à une minorité de jeunes Québécois d'étudier à l'écart des autres. Les petits salariés, pour le dire brutalement, financent leur propre exclusion sociale* »¹³. **Le projet de la Révolution tranquille, celui d'une éducation publique nationale donnant les mêmes chances de réussite à chaque petit Québécois et chaque petite Québécoise, n'a jamais vraiment vu le jour. Pire encore, nous nous en éloignons de plus en plus.** Le grand sociologue Guy Rocher, signataire du célèbre Rapport Parent, ne mâchait pas ses mots dans l'une de ses dernières interventions publiques : en transformant la classe publique régulière en « *tiers-monde de notre système d'éducation* », l'école québécoise à trois vitesses est en train de causer un véritable « *gâchis humain* »¹⁴.

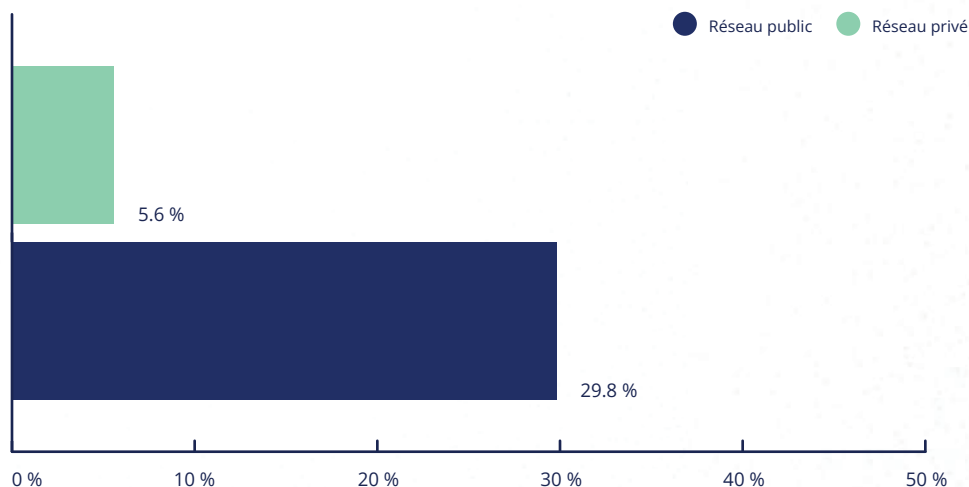
Le grand sociologue Guy Rocher, signataire du célèbre Rapport Parent, ne mâchait pas ses mots dans l'une de ses dernières interventions publiques: en transformant la classe publique régulière en « tiers-monde de notre système d'éducation », l'école québécoise à trois vitesses est en train de causer un véritable « gâchis humain ».

1.2 Chacun sa classe : la composition de la classe au Québec

En sélectionnant leurs élèves et en imposant des frais de scolarité, les écoles privées et les programmes sélectifs du public se « délestent » de certains élèves, « *telles des montgolfières jetant du lest pour ne pas perdre d'altitude* », illustre l'économiste Thomas Piketty dans une lettre publiée dans *Le Devoir* en novembre 2025¹⁵. Sans surprise, deux catégories d'enfants sont particulièrement laissées de côté par ces pratiques de sélection : les élèves provenant de familles moins nanties et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (les EHDA).

D'une part, selon des calculs réalisés par le mouvement citoyen École ensemble¹⁶, **les élèves du secondaire provenant des familles défavorisées sont six fois moins nombreux dans les écoles privées que dans les écoles publiques du Québec.**

2. Moyenne d'élèves issus de milieux défavorisés par réseau

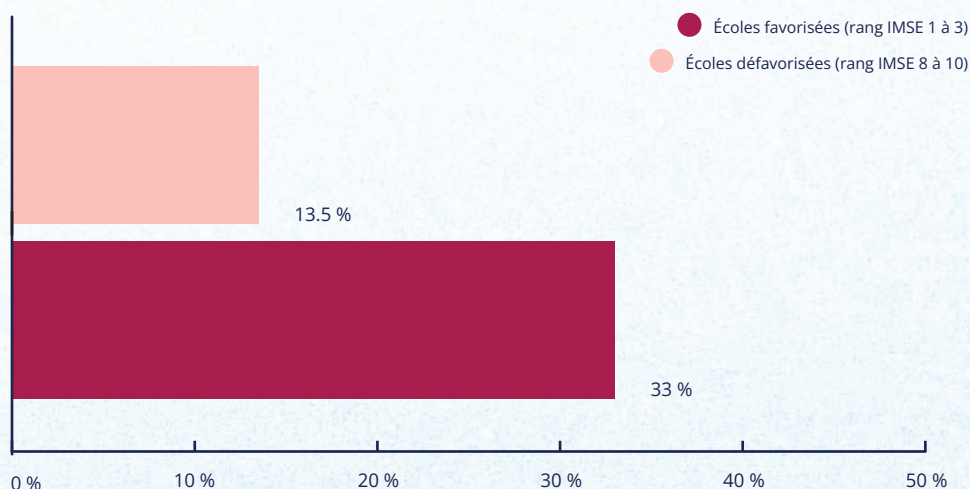


Note. Calculs réalisés par MEP Consulting Inc. pour le mouvement L'école ensemble, basés sur l'indice de statut économique, social et culturel de l'enquête PISA 2012. Cité dans Dion-Viens, D. (2018, 9 septembre). Six fois moins d'élèves défavorisés dans les écoles privées du Québec. Le Journal de Québec.

Inversement, au sein du réseau public, les élèves défavorisés sont surreprésentés au sein des classes dites régulières. En effet, selon des données publiées récemment par le Conseil supérieur de l'éducation, **la proportion d'élèves inscrits à un PPP au secondaire est au moins deux fois plus élevée dans les écoles favorisées (33 %) que dans les écoles défavorisées (13,5 %)**^e. Bref, le système offre plus d'occasions de faire des apprentissages stimulants aux élèves déjà avantagés.

^e Pour l'année scolaire 2021-2022. Ces données restent imprécises, car le ministère de l'Éducation collige officiellement les informations sur les projets pédagogiques particuliers depuis 2023-2024 et que la définition d'un PPP varie selon les milieux. Par ailleurs, les PPP offerts dans certaines écoles défavorisées sont souvent fréquentés par des élèves provenant d'autres bassins scolaires (plus favorisés) que ceux à partir desquels sont calculés les indices de défavorisation des écoles.

3. Proportion d'élèves inscrits dans un programme pédagogique particulier dans les écoles favorisées et défavorisées

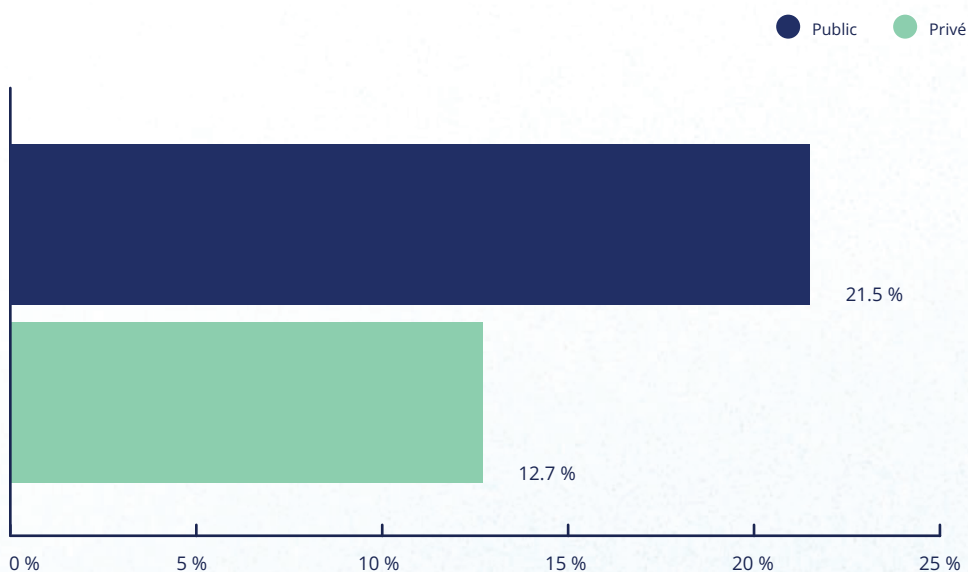


Note. Les données proviennent de Ministère de l'Éducation du Québec (2023), cité dans Conseil supérieur de l'éducation (2025, graphique 14, p. 157).

Une grande étude publiée en 2024, qui a suivi près de 25 000 élèves québécois pendant 10 ans à partir de la première année du secondaire, est arrivée à la même conclusion. En effet, ce sont les élèves vivant dans une famille à revenu élevé et dont au moins un des parents a un diplôme postsecondaire qui ont le plus de chances de fréquenter le réseau privé ou un programme sélectif du public au secondaire¹⁷. Contrairement aux prétentions de certains défenseurs du système actuel, les données et la recherche ne laissent planer aucun doute : c'est le capital économique et le capital social des familles qui déterminent quels élèves accèdent aux « vitesses » supérieures du système québécois et quels élèves sont relégués aux classes dites régulières.

D'autre part, comme on sait, le système québécois à trois vitesses trie aussi les élèves selon leurs performances scolaires. Cela ne devrait donc surprendre personne que ceux et celles présentant des difficultés d'apprentissage soient davantage présents dans les classes dites régulières du réseau public. C'est vrai dès le primaire : **dans les écoles publiques, plus d'un élève sur cinq (21,5 %) est considéré HDAA. Au privé, c'est beaucoup moins : un peu plus d'un sur dix (12,7 %).**

4. Proportion d'EHDAA au primaire selon le réseau d'enseignement

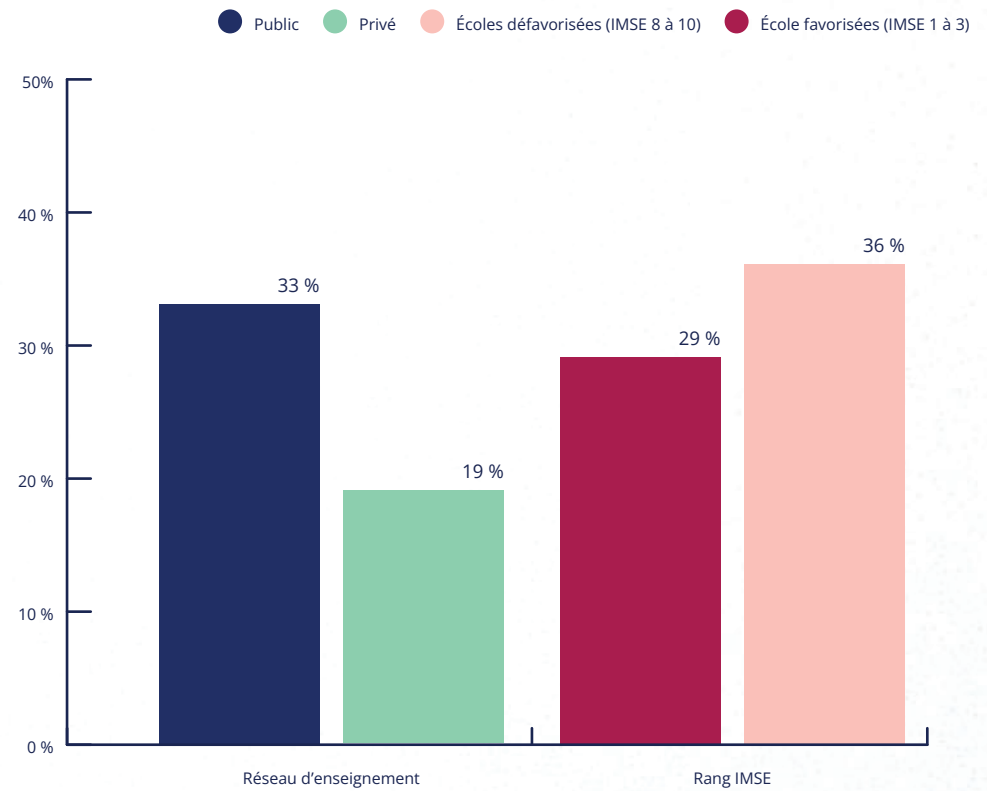


Note. Adapté de Observatoire québécois des inégalités (2025, figure 37, p. 48).

Avec la présence accrue du privé, l'écart s'agrandit au niveau secondaire. En effet, **dans les écoles secondaires publiques, c'est un élève sur trois (33 %) qui est considéré à besoins particuliers. Dans les écoles privées, c'est moins d'un sur cinq (19 %).** De manière prévisible, on constate également dans les écoles publiques du Québec la même chose que partout dans le monde : **les EHDAA sont plus nombreux dans les écoles défavorisées (36 %) que dans les milieux favorisés (29 %)**^f.

^f Il y a par ailleurs de bonnes raisons de croire que cet écart soit sous-estimé, dans la mesure où l'obtention d'un diagnostic est beaucoup plus difficile pour les familles défavorisées, qui n'ont pas les moyens de se tourner vers le privé.

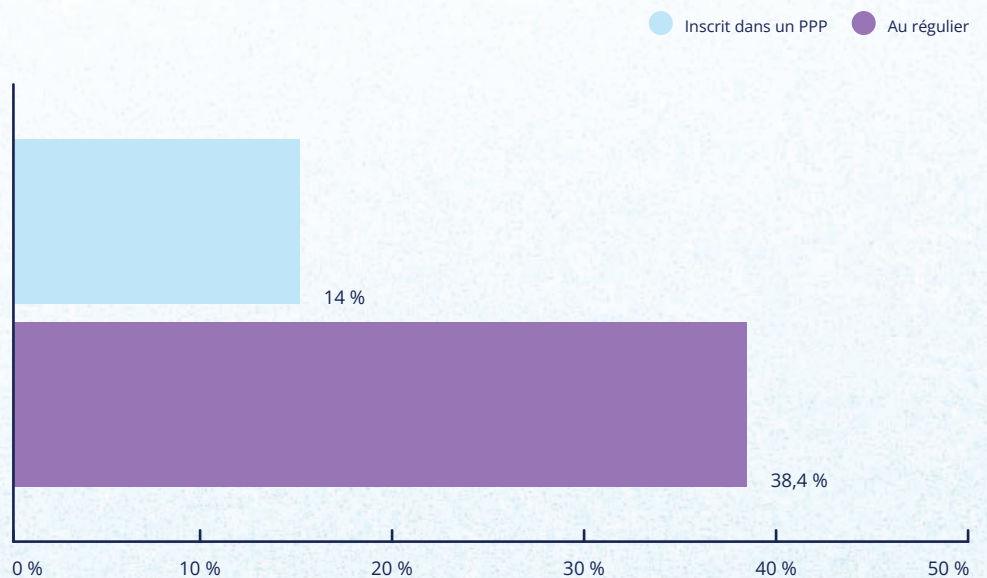
5. Proportion d'EHDAA dans certaines catégories au secondaire



Note. Adapté de Conseil supérieur de l'éducation (2025, p. 149).

Les processus de sélection des PPP produisent le même type d'inégalité. **En effet, dans les PPP, environ 15 % des élèves étaient identifiés comme HDAA en 2021-2022, alors qu'au régulier, ils étaient environ 38,4 % ; plus d'un élève sur trois!**

6. Proportion de EHDAA selon le cheminement



Note. Calculs des auteurs, basés sur Conseil supérieur de l'éducation (2025, p. 158).

Précisons qu'en 2021-2022, seulement 23,5 % des élèves du secondaire public étaient inscrits dans un PPP, alors qu'en 2026, c'est plus de 50 %. Malheureusement, malgré nos demandes répétées, nous n'avons pu obtenir de données récentes du ministère de l'Éducation sur la proportion d'élèves HDAA dans les PPP.

Le lien entre défavorisation et réussite scolaire est amplement documenté : lorsqu'on provient d'une famille favorisée, on a plus de chances de réussir à l'école, et inversement. Il est donc tout à fait prévisible que les pratiques de sélection économique et scolaire du privé subventionné et du public sélectif désavantagent les élèves issus de familles moins aisées et qu'ils se retrouvent surreprésentés dans les classes non-sélectives du réseau public. **En bref, le système d'éducation québécois concentre dans les mêmes classes les élèves qui sont déjà les plus désavantagés. À l'inverse, il réunit dans les PPP sélectifs et les écoles privées les élèves qui sont déjà avantagés et les mieux placés pour réussir.**

1.3 L'effet de la composition de la classe : les conséquences négatives de la ségrégation scolaire

Les pratiques de sélection du système d'éducation québécois font en sorte qu'à travers le Canada, c'est dans les classes québécoises que la mixité sociale est la plus faible. Cette situation n'est pas sans conséquences sur les élèves québécois. Comme le rappelle une imposante synthèse des connaissances scientifiques sur la mixité scolaire publiée en 2015 par le Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO) en France et le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) au Québec, les impacts de la composition de la classe sur les apprentissages des élèves sont connus depuis longtemps.

Le point de départ est ce que les chercheurs nomment *l'effet de composition* : les interactions qu'ont les élèves entre eux dans leurs classes exercent une influence directe sur leurs résultats scolaires, et ce, indépendamment de leur contexte familial ou de leur niveau socioéconomique¹⁸. De nombreux travaux ont par exemple montré comment les élèves apprécient leurs propres capacités scolaires en se comparant à leurs collègues de classe¹⁹.

Or, cet effet de composition n'est pas uniforme : il affecte plus fortement les élèves en difficulté que les élèves performants²⁰. La raison est facile à comprendre : parce qu'ils ne jouissent généralement pas d'un environnement familial

En bref, le système d'éducation québécois concentre dans les mêmes classes les élèves qui sont déjà les plus désavantagés. À l'inverse, il réunit dans les PPP sélectifs et les écoles privées les élèves qui sont déjà avantagés et les mieux placés pour réussir.

propice à la transmission de bonnes habitudes scolaires (la lecture, par exemple), l'école est plus déterminante dans la vie des élèves de familles modestes que dans celle des élèves riches. Une étude américaine a par exemple montré que les élèves issus de milieux favorisés ont en moyenne bénéficié, entre leur naissance et leur entrée au primaire, de 1300 heures de plus d'activités d'enrichissement (cours de musique, camps de toutes sortes, voyages, etc.) que leurs pairs de milieux défavorisés²¹. Il ne fait aucun doute que ce type d'inégalité est aussi présente au Québec.

Pour le dire simplement, les élèves provenant de milieux défavorisés sont davantage influencés par la composition de leur classe parce que ce sont eux qui ont le plus besoin de l'école pour améliorer leur sort. L'effet de composition est donc asymétrique : les plus fragiles sont plus facilement tirés vers le haut ou vers le bas par leurs voisins de pupitre. Concentrer les élèves en difficulté et défavorisés dans les mêmes classes, comme le fait le système québécois, a un impact négatif sur leurs résultats et leur persévérance à l'école. À l'inverse, notent des chercheurs québécois, « *les publics les plus défavorisés sont ceux qui peuvent le plus bénéficier d'une augmentation de l'hétérogénéité des classes sur le plan scolaire*²² ».

Ce n'est pas tout, car le personnel scolaire est lui aussi influencé par la composition de la classe. Plusieurs travaux de recherche ont en effet montré comment les enseignantes et enseignants ajustent leurs attentes envers leurs élèves en fonction de la perception qu'ils et elles ont d'eux : placés face à une classe composée d'élèves défavorisés ou en difficulté d'apprentissage, les attentes de réussite seront moindres, et inversement.

Pour le dire simplement, les élèves provenant de milieux défavorisés sont davantage influencés par la composition de leur classe parce que ce sont eux qui ont le plus besoin de l'école pour améliorer leur sort.

Ces attentes ont par la suite une incidence directe sur les résultats, comme l'a notamment montré la chercheuse Isabelle Archambault²³. Plus basses sont les attentes envers le groupe, plus faibles sont les résultats du groupe : « *Dans deux milieux comparables, des attentes élevées des enseignants envers leurs élèves sont associées à une meilleure réussite de ces derniers. Mais en milieu défavorisé (...) les attentes sont plus faibles par rapport à la capacité des élèves du groupe à réussir*²⁴ ». **C'est une véritable prophétie autoréalisatrice²⁵. En concentrant les élèves jugés moins performants dans les mêmes groupes (ceux du public non-sélectif), on tire les attentes scolaires vers le bas, ce qui, en retour, contribue à diminuer leurs résultats.** La roue tourne, et ce sont toujours les mêmes qui sont perdants.

Ces constats ne sont pas propres au Québec. Les travaux de l'OCDE ont eux aussi mis en évidence les avantages de la mixité scolaire. Dans un rapport de 2018 comparant les systèmes d'éducation à travers le monde, l'organisation écrit en effet que « **le statut socioéconomique a une forte incidence sur la performance des élèves, mais dans les systèmes d'éducation plus équitables, davantage d'élèves défavorisés sont performants** »²⁶. Le rapport franco-québécois de 2015 arrive à la même conclusion : dans de bonnes conditions, les élèves aux prises avec des difficultés tirent beaucoup d'avantages à côtoyer de jeunes performants, sans pour autant nuire à la réussite de ces derniers. Plus encore, une méta-analyse récente, qui s'est penchée sur près de 20 ans d'études portant

sur le regroupement des élèves en fonction de leurs habiletés académiques, a conclu que **cette pratique n'a aucun effet significatif sur les résultats scolaires, tout en nuisant activement à l'équité entre les élèves**²⁷ C'est sans compter les effets négatifs sur l'estime de soi et la motivation scolaire : lorsque plongés dans des environnements plus compétitifs et réputés plus « performants », les élèves tendent à avoir une moins bonne perception d'eux-mêmes sur le plan scolaire²⁸. Bref, contrairement à la croyance populaire selon laquelle inscrire son enfant dans une école privée subventionnée ou dans un programme sélectif permettrait de meilleurs apprentissages et résultats, c'est plutôt le contraire que tendent à démontrer les recherches : **la ségrégation scolaire n'aide personne, ni sur le plan des résultats, ni sur le plan de l'estime de soi scolaire.**

Aucune de ces conclusions ne surprendra ceux et celles qui sont sur le terrain de nos écoles publiques : chaque jour, les élèves du public « régulier » se font rappeler, directement ou indirectement, qu'ils ne font pas partie des heureux élus des programmes sélectifs. Les impacts de cette situation sur leur estime de soi et leur motivation scolaire sont dévastateurs. Christophe Allaire Sévigny, qui a publié en 2025 un essai sur la ségrégation scolaire, note avec justesse que, dans cette perspective, l'école québécoise fonctionne selon le principe de la carotte et du bâton : « *La carotte, c'est d'appartenir à une élite ; le bâton, c'est la perspective d'en être exclu*²⁹ ». Le sociologue estrien cite deux élèves qui affirment avec candeur que leur participation au programme régulier signifie qu'ils « *(ne peuvent) pas vraiment descendre plus bas* ». Leurs camarades étudiant dans un PPP sélectif, eux, ont avantage à bien se comporter pour éviter d'être rétrogradés. Cette menace est bien sûr souvent rappelée aux élèves (et à leurs parents), afin de les ramener à l'ordre. Le corolaire de ce dispositif disciplinaire est de mettre en lumière le fait qu'être classé au régulier est, pratiquement, une punition. **La carotte, c'est le PPP sélectif ; le bâton, c'est le régulier.**

Le personnel enseignant est lui aussi bien conscient de ces dynamiques. Lors d'une visite dans une école secondaire publique en Montérégie, un enseignant m'a confié comment ses gestionnaires lui avaient présenté ses objectifs scolaires en début d'année : « *C'est un groupe de régulier. Ta job, c'est que les élèves se présentent à l'école, point* ». Ses élèves du programme « concentration Langues et communication » avaient quant à eux une manière plus colorée de parler de leurs pairs n'ayant été choisis dans aucun des programmes sélectifs offerts à l'école : « **Le monde au régulier, c'est des caves** ».

Bref, contrairement à la croyance populaire selon laquelle inscrire son enfant dans une école privée subventionnée ou dans un programme sélectif permettrait de meilleurs apprentissages et résultats, c'est plutôt le contraire que tendent à démontrer les recherches : la ségrégation scolaire n'aide personne, ni sur le plan des résultats, ni sur le plan de l'estime de soi scolaire.

Chapitre 2

**Comment la
ségrégation scolaire
augmente les
inégalités entre
garçons et filles**

Rien de ce que nous avons exposé précédemment ne devrait surprendre les observateurs attentifs. Les inégalités perpétuées par « l'école à trois vitesses » québécoise ont été dénoncées de très nombreuses fois au cours des dernières années. Ce qui a été moins souligné, voire complètement ignoré, c'est l'effet différencié de la ségrégation scolaire sur les garçons et les filles. Comme on le verra, les données disponibles pointent toutes dans la même direction : ce sont les garçons, particulièrement les garçons issus de milieux défavorisés, qui sont les principaux perdants du système actuel. Ils décrochent en plus grand nombre, ils réussissent moins bien en français et fréquentent moins le cégep et l'université. Peu importe où se pose notre regard, le constat est le même : **le système à trois vitesses laisse tomber bien des enfants, mais ceux qui tombent le plus bas, et de loin, ce sont les garçons issus des familles défavorisées.**

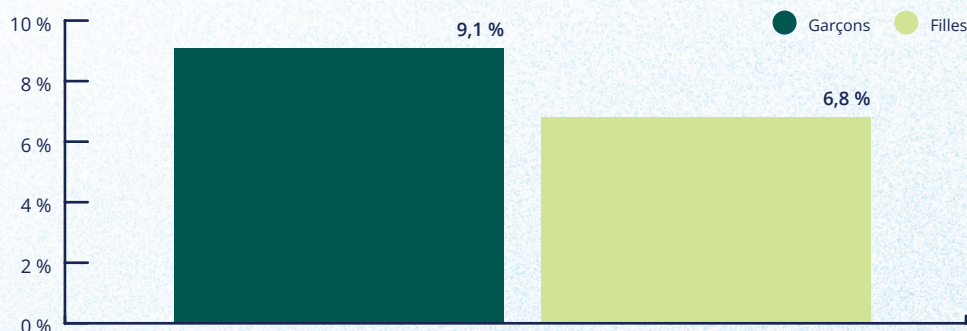
« *Le monde au régulier, c'est des caves* »

2.1 Le retard scolaire : un indicateur du parcours différencié des garçons et des filles

Le jour de leur première rentrée scolaire, garçons et filles n'arrivent pas à l'école sur un pied d'égalité. En effet, la plus récente **Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle** nous apprend que les jeunes garçons sont plus nombreux que les filles à arriver sur les bancs d'école avec une vulnérabilité de développement (35,6 % contre 21,6 % pour les filles)¹. Cela est encore plus vrai pour les garçons appelés à fréquenter une école défavorisée².

Cette tendance se maintient tout au long du cheminement des élèves. Les garçons, au terme de leur parcours primaire (c'est-à-dire à dire au moment où s'effectuent les processus de sélection pour le secondaire), ont déjà accumulé des difficultés scolaires manifestes : **globalement, plus de 9 % des garçons entrent en retard en cinquième année, contre 6,8 % des filles.**

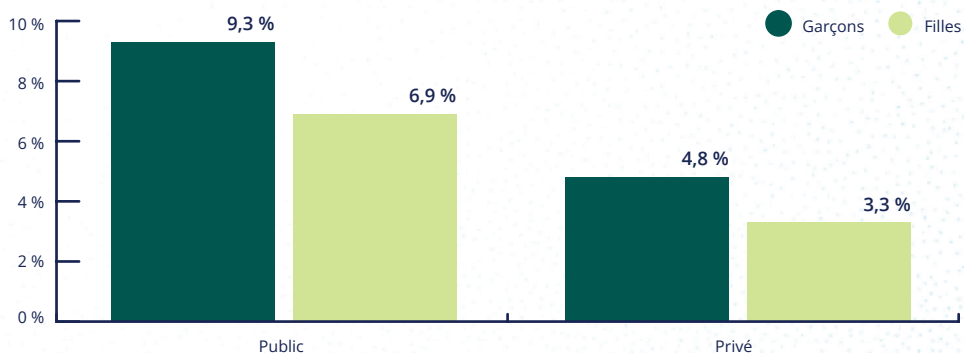
7. Proportion d'élèves présentant un retard à l'entrée du 3e cycle du primaire selon le genre



Note. Adapté de Observatoire québécois des inégalités (2025, figure 31, p. 41).

Soulignons ici, pour la première fois, un phénomène que nous reconnâtrons à de très nombreuses reprises dans les prochaines pages : **dès la fin du primaire, en matière de retard scolaire à l'entrée du 3e cycle, les écarts entre garçons et filles sont significativement plus élevés au public (2,4 points de pourcentage) qu'au privé (1,5 point de pourcentage).**

8. Proportion d'élèves présentant un retard à l'entrée du 3e cycle du primaire selon le genre et le réseau d'enseignement

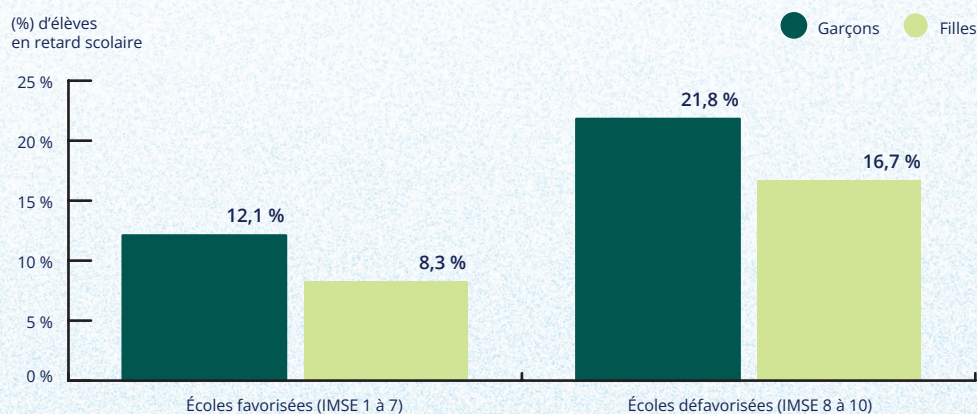


Note. Adapté de Observatoire québécois des inégalités (2025, figure 32, p. 41). Données de l'année 2021-2022 uniquement.

Sans surprise, quelques années plus tard, les garçons sont plus nombreux que les filles à entrer tardivement au secondaire, surtout dans le réseau public (11,2 % contre 8,7 %³). Ce retard à l'entrée explique d'ailleurs en partie le taux de décrochage nettement plus élevé des garçons⁴.

C'était le cas à la maternelle, c'est encore le cas au secondaire : le retard scolaire des garçons n'est pas également réparti, il frappe encore plus fort dans les milieux défavorisés. En effet, **l'écart genré de retard scolaire est plus important dans les milieux défavorisés (5,1 points d'écart à l'avantage des filles) que dans les milieux favorisés (3,8 points à l'avantage des filles).** Autrement dit, bien que les garçons aient globalement plus de retard que les filles dans tous les milieux sociaux, c'est dans les milieux défavorisés que l'écart est le plus élevé.

9. Proportion des élèves présentant un retard scolaire, selon le niveau de défavorisation des écoles



Note. Adapté de Papi et Thériault (2025, p. 261)

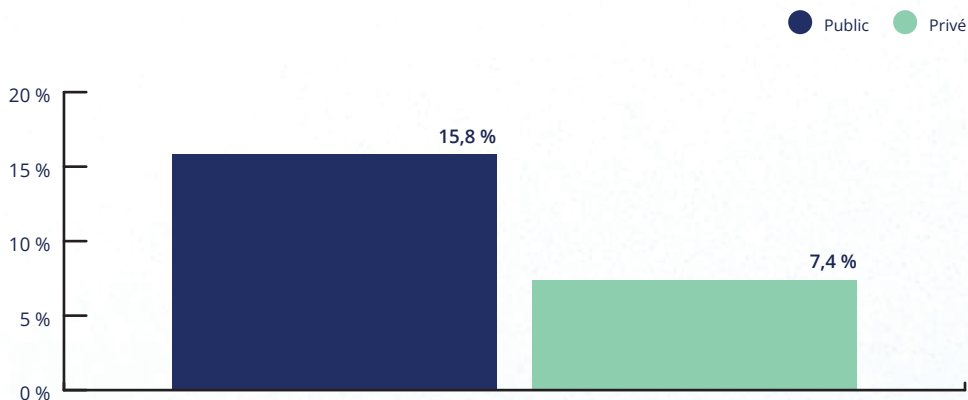
Indice du milieu socio-économique (IMSE)

2.2 Le décrochage scolaire : une statistique, plusieurs histoires

2.2.1 Les trois vitesses du décrochage

Le phénomène est documenté depuis longtemps au Québec : les garçons décrochent davantage que les filles. Que remarque-t-on quand on se penche sur les taux de décrochage annuel au Québec ? À la lumière de ce que nous avons déjà exposé, il ne surprendra personne d'apprendre que le portrait du décrochage diffère considérablement selon le réseau fréquenté au secondaire. L'ensemble des données disponibles pointent dans la même direction : les élèves fréquentant le système privé ou les PPP au secondaire ont de bien meilleures chances d'obtenir leur diplôme. Dans un premier temps, notons que **le taux de décrochage annuel dans le réseau public est plus de deux fois plus élevé que dans le réseau privé.**

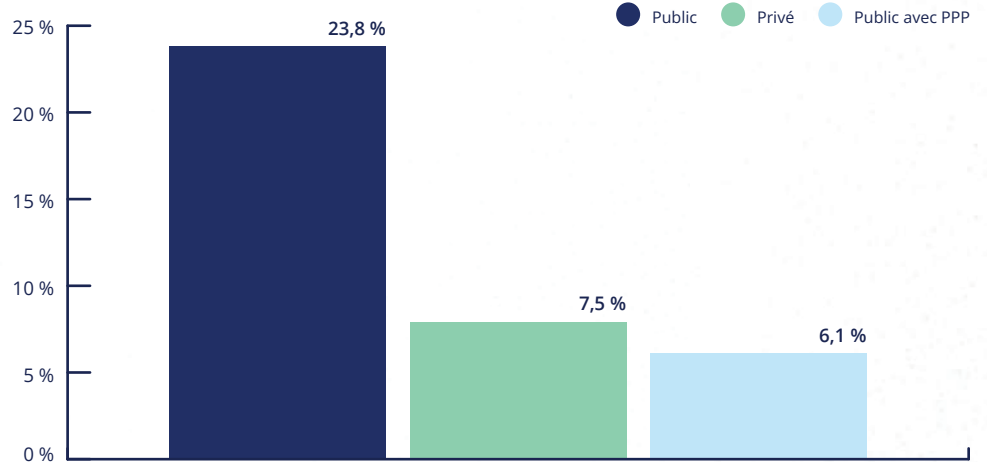
10. Taux de décrochage annuel selon le réseau



Note. Les données proviennent de Gouvernement du Québec (s.d.), Tableau de bord en éducation. Calculs des auteurs.

Au sein du réseau public, les mêmes écarts se reproduisent. Les données les plus récentes à ce sujet, rendues public par le ministre de l'Éducation à la demande de Québec solidaire dans le cadre de l'étude des crédits budgétaires 2025-2026, le confirment. Les chiffres sont limpides, l'écart est abyssal : **dans les classes publiques régulières, c'est près d'un élève sur quatre qui décroche. Dans les programmes particuliers du public et au privé, c'est moins d'un sur dix⁵.**

11. Taux de décrochage annuel selon le type de cheminement



Note. Les données proviennent de Assemblée nationale du Québec (2025, p. 37).

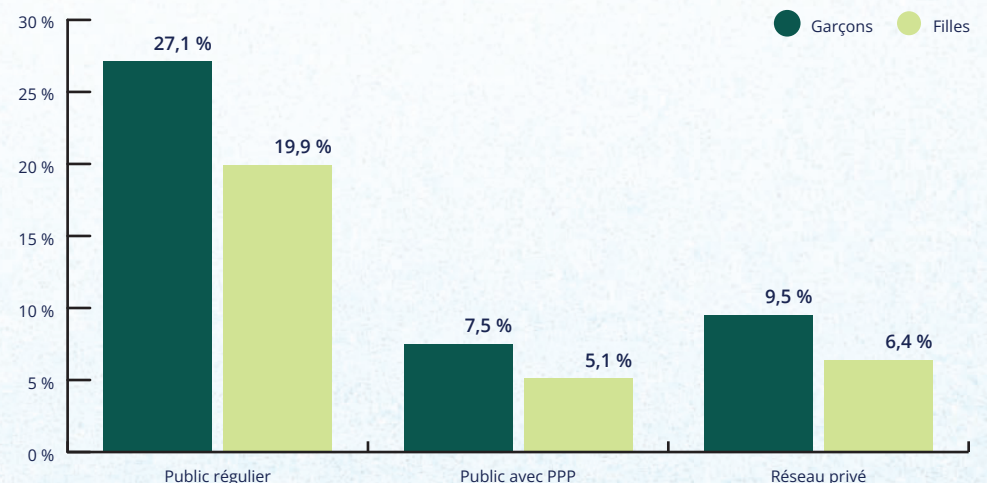
Dans les classes publiques régulières, c'est près d'un élève sur quatre qui décroche. Dans les programmes particuliers du public et au privé, c'est moins d'un sur dix.

2.2.2 L'écart entre garçons et filles

Sans surprise, dans chacune des « vitesses » du système scolaire québécois (public régulier, public PPP, privé), les taux de décrochage annuel sont plus élevés chez les garçons que chez les filles. Ce portrait est relativement stable depuis de nombreuses années⁶.

Les données détaillées que nous avons obtenues permettent de pousser l'analyse plus loin. On constate d'abord, sans surprise, que les garçons fréquentant les classes régulières du public constituent, et de loin, la catégorie d'élèves qui décroche le plus : dans ces classes, **c'est plus d'un garçon sur quatre (27,1 %) qui a décroché.**

12. Taux de décrochage annuel selon le type de cheminement et le réseau, selon le genre



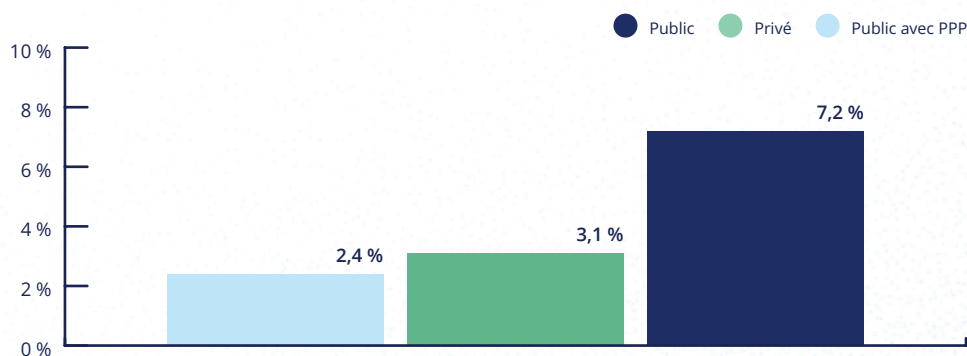
Note. Les données proviennent de Assemblée nationale du Québec (2025, p. 37).

Il s'agit bien sûr de moyennes nationales et le portrait est encore plus sombre dans certaines régions. Un exemple : cette année-là, au Centre de services scolaires des Samares dans Lanaudière, c'est 58 % des garçons des classes publiques régulières qui ont décroché (contre 42 % de filles dans ces mêmes classes), selon la réponse à notre demande d'accès à l'information reçue en octobre 2025⁸.

⁸ Nous avons tenté d'obtenir ces données pour tous les Centres de services scolaires (CSS) et les Commissions scolaires (CS) du Québec. Malheureusement, la grande majorité de nos demandes d'accès à l'information se sont avérées vaines. Les CSS et les CS en question soutiennent ne pas détenir ces informations.

En matière de décrochage, on observe le même phénomène que pour le retard scolaire : les écarts entre garçons et filles varient considérablement selon les parcours. C'est dans la troisième vitesse du réseau québécois que les écarts entre garçons et filles sont les plus grands. Comme le montre le graphique suivant, **les écarts entre filles et garçons sont deux fois plus élevés au public régulier qu'au privé et trois fois plus élevés au public régulier qu'au public-PPP.**

13. Écarts de décrochage entre garçons et filles, selon le cheminement



Note. Les données proviennent de Assemblée nationale du Québec (2025, p. 37).

Comme nous l'avons montré précédemment, c'est dans les classes du public régulier que sont surreprésentés les élèves HDAA et provenant des milieux défavorisés. De toute évidence, cette composition de la classe affecte durement la réussite des garçons : c'est au sein des classes publiques régulières que leur retard par rapport aux filles est le plus marqué.

2.3 La maîtrise du français

La connaissance du français n'est pas une compétence comme une autre. Il est largement reconnu que la maîtrise du français et des autres compétences langagières est déterminante pour la persévérance et la réussite des élèves, et ce, plus on avance dans sa scolarité⁷. Un élève qui éprouve des difficultés à décoder des mots, à comprendre du vocabulaire ou à s'exprimer oralement aura d'autant plus de difficultés à comprendre des consignes dans l'ensemble des autres matières, ce qui compromettra son accès à l'ensemble des apprentissages. **Moins un élève maîtrise le français, plus son risque de décrocher est élevé.**

Moins un élève maîtrise le français, plus son risque de décrocher est élevé.

^h Malheureusement, encore une fois, aucune donnée n'est disponible au sujet des élèves inscrits dans un PPP, dans le réseau public.

En ce sens, l'écart entre garçons et filles en matière de décrochage s'explique en partie par l'écart important dans leur maîtrise du français. Des études récentes ont par exemple montré qu'on retrouve moins de « lecteurs très forts » et plus de « lecteurs faibles » parmi les garçons⁸ et que les filles ont tendance à être plus motivées et engagées en français, tout en développant un sentiment de compétence plus élevé⁹.

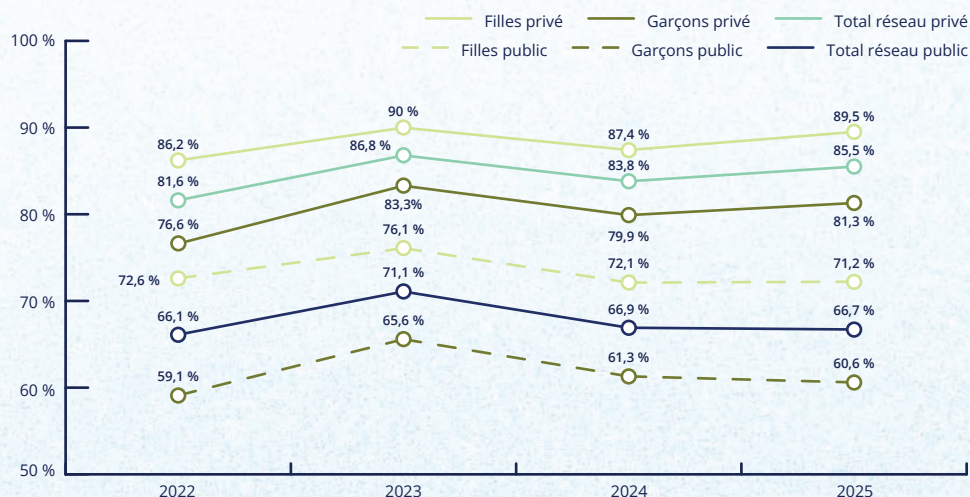
En résumé, c'est en partie l'intérêt et l'engagement des filles en français qui expliquent qu'elles réussissent mieux que leurs camarades garçons. Comme l'écrivaient deux chercheuses québécoises en 2025, « *c'est le fait que les lacunes initiales [en français] empêchent l'acquisition de nouvelles connaissances au fil de la scolarité qui produit cet écart de genre plus marqué au secondaire* »¹⁰. Comme on le verra, ces écarts sont considérables, mais ils varient énormément entre le réseau public et le réseau privé^h.

2.3.1 L'épreuve uniforme de français : deux réseaux, deux portraits

En se penchant sur les résultats des épreuves ministérielles de français en 5e secondaire, on remarque que le taux de réussite des élèves du privé est significativement supérieur à celui des élèves du public. Cela n'a rien de surprenant puisqu'on sait déjà que le réseau privé sélectionne directement (via la sélection scolaire) ou indirectement (via les frais de scolarité) les élèves les plus performants et issus de milieux plus favorisés.

En ventilant ces données selon le genre, on remarque qu'au public comme au privé, les filles réussissent plus que les garçons. Le Québec s'inscrit ici en parfaite cohérence avec ce que les enquêtes de l'OCDE ont montré à l'échelle internationale : dans 79 pays sur 81 ayant participé à l'enquête PISA (*Programme for International Student Assessment*) de 2022, les filles sont devant les garçons en lecture¹¹.

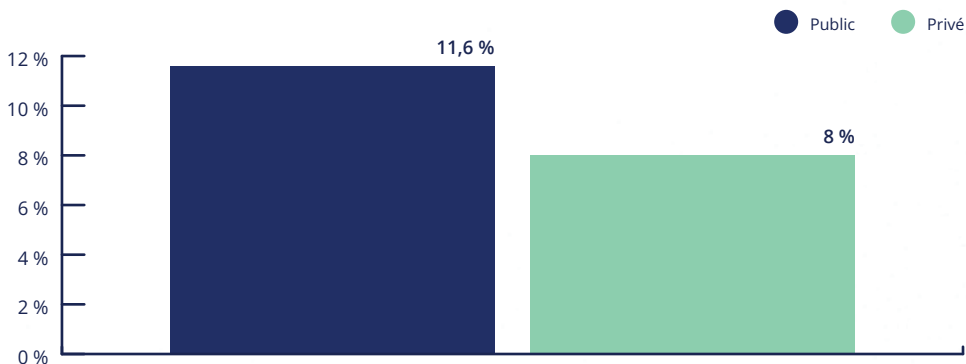
14. Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français en secondaire 5



Note. Les données proviennent de Gouvernement du Québec (s.d.), Tableau de bord en éducation. Calculs des auteurs.

En poussant l'analyse, on constate que l'écart entre garçons et filles est très loin d'être similaire dans le public et dans le privé. Encore une fois, en compilant les données des quatre dernières années, on remarque que **l'écart entre garçons et filles est significativement plus prononcé au public qu'au privé.**

15. Écarts entre filles et garçons, taux de réussite à l'épreuve uniforme de français en secondaire 5



Note. Les données proviennent de Gouvernement du Québec (s.d.), Tableau de bord en éducation. Calculs des auteurs.

Les garçons fréquentant le réseau public représentent, et de loin, la catégorie d'élèves présentant le taux de réussite le plus faible à l'épreuve ministérielle de français : **au cours des quatre dernières années, en moyenne, près de 40 % des garçons du public ont échoué.** Malheureusement, il n'existe pas de données comparant les résultats au public régulier et au public sélectif, mais on peut deviner leur allure.

2.3.2 La présence des garçons dans les filières sélectives de l'école québécoise

En 2024, la chercheuse québécoise Isabelle Plante publiait les résultats d'une étude suivant la trajectoire d'élèves de sixième année lors de leur transition vers l'école secondaire, afin d'évaluer la proportion de garçons et de filles qui poursuivraient leur parcours dans les filières sélectives du système québécois¹². Ses conclusions sont très claires : **plus de 60 % des élèves ayant poursuivi leur cheminement dans le réseau privé ou dans les programmes sélectifs du public étaient des filles, et un peu moins de 40 % étaient des garçons.** Inversement, parmi ceux qui ont poursuivi dans les classes non-sélectives du réseau public, 53 % étaient des garçons et 47 % des filles. L'étude établit également que ce sont spécifiquement leurs défis en français qui expliquent les difficultés des garçons à poursuivre leurs études dans des écoles privées subventionnées ou dans des programmes publics sélectifs au secondaire. Ce n'est pas nécessairement surprenant, si l'on sait que plusieurs des études internationales ont mis en évidence ce phénomène : les garçons semblent bel et bien sous-représentés dans les filières les plus sélectives des systèmes d'éducation¹³.

Plus de 60% des élèves ayant poursuivi leur cheminement dans le réseau privé ou dans les programmes sélectifs du public étaient des filles, et un peu moins de 40% étaient des garçons.

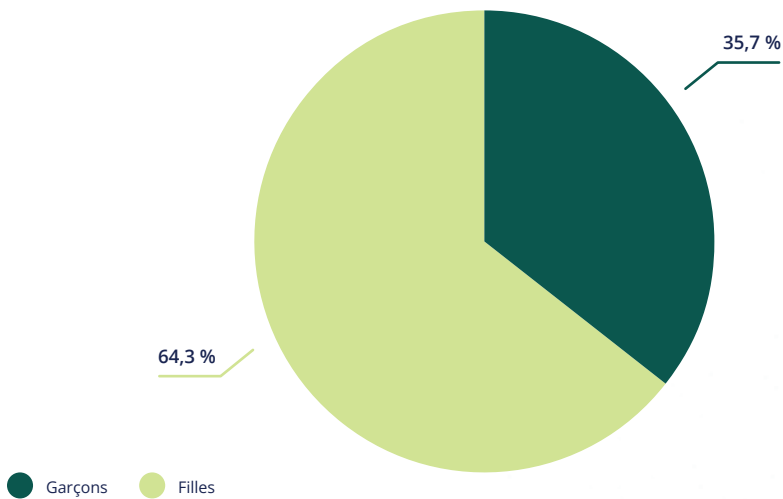
Les résultats de l'étude de la professeure Plante sont convaincants, mais, malheureusement, il existe peu de données générales au Québec. Au cours des derniers mois, notre équipe a fait parvenir près de 80 demandes d'accès à l'information afin d'obtenir des données auprès des Centres de services scolaires, des Commissions scolaires et du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). **Malgré toutes ces tentatives et des demandes de révision des décisions rendues par le MEQ à la suite de nos requêtes, nous n'avons jamais été en mesure d'obtenir des données officielles sur la participation des garçons et des filles aux filières sélectives (ou au PPP) des écoles québécoises.** Ce manque de transparence est inadmissible.

En ce qui a trait au réseau privé subventionné, les données publiques disponibles indiquent une proportion de garçons et de filles à peu près égale¹⁴. Or, ces données sont incomplètes et difficiles à interpréter, puisque les pratiques de sélection des écoles privées subventionnées ne sont pas recensées. Cette sélection se fait à la fois directement, souvent sur la base des résultats scolaires et à partir de tests d'admission, mais aussi indirectement, par l'imposition de frais de scolarité qui, malgré les certains mécanismes ici et là pour accorder des exceptions, bloquent l'accès aux familles moins nanties. Or, c'est justement dans les milieux les moins nantis que les écarts de réussite entre garçons et filles sont les plus prononcés.

Malgré les prétentions du MEQ à ne disposer d'aucune ventilation genrée de la fréquentation des PPP, le Conseil supérieur de l'Éducation a récemment réussi à obtenir et à publier certaines données révélatrices sur la fréquentation des Programmes d'éducation internationale (PEI) dans les écoles Québec. Même s'il n'existe pas de critères standardisés pour l'admission dans un PEI, ni de recension de leurs pratiques de sélection, ce programme d'élite est généralement considéré comme l'un des plus sélectifs¹, compte tenu du rythme d'apprentissage soutenu et des frais exigés aux familles pour les multiples activités d'enrichissement offertes (voyages, stages, etc.). Malgré l'explosion récente du nombre de PPP offerts dans les écoles, le PEI était et demeure un des programmes sélectifs les plus populaires au Québec. En 2021-2022, dernière année scolaire pour laquelle nous détenons des données détaillées et ventilées selon le genre, la moitié des élèves fréquentant un PPP au secondaire étaient inscrits dans un PEI, soit plus de 33 000 élèves. De ces 33 000, **64,3 % étaient des filles et 35,7 % étaient des garçons.** C'est un déséquilibre majeur.

¹À titre d'exemple, l'École internationale de Montréal, exige, en plus de l'examen d'entrée, une moyenne minimale de 75% en français, en mathématiques et en anglais et aucun échec dans les autres matières. On exige également aux parents de déposer les bulletins de 4e et 5e année primaire. En parcourant les sites de ces écoles, on note d'autres critères qui peuvent être pris en compte dans l'évaluation des candidatures : ponctualité et assiduité en classe, engagement positif au climat scolaire, curiosité intellectuelle, le tout pouvant être jugé par différents moyens : entrevue, vidéo, lettre de recommandation, porte-folio, etc.

16. Élèves inscrits dans un Programme d'éducation internationale (PEI)



Note. Adapté de Conseil supérieur de l'éducation (2025, tableau 8, p. 60).

Ces données sont révélatrices : dans le PPP le plus sélectif sur le plan académique, les garçons sont très largement minoritaires. Inversement, ceux-ci sont plus nombreux que les filles au sein des classes sans PPP (52,4 % de garçons contre 47,6 % de filles). Cela est plus ou moins surprenant si on garde en tête ce que nous avons établi plus tôt sur le retard scolaire des garçons et leurs difficultés en français.

Au moment d'écrire ces lignes, les données du MEQ indiquent qu'environ 50 % des jeunes du secondaire sont inscrits dans un des 2476 PPP du réseau secondaire public. Il serait instructif de connaître le genre et le profil de ces élèves, ainsi que les pratiques de sélection de ces programmes. Malheureusement, nos requêtes pour accéder à ces données se sont systématiquement soldées par des refus.

Les garçons du public ont davantage de retards scolaires, ils décrochent plus, ils performant moins bien en français et ils fréquentent moins les programmes les plus sélectifs académiquement. Sans surprise, comme on le verra, ils fréquentent beaucoup moins les bancs des cégeps et des universités.

**Ces données sont révélatrices:
dans le PPP le plus sélectif
sur le plan académique,
les garçons sont très
largement minoritaires.**

2.4 L'accès aux études supérieures

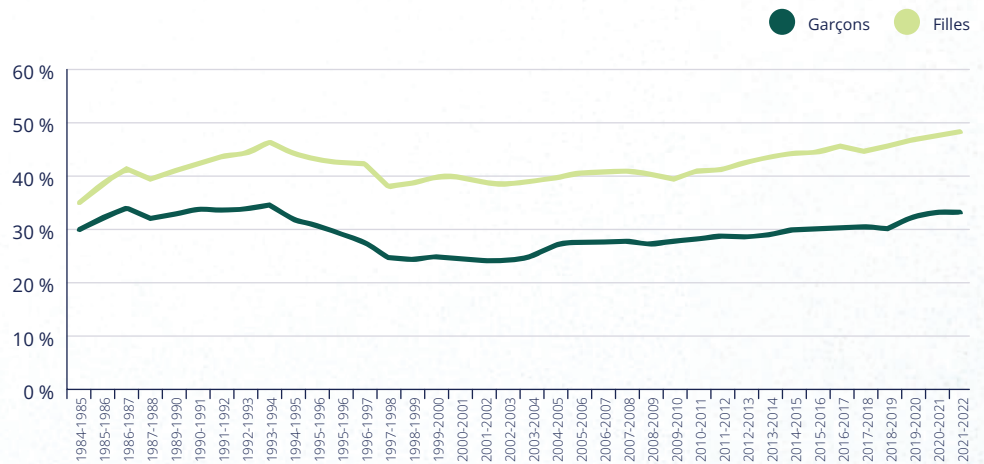
Les écarts de genre en matière d'accès à l'enseignement supérieur sont largement documentés à l'échelle internationale. De manière très générale, dans les pays développés, on considère que la parité en matière d'accès à l'université a été atteinte au tournant des années 2000. Tant et si bien qu'aujourd'hui, dans tous les pays de l'OCDE, les femmes sont majoritaires (à des degrés variables) dans les inscriptions à l'université¹⁵. Le Québec ne fait pas exception, il est même à l'avant-garde de ce phénomène mondial.

2.4.1 Les garçons québécois dans les cégeps et universités

Personne ne sera surpris de constater que les écarts de réussite et de diplomation entre filles et garçons observés au primaire et au secondaire se répercutent dans leur accès au cégep. Le taux d'accès au cégep est plus élevé pour les femmes que pour les hommes, et ce, depuis au moins les années 1980. Comme le soulignent les chercheurs Cathia Papi et Dominic Thériault dans une publication récente, dans les programmes préuniversitaires, l'écart d'accès au cégep entre garçons et filles a triplé en quarante ans : il était de 5,2 points de pourcentage en 1984-1985 (à l'avantage des femmes), il est maintenant de 15,2 points^{16j}.

^j Dans les formations techniques, l'écart est également en faveur des femmes depuis une trentaine d'années, bien qu'il ait légèrement diminué, passant de 5,1 à 2,5 points de pourcentage..

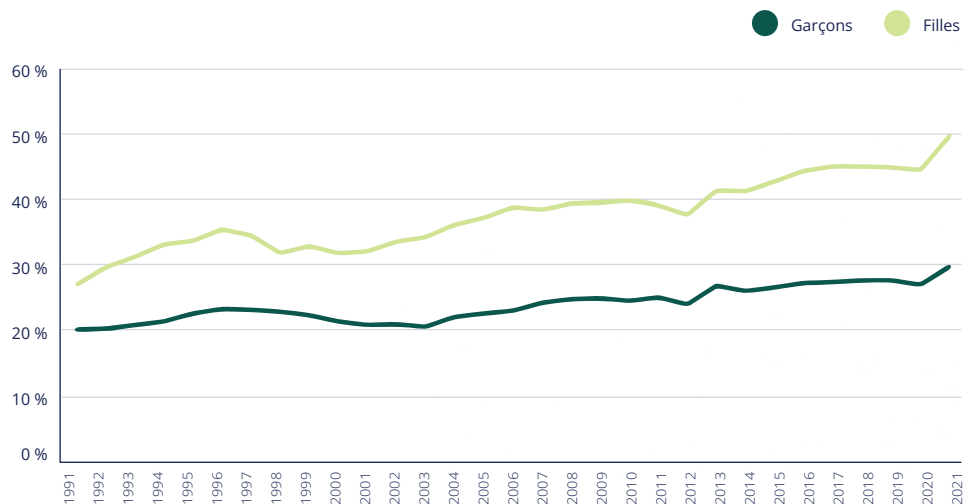
17. Évolution du taux d'accès au collégial en formation préuniversitaire pour les années scolaires 1984-1985 à 2021-2022



Note. Adapté de Papi et Thériault (2025, figure 9.5, p. 258).

De manière prévisible, le même phénomène s'observe sur les bancs des universités. **Au baccalauréat, le taux d'accès des hommes est maintenant inférieur de plus de 20 points de pourcentage à celui des femmes.** Cet écart se traduit ensuite en écart de diplomation, qui est aujourd'hui de 19,9 points à l'avantage des femmes, une augmentation de 13 points en une décennie. La différence se réduit un peu aux 2e et 3e cycles, mais elle se maintient (8,3 points de pourcentage à l'avantage des femmes).

18. Taux de diplomation au 1er cycle selon le genre pour les années universitaires 1991-1992 à 2020-2021



Note. Adapté de Papi et Thériault (2025, figure 9.3, p. 256).

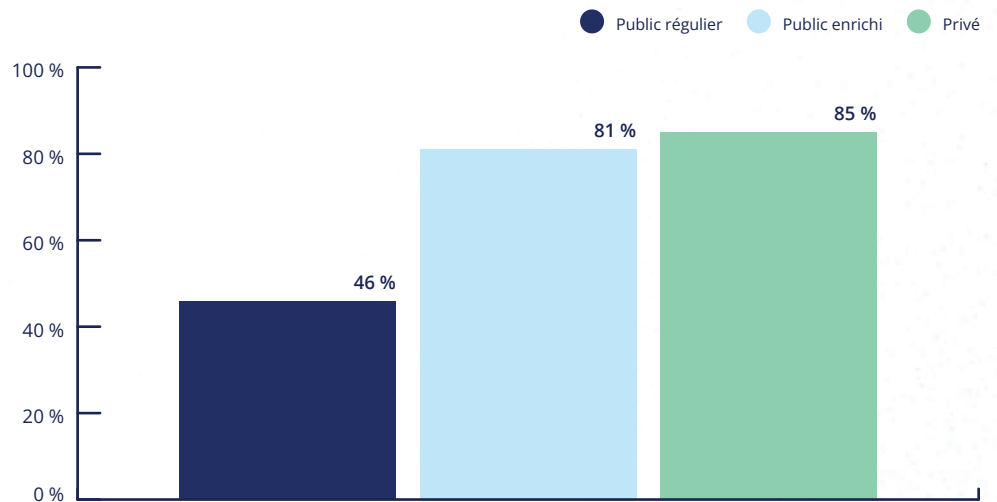
Nous l'avons déjà dit, ces écarts existent partout dans le monde. Ce qui est plus particulier au Québec, c'est de constater à quel point le portrait diffère selon la « vitesse » fréquentée par les élèves. Comme on le verra, **ce ne sont pas tous les garçons qui sont soumis aux mêmes inégalités d'accès à l'enseignement supérieur**. La structuration du système d'éducation québécois joue, encore une fois ici, un rôle déterminant.

2.4.2 Enseignement supérieur et ségrégation scolaire

Au fil des décennies, de nombreuses études ont documenté à quel point la fréquentation d'une école publique, d'une école privée ou d'un PPP au secondaire est déterminante pour l'accès des jeunes Québécois et Québécoises au cégep et à l'université.

Tout récemment, une ambitieuse étude québécoise a analysé le parcours de près de 25 000 élèves de première secondaire, répartis dans les trois « vitesses » du réseau québécois, pendant 10 ans. Leurs observations sont remarquables : « plus de 8 élèves sur 10 ayant fréquenté un établissement privé (85 %) ou public avec programmes enrichis (81 %) accèdent au cégep, soit une proportion presque deux fois plus élevée que celle de leurs pairs du public ne suivant que des programmes ordinaires (46 %). »¹⁷

19. Taux d'accès au cégep selon le cheminement secondaire fréquenté

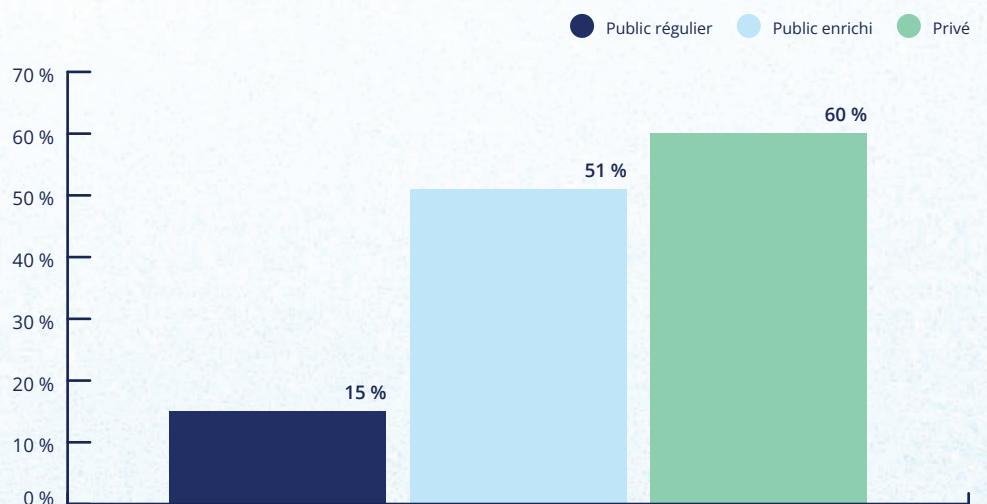


Note. Adapté de Kamanzi, Laplante et Doray (2023, p. 124).

Dans les programmes préuniversitaires, l'écart d'accès au cégep entre garçons et filles a triplé en quarante ans

Comme on peut s'y attendre, ces inégalités d'accès au cégep se répercutent au niveau universitaire. En effet, en 2019, le chercheur montréalais Pierre Canisius Kamanzi a mis en lumière les énormes disparités dans l'accès à l'université au Québec, en fonction de la « vitesse » fréquentée par les jeunes au secondaire : **le taux d'accès à l'université chez les élèves du privé (60 %) est quatre fois plus élevé que chez les élèves du public régulier (15 %). Chez les élèves des filières dites enrichies du réseau public, c'est plus de trois fois plus (51 %).**¹⁸

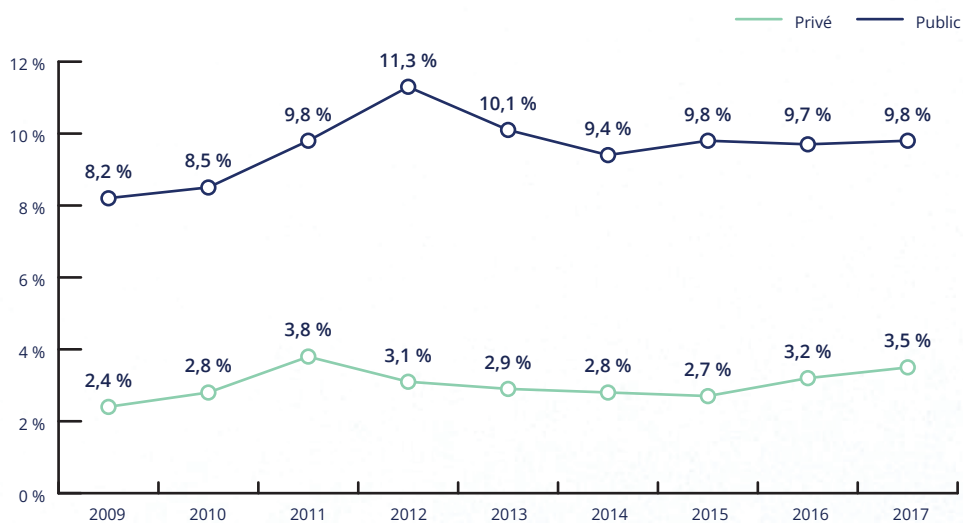
20. Accès à l'université selon le cheminement au secondaire



Note. Adapté de Kamanzi (2019, tableau 2, p. 150).

Or, garçons et filles ne semblent pas affectés de la même manière par ces inégalités scolaires. Dans leur article précédemment cité, les chercheurs Papi et Thériault fournissent des données intéressantes sur la manière dont l'écart genré dans l'accès au cégep se manifeste dans le réseau québécois à trois vitesses. Encore une fois, comme on l'a noté pour le décrochage et la maîtrise du français, **l'écart femmes-hommes en matière d'accès au cégep est beaucoup plus élevé au public (jusqu'à 11 points de pourcentage en faveur des femmes) qu'au privé subventionné (entre 2,4 et 3,8 points d'écart).**

21. Distribution de l'écart hommes-femmes, taux de passage du secondaire vers le collégial, selon le réseau d'enseignement au secondaire



Note. Adapté de Papi et Thériault (2025, p. 262).

Autrement dit, si le fait de fréquenter les filières sélectives au secondaire est associé à de bien meilleures chances d'aller au cégep pour tout le monde, cet effet semble beaucoup plus prononcé chez les garçons que chez les filles. Il existe des explications convaincantes qui éclairent ce phénomène, on y reviendra plus loin.

Il aurait été intéressant de faire la même analyse en ce qui a trait à l'accès à l'université. Malheureusement, nous n'avons pas été en mesure d'obtenir des données équivalentes pour le réseau universitaire. En effet, malgré plusieurs requêtes, rencontres et demandes d'accès à l'information, le ministère de l'Éducation du Québec (et celui de l'Enseignement supérieur) prétend n'avoir aucune donnée disponible permettant d'évaluer les taux d'accès à l'université pour les élèves du secondaire en fonction de la « vitesse » fréquentée et de leur genre. Cela est bien sûr difficile à croire, mais nos démarches ont été vaines.

Cela ne signifie pas qu'il n'y ait aucun élément susceptible de nourrir nos réflexions pour autant. La vaste étude déjà citée des professeurs Kamanzi, Laplante et Doray a par exemple montré que la ségrégation scolaire au secon-

Dans chacune de ses catégories, ce sont les garçons des classes régulières du public qui tombent le plus bas. Dans chacune de ces catégories, lorsque les données sont disponibles, c'est au sein des groupes du public régulier que les écarts entre garçons et filles sont les plus marqués.

daire affecte différemment garçons et filles quant à leurs chances d'accéder aux études supérieures. En effet, selon leurs observations : « *l'influence directe du capital scolaire des parents est plus élevée chez les garçons, suggérant que ces derniers sont davantage sensibles à la qualité du capital culturel existant dans leur environnement social. Autrement dit, leurs aspirations aux études postsecondaires et à l'obtention du diplôme seraient plus influencées par les modèles d'adultes présents dans leur milieu de résidence.* »¹⁹ À la lumière de ces conclusions et de toutes les données disponibles sur l'accès au cégep, il fait très peu de doute que les écarts genrés dans l'accès à l'université au Québec sont bien plus élevés au public régulier qu'au public sélectif et dans le réseau privé.

Qu'on regarde la diplomation et le décrochage, la maîtrise du français ou l'accès aux études supérieures, les garçons, à chaque fois, semblent subir plus fortement les inégalités du réseau québécois que les filles. Dans chacune de ces catégories, ce sont les garçons des classes régulières du public qui tombent le plus bas. Dans chacune de ces catégories, lorsque les données sont disponibles, c'est au sein des groupes du public régulier que les écarts entre garçons et filles sont les plus marqués. Autrement dit, les garçons semblent beaucoup plus affectés que les filles par la non-mixité académique et socioéconomique des classes publiques régulières. Face à la ségrégation sociale et scolaire, garçons et filles ne sont pas égaux. Pourquoi ?

Chapitre 3

**Pourquoi les
garçons souffrent
plus que les filles
de la ségrégation
scolaire**

3.1 *Timing is everything* : le développement du cerveau chez les garçons et les filles

« Les gars, ça aime les sports, les filles, ça aime les arts ! » Autour de nous, il n'est pas rare d'entendre des arguments qui ramènent les écarts de réussite entre garçons et filles à des préférences de nature biologique. Il peut en effet être tentant de simplifier la situation à l'aide de lieux communs : les filles seraient par nature calmes et discrètes, les garçons impulsifs et turbulents.

Scientifiquement parlant, il n'est pas faux d'affirmer que le développement cognitif des petits garçons et des petites filles se déroule à un rythme différent. De nombreuses études montrent que les garçons, dès leur plus jeune âge, présentent un développement neurocognitif différent de celui des filles. Cela commence même avant la naissance : selon l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ), les garçons seraient par exemple plus affectés par les perturbations subies durant la grossesse au niveau de leur développement cognitif, social et émotionnel¹. Une autre étude, qui a examiné le développement de 0 à 48 mois des garçons et des filles, est arrivée à la même conclusion. **Les garçons se développent moins rapidement dans l'ensemble des sphères de développement, de la régulation des émotions à la motricité globale**². Cela se poursuit durant la petite enfance, tant et si bien qu'au moment d'entrer à l'école, comme l'a montré *l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*, les garçons sont généralement plus vulnérables que les filles dans chacun des cinq domaines de leur développement (les compétences sociales, la maturité affective, les habiletés de communication et connaissances générales, la santé physique et le développement cognitif et langagier)³.

Ces différences n'apparaissent donc pas subitement en entrant à l'école, mais, selon plusieurs, elles atteignent leur apogée à l'adolescence. À cet âge, selon la cheffe du département de neurologie à l'école de médecine de l'Université de Pennsylvanie, « les filles sont en moyenne plus développées d'environ 2 à 3 ans en ce qui concerne le pic de leurs synapses et leurs processus de connectivité »⁴. C'est également ce qu'a conclu une vaste étude américaine ayant observé le développement des cerveaux d'une centaine d'individus âgés de 4 à 40 ans : **de manière générale, les cerveaux des filles mûrent plus vite que ceux des garçons et c'est à 16 ans que cet écart est le plus important**⁵. Ce sont bien sûr des moyennes, mais ces données ne surprendront pas ceux et celles qui côtoient des adolescents et des adolescentes au quotidien, que ce soit dans une classe ou à la maison. Les différences de maturité à cet âge sont souvent manifestes.

Ce qu'il faut surtout retenir ici, ce n'est pas que les cerveaux des garçons et des filles sont de nature différente, c'est surtout qu'ils se développent à un rythme différent. Pour le dire très simplement, à l'aube de leur entrée à l'école et, tout

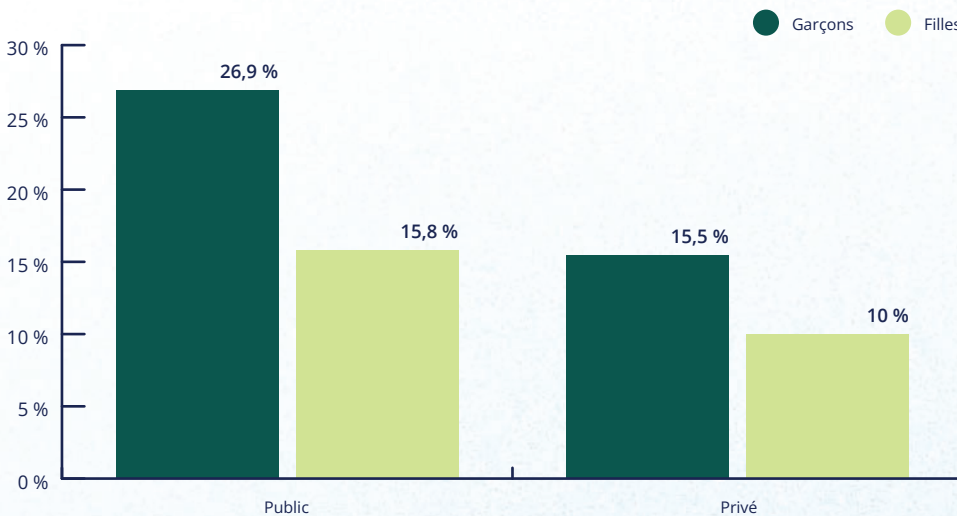
au long de leur parcours, les garçons sont, en matière de développement du cerveau, généralement en retard par rapport aux filles^k. Rappelons encore une fois qu'il s'agit bien sûr d'une moyenne : tous les garçons n'affichent pas un retard de développement, et certaines filles en affichent un.

Ces différences dans le rythme de développement ont des conséquences sur les comportements à l'école. La recherche scientifique confirme à cet égard ce qu'observent chaque jour celles et ceux qui travaillent auprès de jeunes enfants : l'hyperactivité, les problèmes d'attention, l'opposition et les troubles de la conduite sont plus fréquents chez les garçons que les filles. Ces « comportements scolaires négatifs », qui apparaissent généralement dès la petite enfance, peuvent se maintenir jusqu'à l'adolescence. Dans une salle de classe, ces difficultés se traduisent par une plus faible capacité à se concentrer, à suivre les consignes et à adopter des comportements conformes aux attentes scolaires, ce qui nuit à l'engagement scolaire et au rendement académique. **Cette accumulation de difficultés accroît la probabilité d'un diagnostic de TDAH chez les garçons⁶ et contribue à un parcours scolaire plus fragile, marquée par des résultats plus faibles, avec toutes les conséquences que cela entraîne (notamment un risque accru de décrochage)⁷.**

Dès le primaire, ces différences genrées sont clairement observables lorsqu'on considère les données au sujet des élèves HDAA. Comme l'a documenté *l'Observatoire québécois des inégalités*, les garçons sont (dans tous les réseaux) beaucoup plus nombreux que les filles à être considérés HDAA.

^k Ce constat est à l'origine de la pratique du redshirting aux États-Unis. Pour combler le retard développemental de leur petit garçon, de plus en plus de familles américaines, surtout dans les milieux aisés, choisissent d'inscrire leur enfant un an plus tard à la maternelle (6 ans au lieu de 5 ans). À New York, la pratique a dû être interdite, tant elle suscitait des iniquités entre familles favorisées et défavorisées. Certains experts recommandent plutôt d'en faire une politique nationale pour tous les garçons. Voir *Should Boys Start Kindergarten a Year Later Than Girls*, New York Times, 14 juin 2025

22. Proportion d'EHDAA au primaire selon le genre et le réseau d'enseignement



Note. Adapté de *Observatoire québécois des inégalités* (2025, figure 39, p. 49).

3.2 « *Un vrai p'tit gars!* » : l'influence des stéréotypes sur la réussite

Les enjeux liés au développement du cerveau sont bien documentés, mais ne suffisent pas à expliquer les retards scolaires des garçons par rapport aux filles. Au contraire, la recherche a démontré que ce sont des facteurs sociaux qui ont le plus d'influence⁸. Bien plus que ce qui se passe dans leur cerveau, c'est ce qui se passe autour des petits garçons et des petites filles qui détermine leurs parcours scolaires.

C'est bien connu : très tôt dans leurs vies, en fonction de leur genre, les enfants intègrent certaines valeurs, certaines normes et certains comportements selon ce qui est véhiculé par leur entourage et dans leur environnement social en général. Comme le résumait des chercheurs québécois : « *On s'attend des garçons qu'ils soient autonomes et indépendants, centrés sur eux-mêmes, compétitifs et sûrs d'eux, performants, actifs et entreprenants, et qu'ils répriment leurs émotions. En revanche, on s'attend à ce que les filles soient sensibles et ouvertes aux autres, maternelles, émotives, affectueuses, amicales, coopératives et socia-*bles »⁹. Il est évident que cette socialisation genrée débute bien avant que les enfants n'entrent à l'école, mais elle s'intensifie vers l'adolescence. Depuis au moins 40 ans, ses effets sur le parcours scolaire des filles et des garçons ont été largement documentés.

En 1977, l'ethnologue britannique Paul Willis publiait, dans un ouvrage qui fera école, les résultats de son immersion de six mois dans une école des Midlands anglais fréquentée par des garçons issus de milieux populaires¹⁰. Sa conclusion ? **La conception qu'ont ces adolescents de leur masculinité entre en contradiction avec ce qui est attendu d'eux entre les murs de l'école.** Depuis, ce phénomène a été abondamment étudié en sociologie et en sciences de l'éducation : les comportements traditionnellement considérés comme « masculins » sont généralement moins compatibles avec les attentes du milieu scolaire que les comportements jugés « féminins ». Encore aujourd'hui, notent deux chercheurs de l'université Columbia, malgré les avancées du féminisme et la remise en question progressive des rôles traditionnels, « *les identités de genre stéréotypées continuent d'influencer l'attitude envers l'école et de produire des comportements qui renforcent ces identités, ce qui peut affecter la réussite scolaire des enfants* »¹¹.

Au jour le jour, l'école valorise en effet des comportements qui entrent en contradiction avec les stéréotypes traditionnels de la masculinité : on demande aux élèves de respecter l'autorité de l'enseignant (généralement une enseignante, donc une femme) et on valorise le travail intellectuel, l'ordre et la discipline¹². Or, c'est plutôt le contraire que la société a tendance à valoriser chez les jeunes garçons : être un « vrai gars », c'est contester l'autorité, sortir des rangs, voire faire usage de la force. **Ainsi, s'affirmer comme garçon dans une école secon-**

daire, surtout face à ses pairs, passe souvent par le non-respect des règles, illustre la sociologue française Marie Duru-Bellat. Exemple bien connu : un garçon qui est convoqué en retenue ou au bureau du directeur ne sera pas vu comme un paria, mais plutôt comme un rebelle¹³. À l'inverse, observe-t-elle, « bien réussir à l'école peut être dénoncé comme « féminin »¹⁴.

Chez les jeunes filles, c'est le contraire. Les stéréotypes traditionnels valorisent la minutie, le calme et la retenue, des comportements et attitudes récompensés en classe et qui favorisent la réussite¹⁵. En ce sens, écrit Carole Schinck en parlant du milieu scolaire, « les filles ont (...) les caractéristiques, les habiletés et les compétences qu'il faut pour réussir dans cette collectivité »¹⁶.

Plus encore, garçons et filles n'adhèrent pas à ces stéréotypes avec la même intensité. Depuis les années 1990, des chercheurs québécois comme Pierrette Bouchard et Jean-Claude St-Amant ont en effet montré que, dans un contexte scolaire, les garçons adhèrent davantage que les filles aux stéréotypes genrés¹⁷. À l'école, les garçons éviteraient donc davantage que les filles les comportements associés à l'autre genre, notamment parce que ceux-ci sont moins tolérés par leurs pairs¹⁸. **Dans les classes comme dans les cours de récréation, les garçons s'exposent à davantage de réactions négatives de leurs pairs que les filles s'ils se conforment aux attentes de l'école.** À un âge où l'on est en pleine construction de son identité, l'influence des camarades de classe est déterminante : si un jeune garçon sent qu'adopter un comportement soi-disant plus « féminin » (aimer la lecture, par exemple) suscitera des moqueries ou de l'exclusion, il s'en éloignera davantage¹⁹. Pour illustrer le coût social que peut entraîner chez les garçons le choix de s'investir pleinement dans leur éducation, certains experts parlent même d'une véritable « taxe psychologique »²⁰.

En résumé, les retards scolaires des garçons ne peuvent être expliqués que par des facteurs neuro-développementaux. Ils sont au contraire fortement nourris par des facteurs sociaux et culturels : c'est aussi la manière dont la société éduque et socialise les garçons qui les éloigne de l'école!

¹ Ces stéréotypes de genre influent aussi de manière déterminante sur les aspirations scolaires des élèves. Dès le début du secondaire, les élèves se forgent une idée de ce qu'ils pensent pouvoir accomplir dans le monde du travail, et les représentations des métiers selon le genre jouent un rôle important dans la manière dont les élèves évaluent leurs compétences et se projettent dans l'avenir. Cela influence bien sûr plusieurs de leurs choix, notamment celui de poursuivre ou non des études postsecondaires

3.3 Les garçons, l'environnement scolaire et la réussite

Comme nous l'avons montré, la réussite scolaire des élèves est profondément influencée par les conditions dans lesquelles ils apprennent, notamment par la composition de leur classe. Pour quiconque travaille avec des enfants, ce n'est pas surprenant. Or, de nombreuses recherches démontrent que garçons et filles réagissent différemment lorsque placés dans un même contexte scolaire. **Nous sommes habitués à concevoir la masculinité comme étant synonyme de force et de puissance face aux circonstances extérieures, mais les recherches tendent plutôt à démontrer le contraire : à l'école, les**

jeunes garçons sont plus sensibles à leur contexte d'apprentissage que les jeunes filles. En plus des différences de développement et du rôle joué par les stéréotypes de genre, les difficultés scolaires des garçons peuvent être expliquées par un troisième facteur : leur sensibilité accrue à la culture et à l'environnement scolaire^m.

^m Cette plus grande sensibilité des garçons par rapport à leur environnement ne s'observe pas seulement à l'école. En effet, de plus en plus de recherches tendent à montrer que les garçons sont particulièrement sensibles aux perturbations de leur environnement en bas âge (plus que les filles). Pour ne prendre qu'un exemple, une étude américaine a récemment examiné l'impact de l'instabilité résidentielle, particulièrement des évictions, sur les résultats scolaires des filles et des garçons. Les résultats sont éloquentes : les effets négatifs des expulsions sont plus prononcés chez les garçons, à la fois en matière d'engagement et de résultats scolaires. Voir l'étude *The Effects of Eviction on Children*, de Collinson, Dutz, Humphries, Mader, Tannenbaum et van Dijk (2025) : [The effects of eviction on children](#)

La recherche démontre effectivement que les garçons sont plus sensibles à la qualité des ressources disponibles dans leur école et dans leur classe et qu'ils sont plus influencés par la culture scolaire de leurs pairs, pour le meilleur et pour le pire. Plus encore, cette perméabilité élevée des garçons à l'influence des pairs et de l'environnement varie selon l'origine sociale : elle est plus importante dans les milieux défavorisés et moins scolarisés²¹. En plus de bénéficier d'un environnement moins stimulant et d'un soutien parental moindre, ces élèves sont davantage susceptibles d'adhérer aux stéréotypes de genre traditionnels. Le résultat est prévisible : placés dans des contextes moins stimulants ou plus défavorisés, les garçons auront plus de difficultés scolaires que les filles²².

En plus de bénéficier d'un environnement moins stimulant et d'un soutien parental moindre, ces élèves sont davantage susceptibles d'adhérer aux stéréotypes de genre traditionnels. Le résultat est prévisible : placés dans des contextes moins stimulants ou plus défavorisés, les garçons auront plus de difficultés scolaires que les filles²².

En 2012, deux professeurs de l'université Columbia ont analysé les résultats scolaires des milliers de filles et de garçons fréquentant les écoles primaires et secondaires berlinoises. Pourquoi les écoles de la capitale allemande ? Parce que le district scolaire de Berlin interdit toute pratique de sélection et tout choix parental dans la répartition des élèves dans les écoles. Cela a permis aux chercheurs d'estimer précisément, à l'aide d'un modèle statistique, l'impact de la composition socioéconomique des classes sur les résultats des élèves. **Leurs conclusions sont frappantes et similaires à ce que nous avons exposé au sujet du système québécois : plus les écoles sont défavorisées, plus les écarts entre garçons et filles s'accroissent, et inversement.** En Allemagne comme au Québec, les garçons semblent beaucoup plus affectés par la composition de leur classe que les filles : « *nos estimations démontrent clairement que les garçons sont plus sensibles que les filles à (...) la composition socioéconomique de leur classe* », écrivent les deux chercheurs²³.

Pour expliquer cette sensibilité plus grande des garçons, les chercheurs renvoient à ce que nous avons déjà identifié, c'est-à-dire l'effet des stéréotypes genrés. **Le contexte scolaire, le rappellent ces chercheurs, n'est pas sans effet sur ceux-ci : « l'environnement scolaire et de la classe façonnent la façon dont la masculinité se construit dans la culture des pairs et influencent ainsi l'attitude des garçons envers l'école »²⁴.**

Les résultats d'une étude française vont dans le même sens. En 2019, deux chercheurs de SciencePo ont documenté les dynamiques de la (très forte) ségrégation scolaire de la capitale françaiseⁿ. Après avoir classifié les collègues de la région métropolitaine de Paris selon leur niveau de défavorisation, ils ont analysé, parmi d'autres facteurs, les impacts de l'origine sociale des élèves, de la composition socioéconomique de leur école et de leur genre sur leur réussite scolaire. Leurs conclusions ? Les garçons sont plus sensibles que les filles à leur environnement scolaire. C'est la raison pour laquelle, en matière de réussite à l'école, « *l'écart de genre est plus élevé au sein des élèves provenant de milieux socioéconomiques inférieurs* »²⁵.

ⁿ Les systèmes scolaires français et québécois partagent une caractéristique: ils sont très inégalitaires. En effet, la France finance elle aussi généreusement un réseau d'écoles privées qui sélectionnent leurs élèves.

Ce n'est pas tout. Les analyses quantitatives de Marco Oberti et Yannick Savina montrent également que les élèves les plus affectés par la composition socioéconomique de leur école sont les garçons issus de milieux défavorisés : **« fréquenter un collège de milieu populaire réduit significativement leurs chances d'obtenir des résultats scolaires de haut niveau en comparaison de leurs pairs fréquentant des écoles privilégiées »**²⁶.

Plus récemment, des chercheurs américains sont arrivés à des conclusions similaires en réanalysant les données d'une expérience réalisée il y a une quinzaine d'années dans les quatre plus grandes écoles secondaires défavorisées du sud de Los Angeles. L'expérience était simple : offrir à tous les élèves, qu'ils soient inscrits dans des classes enrichies (« *honors* ») ou régulières (« *non-honors* »), la possibilité de s'inscrire à un cours préparatoire gratuit aux examens d'admission universitaire américains (les fameux *Scholastic Aptitude Tests* — SAT), une occasion en or d'améliorer ses chances de succès scolaire. Les élèves étaient cependant divisés en deux groupes : dans le premier, les élèves devaient prendre leur décision d'inscription en privé (et ils avaient l'assurance que cette décision resterait confidentielle), dans le second, ils devaient le faire publiquement. L'objectif était de mesurer l'influence des pairs sur cette décision importante. Est-ce que le fait d'être exposé au jugement de ses camarades de classe aurait une influence déterminante sur la décision des élèves ? Et si oui, quels élèves seraient les plus influencés ? Ceux inscrits dans les classes régulières ou enrichies ?

Résultats : c'est dans les classes régulières (« *non-honors* ») que l'effet des pairs s'avérait le plus important. Les élèves de ces classes étaient beaucoup moins susceptibles de saisir la chance qui leur était offerte s'ils prenaient cette décision devant leurs camarades de classe. Dans les classes enrichies, l'influence des pairs était beaucoup moins forte. Cette observation concorde avec ce que nous avons déjà exposé plus haut quant à l'effet de la composition de la classe sur la motivation et l'engagement scolaire.

Mais ce n'est pas tout. Trois chercheurs de l'Université de Chicago ont récemment entrepris de réanalyser ses résultats à la lumière du genre, en posant une nouvelle question : est-ce que garçons et filles réagissaient de la même manière à cette pression des pairs ? Les résultats sont remarquables : **« nous constatons que, lorsque leurs choix restent privés, les garçons et les filles s'inscrivent aux cours préparatoires au SAT dans des proportions similaires. En revanche, lorsque ces choix deviennent publics, les garçons sont beaucoup moins enclins à s'inscrire, tandis que le comportement des filles reste quasiment inchangé »**²⁷. Autrement dit, **l'effet des pairs (peer effect) remarqué par l'étude originale n'est, en réalité, statistiquement significatif que chez les garçons !**

Cette observation, soulignent les chercheurs, suggère que les garçons sont **« plus vulnérables aux conséquences sociales d'un investissement scolaire visible »**²⁸. À l'abri des regards et du jugement des autres élèves, les garçons sont beaucoup plus enclins à s'investir dans leur éducation. À l'inverse, concluent les auteurs, lorsque leurs camarades de classe les observent, **« ils se replient sur eux-mêmes, probablement pour éviter la stigmatisation associée à l'effort académique »**²⁹. Leurs travaux se poursuivent toujours, mais les auteurs affirment déjà que leurs

Si un système d'éducation construit un environnement qui alimente les stéréotypes masculins traditionnels, par exemple en concentrant les élèves moins performants ou issus de milieux moins scolarisés et plus pauvres dans les mêmes classes, les garçons en souffriront plus que les filles.

résultats mettent en lumière un phénomène expliquant les difficultés scolaires des garçons : ces derniers font face à des stéréotypes qui les découragent de s'engager pleinement dans leur éducation ; ils ont tendance à « *rejeter les comportements perçus comme féminins, comme l'effort académique (...) pour prouver leur masculinité* »³⁰. Ce que cette expérience montre, encore une fois, c'est que **l'effet « démobilisant » des classes dites régulières (ou non-sélectives) affecte garçons et filles de manière inégale. À milieu socioéconomique comparable, les garçons le subissent plus que les filles.**

Ces résultats empiriques sont cohérents avec les études citées précédemment : les systèmes éducatifs inégalitaires désavantagent disproportionnellement les garçons issus des milieux défavorisés. **Si un système d'éducation construit un environnement qui alimente les stéréotypes masculins traditionnels, par exemple en concentrant les élèves moins performants ou issus de milieux moins scolarisés et plus pauvres dans les mêmes classes, les garçons en souffriront plus que les filles.** À l'inverse, les environnements scolaires comptant davantage d'élèves favorisés et performants atténuent les stéréotypes masculins qui découragent la réussite. Les garçons y réagissent donc encore plus positivement que les filles. Le contraire n'est pas vrai pour les filles : « *l'influence de l'environnement social sur l'engagement scolaire est moins marquée chez les filles* »³¹, justement parce qu'elles sont moins susceptibles de stigmatiser l'engagement scolaire comme étant « féminin ».

Tout cela éclaire ce que nous observons au Québec. Les classes régulières du réseau public constituent, et de loin, celles où sont concentrés les élèves issus des familles défavorisées et moins scolarisées. Ce contexte particulièrement difficile, où se multiplient les difficultés d'apprentissage et de comportement et où les attentes des professeurs sont nivelées vers le bas, nuit davantage à l'apprentissage des garçons qu'à celui des filles. À l'inverse, les programmes sélectifs et les écoles privées, en sélectionnant les élèves les plus favorisés et les plus performants, créent un environnement qui profite davantage aux garçons qu'aux filles (même si ceux-ci demeurent derrière à tous points de vue). Résultat : les écarts entre les genres (que l'on regarde le décrochage, la maîtrise du français ou l'accès aux études supérieures) sont systématiquement plus élevés dans la « dernière vitesse » du système.

Les recherches et les statistiques disponibles racontent la même histoire. La ségrégation scolaire élevée du système d'éducation québécois nuit davantage aux garçons, indirectement et directement. Indirectement, parce que la non-mixité nuit toujours plus aux élèves plus faibles qu'aux plus forts, et qu'il y a plus de garçons faibles que de filles faibles. Directement, parce que les garçons sont plus sensibles que les filles à la composition de leur classe. Leur réussite est donc davantage affectée par les conditions d'apprentissage difficiles des classes régulières du réseau public.

À la recherche de solutions pour lutter contre les difficultés scolaires des garçons, les chercheurs de Columbia que nous citons précédemment concluent leur article en déplorant qu'il soit pratiquement impossible pour les décideurs publics d'ajouter artificiellement des élèves issus de milieux favorisés au sein du système d'éducation. Il est vrai qu'il est impossible de produire *ex nihilo* des élèves favorisés ou performants, **mais les élus québécois pourraient emprunter un autre chemin pour arriver au même résultat : cesser de retirer les élèves les plus performants et les plus aisés des classes du réseau public régulier.**

Conclusion

Un consensus politique et social est en train de naître au Québec : il faut agir contre la sous-scolarisation des garçons. Les partis politiques cherchent ou proposent des solutions allant de programmes de mentorat à l'ajout d'activités sportives. Or, il faut aller plus loin. Les pages qui précèdent démontrent que ceux qui se préoccupent de la réussite scolaire des garçons ne peuvent faire l'économie d'une remise en question des inégalités propres au système d'éducation québécois. **Les données disponibles et les recherches menées un peu partout dans le monde convergent : la ségrégation scolaire n'affecte pas filles et garçons de manière égale.**

Les garçons sont plus sensibles à leur environnement, ils sont donc plus affectés par la composition de leur classe que les filles. Dans les classes régulières du réseau public, dans lesquelles les enfants défavorisés et en difficulté sont surreprésentés, l'écart entre les genres s'accroît, à la fois en ce qui concerne le décrochage, la maîtrise du français et l'accès aux études supérieures. **Séparer les élèves selon leurs performances scolaires et en fonction de leur origine sociale est une mauvaise politique publique et les garçons issus des milieux défavorisés en sont les principales victimes.**

Dans les dernières décennies, les politiques publiques québécoises ont suivi un double mouvement particulièrement insidieux. D'une part, au nom de « l'inclusion » des enfants présentant un handicap ou une difficulté, ceux-ci ont été intégrés aux classes régulières, sous prétexte que cela diminuerait leur stigmatisation et favoriserait leur épanouissement et leur réussite. D'autre part, en parallèle, les élèves les plus performants et les mieux adaptés ont été de plus en plus retirés des classes régulières, parce que sélectionnés par le privé ou les filières sélectives du public. Le résultat est catastrophique : des classes non-sélectives bondées d'élèves en difficulté et provenant de familles moins favorisées, ce qui résulte en un climat d'apprentissage qui nuit à la réussite de tous et épuise le personnel. Quiconque fréquente une école publique pourra en témoigner. Personne de raisonnable ne s'oppose par principe à l'inclusion des enfants en difficulté dans les classes régulières (si les ressources de soutien suivent pour les accompagner), mais si cette inclusion, aussi vertueuse soit-elle, est couplée à l'octroi à certaines familles du privilège de s'extraire des classes régulières, elle est superfi-

cielle et nuit à tout le monde... et surtout aux garçons de milieux défavorisés.

Ce livre blanc n'est pas un programme politique. Mes travaux débouchent néanmoins sur un certain nombre de recommandations évidentes. **Pour le bien de tous les élèves, et en particulier pour le bien des garçons de familles modestes, il faut mettre fin à l'école à trois vitesses.**

Plusieurs manières de procéder ont été discutées au fil des décennies, mais à la lueur des inégalités croissantes au sein même du réseau public, la première étape m'apparaît évidente : **l'abolition du cheminement dit « régulier » au sein du réseau public.** Le Centre de services scolaire des Chênes, dans la région de Drummondville, a d'ailleurs innové en ce sens, et offre dorénavant des programmes particuliers à tous ses élèves, sans sélection. La transition ne se fait pas sans quelques défis, notamment en matière de transport scolaire, mais globalement, l'expérience est positive. **C'est la voie que devrait emprunter le gouvernement du Québec : offrir, sans frais et sans sélection élitiste, des cheminements motivants et valorisants à tous ses élèves, qu'ils soient performants ou non, riches ou pauvres.**

Du même souffle, **les écoles privées subventionnées qui le souhaitent devraient être intégrées, avec les actuelles écoles publiques, dans un réseau commun pleinement financé par l'État et dans lequel la sélection des élèves serait abolie.** Cette vision, actuellement défendue par le mouvement citoyen *École ensemble*, nous apparaît à la fois la plus pragmatique et la plus appropriée afin de remettre l'égalité des chances au cœur du système d'éducation québécois¹.

Pour permettre le démarrage de ces deux grands chantiers, une étape préliminaire s'impose : mieux documenter les pratiques de ségrégation au sein du système d'éducation. **Il n'existe, à ce jour, aucune recension complète et fiable des pratiques de sélection dans les écoles du Québec, ni au public, ni au privé.** Qui sélectionne, et comment? On connaît la quantité d'élèves inscrits dans des PPP dans les écoles secondaires publiques, mais les procédures de sélection (lorsqu'elles existent) mises en place par ces écoles sont entourées du plus grand flou. Les données disponibles ne laissent planer aucun doute sur l'effet net de ces pratiques (elles laissent de côté les

élèves en difficulté et issus de milieux défavorisés), mais leur nature exacte devrait être documentée bien davantage. Il est impératif de mieux documenter les pratiques de sélection dans nos écoles.

Cette ambitieuse refonte du système d'éducation québécois ne constitue pas une solution miracle. À elle seule, elle ne ferait pas disparaître l'écart de réussite entre les garçons et les filles. Ceci étant dit, les connaissances scientifiques à l'international, les données analysées et les témoignages recueillis convergent vers une même conclusion : la ségrégation scolaire nuit davantage aux garçons qu'aux filles et ce, de façon significative. **Les solutions à la sous-scolarisation des garçons qui évitent d'interroger les inégalités structurelles du système d'éducation éludent la dimension institutionnelle du problème : tant et aussi longtemps que notre système concentrera les garçons issus de milieux défavorisés dans les mêmes classes (considérées comme moins performantes), les effets sur l'engagement, la motivation et les résultats scolaires des garçons seront dévastateurs.** L'instauration de programmes de motivation, l'ajout d'activité physique ou le déploiement d'approches pédagogiques différenciées pour les garçons ne viendront pas à bout des effets contre-productifs de l'école à trois vitesses, surtout quand on connaît le rôle déterminant que jouent les stéréotypes de genre. Cela ne veut bien sûr pas dire qu'il faille repousser du revers de la main ces solutions. **Il faut certainement revoir certaines pratiques dans les classes, mais il faut aussi revoir la composition de la classe. Cela veut dire s'attaquer de front à la ségrégation scolaire, qui contraint les garçons issus de milieux défavorisés à évoluer dans un contexte d'apprentissage beaucoup trop difficile.**

Cette ségrégation scolaire n'est pas seulement un mauvais modèle pédagogique, c'est aussi et surtout un contre-sens démocratique et social. L'école québécoise devrait élever tous les enfants plutôt que les trier. Lors de l'une de nos conversations, Guy Rocher, l'un des membres de la Commission Parent et sans doute un des plus grands bâtisseurs du Québec moderne, m'avait confié que les concessions consenties au clergé lors de la rédaction du Rapport Parent demeuraient un des plus grands regrets de sa vie. Il se sera d'ailleurs battu, presque jusqu'à son dernier souffle, pour corriger cette erreur historique du Québec. Espérons que la prochaine campagne électorale québécoise, qui battra son plein au moment du premier anniversaire du décès de ce grand bâtisseur, sera l'occasion de débattre de cet enjeu crucial pour notre avenir.

RECOMMANDATION 1

Abolir le cheminement dit «régulier» dans les écoles publiques et offrir à tous et toutes, sans sélection ni frais, des cheminements particuliers variés et stimulants

RECOMMANDATION 2

Mettre fin à l'école à trois vitesses et créer un réseau scolaire commun regroupant les écoles publiques et les écoles privées subventionnées qui le souhaitent.

RECOMMANDATION 3

Recenser les pratiques de sélection au sein des réseaux publics et privé.

Remerciements

Je souhaite remercier l'équipe avec laquelle j'ai travaillé pendant plusieurs mois sur ce livre blanc, à commencer par Anne-Marie Melançon et Samuel Fortin-Pouliot. Vous avez partagé avec moi les hauts et les bas de ce projet original, inhabituel pour un élu de l'Assemblée nationale.

Mes travaux ont également été alimentés par mes échanges avec de nombreux chercheurs, au Québec et ailleurs dans le monde. Je souhaite particulièrement remercier les professeurs Marco Oberti (SciencesPo Paris), Marc-André Deniger (Université de Montréal), Pierre Canisius Kamanzi (Université de Montréal), Cathia Papi (Université TÉLUQ), Pierre Doray (Université du Québec à Montréal) et Isabelle Plante (Université du Québec à Montréal).

Je remercie également ceux et celles qui ont accepté de lire et de commenter différentes versions de ce document. Je pense notamment à la députée de Sherbrooke, Christine Labrie, au professeur et économiste Simon Tremblay-Pepin, au sociologue Christophe Allaire-Sévigny, au conseiller politique à la Fédération de l'enseignement collégial, Pierre Avignon, ainsi qu'à ceux et celles qui ont préféré l'anonymat.

Références

Avant-propos

- 1 Institut de la statistique du Québec. (2025, 4 décembre). Rémunération hebdomadaire – Ensemble de la population (Vitrine statistique sur l'égalité). <https://statistique.quebec.ca/vitrine/egalite/dimensions-egalite/revenu/remuneration-hebdomadaire?onglet=ensemble-de-la-population>
- 2 Institut de la statistique du Québec. (2025, 4 décembre). Personnes salariées rémunérées au taux du salaire minimum (Vitrine statistique sur l'égalité). <https://statistique.quebec.ca/vitrine/egalite/dimensions-egalite/revenu/personnes-salariees-remunerees-taux-salaire-minimum?onglet=ensemble-de-la-population>
- 3 Champoux-Paillé, L., & Croteau, A. (2024, 3 décembre). Femmes à la haute direction des entreprises : plus, c'est mieux. Concordia University – Actualités (Source : The Conversation). <https://www.concordia.ca/ucactualites/central/la-conversation/2024/femmes-a-la-haute-direction-des-entreprises---plus--c-est-mieux.html>
- 4 Institut de la statistique du Québec. (2025, 21 août). Présence des femmes sur la scène politique (Tableau de bord des indicateurs de progrès du Québec). <https://statistique.quebec.ca/en/produit/publication/indicateurs-progres-presence-femmes-scene-politique>
- 5 Institut national de santé publique du Québec. (2025, 27 octobre). Ampleur de la violence sexuelle vécue à l'âge adulte : Statistiques. <https://www.inspq.qc.ca/violence-sexuelle/statistiques/adultes>

Introduction

- 1 Papi, C., & Thériault, D. (2025). Femmes et hommes dans l'enseignement supérieur. Vers plus d'égalité ? Dans O. Bégin-Caouette, É. Maltais, J. Bernatchez, J. Luckerhoff, M. Maltais, & M. Umbriaco (Dir.), L'université au Québec : Enjeux et défis (p. 264). Les Publications du LIRES. [Chapitre 9 – Érudit](#)

Chapitre 1 / Quelques rappels sur le système d'éducation québécois

- 1 Couturier, E.-L. (2024, 23 septembre). Le financement public de l'école privée. Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS). <https://iris-recherche.qc.ca/publications/financement-public-ecole-privee/>
- 2 Observatoire québécois des inégalités. (2025, 27 août). Bulletin de l'égalité des chances en éducation, édition 2025. P.57. <https://observatoiredesinegalites.com/bulletin-de-legalite-des-chances-en-education-edition-2025/>
- 3 Plourde, A. (2022, 19 octobre). Où en est l'école à trois vitesses au Québec ?. Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS). <https://iris-recherche.qc.ca/publications/ecole-a-trois-vitesses/>
- 4 Dion Viens, D. (2026, 2 janvier). Une réalité « cruelle » : des tests d'admission dès la maternelle dans des écoles publiques. Journal de Québec. <https://www.journaldequebec.com/2025/12/31/une-realite-cruelle--des-tests-dadmission-des-la-maternelle-dans-des-ecoles-publiques>

- 5** Assemblée nationale du Québec. (2025, avril). Étude des crédits budgétaires 2025-2026 : Ministère de l'Éducation — Commission de la culture et de l'éducation. Réponses aux demandes de renseignements particuliers du troisième groupe d'opposition [Document parlementaire]. Réponse aux demandes de renseignements particuliers du troisième groupe d'opposition. P.63. [Volume 2-Tome 3](#)
- 6** [Tableau de bord en éducation](#) (onglet « programmes pédagogiques particuliers)
- 7** Assemblée nationale du Québec. (2025, avril). Étude des crédits budgétaires 2025-2026 : Ministère de l'Éducation — Commission de la culture et de l'éducation. Réponses aux demandes de renseignements particuliers du troisième groupe d'opposition [Document parlementaire]. Réponse aux demandes de renseignements particuliers du troisième groupe d'opposition. P.64. [Volume 2-Tome 3](#)
- 8** Assemblée nationale du Québec. (2025, avril). Étude des crédits budgétaires 2025-2026 : Ministère de l'Éducation — Commission de la culture et de l'éducation. Réponses aux demandes de renseignements particuliers du troisième groupe d'opposition [Document parlementaire]. Réponse aux demandes de renseignements particuliers du troisième groupe d'opposition. P.64. [Volume 2-Tome 3](#)
- 9** Chmielewski, A. K., & Maharaj, S. (2022). Socio-Economic Segregation Between Schools in Canada. Future Skills Research Lab, University of Toronto, p.16. [Socio-Economic Segregation Between Schools in Canada](#)
- 10** Chmielewski, A. K., & Maharaj, S. (2022). Socio-Economic Segregation Between Schools in Canada. Future Skills Research Lab, University of Toronto, p.15. [Socio-Economic Segregation Between Schools in Canada](#). Traduction libre.
- 11** Greenwell, T., & Bonnor, C. (2025). Lessons from Canada: An equal school system is possible: Full report. Australian Learning Lecture, p.8. [12905-ALL_LessonsfromCanada_FullReport_Digital_FA.pdf](#)
- 12** Greenwell, T., & Bonnor, C. (2025). Lessons from Canada: An equal school system is possible: Full report. Australian Learning Lecture, p.71. [12905-ALL_LessonsfromCanada_FullReport_Digital_FA.pdf](#)
- 13** Allaire Sévigny, C. (2025). Séparés, mais égaux : Enquête sur la ségrégation scolaire au Québec. Lux éditeur, p.12.
- 14** Gruda, A. (2020, 20 juin). L'école à trois vitesses a causé un gâchis humain. La Presse. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-06-20/l-ecole-a-trois-vitesses-a-cause-un-gachis-humain>
- 15** Piketty, T., Delorme, F. (2025, 13 novembre). L'éducation compte pour la prospérité de nos nations, tout comme l'égalité en éducation. Le Devoir : [Idées | L'éducation compte pour la prospérité de nos nations, tout comme l'égalité en éducation | Le Devoir](#)
- 16** Dion-Viens, D. (2018, 9 septembre). Six fois moins d'élèves défavorisés dans les écoles privées du Québec. Le Journal de Québec : [Six fois moins d'élèves défavorisés dans les écoles privées du Québec | JDQ](#).
- 17** Kamanzi, P. C., Laplante, B., & Doray, P. (2023). La segmentation scolaire, la ségrégation sociale et les inégalités d'accès au cégep. Dans P. Doray, B. Laplante, P. C. Kamanzi, & A. Pilote (dir.), Enseignement supérieur et inégalités sociales : Entre politiques publiques et parcours éducatifs (pp. 115–128). Presses de l'Université du Québec, p. 126. [La segmentation scolaire, la ségrégation sociale et les inégalités d'accès au cégep](#)
- 18** Conseil supérieur de l'éducation (CSE), & Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). (2015). La mixité sociale à l'école : Un enjeu pour la réussite de tous. Gouvernement du Québec. p.28. Repéré à : <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2015/08/50-2102-RP-mixite-sociale-CSE-CNESCO.pdf>
- 19** Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. L'orientation scolaire et professionnelle, 42(1), 3–32. <https://doi.org/10.4000/osp.4028>

- 20** Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2019). Cahier des recommandations : Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire. P.11. [Cahier-des-recommandations.pdf](#)
- 21** Phillips, M. (2011). Parenting, time use, and disparities in academic outcomes. In G. J. Duncan & R. J. Murnane (Eds.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances* (pp. 207–228). Russell Sage Foundation. P.4. [Whither Opportunity_Executive Summary.pdf](#)
- 22** Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2019). Cahier des recommandations : Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire. P.11. [Cahier-des-recommandations.pdf](#)
- 23** Archambault, I., Janosz, M., & Chouinard, R. (2012). Teacher beliefs as predictors of adolescents cognitive engagement and achievement in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 319–328. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.629694>
- 24** Brault, M.-C., Janosz, M., & Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148–159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>
- 25** Conseil supérieur de l'éducation (CSE) & Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). (2015). *La mixité sociale à l'école : Un enjeu pour la réussite de tous*. Gouvernement du Québec. p.27. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2015/08/50-2102-RP-mixite-sociale-CSE-CNESCO.pdf>
- 26** Organisation de coopération et de développements économiques. (2018, octobre). *L'équité en éducation peut-elle favoriser la mobilité sociale? (PISA à la loupe, n° 89)*. OCDE. P.2. [L'équité dans l'éducation peut-elle favoriser la mobilité sociale ? \(FR\)](#)
- 27** Terrin, É., & Triventi, M. (2022). The effect of school tracking on student achievement and inequality: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 92(4), 1–41. <https://doi.org/10.3102/00346543221100850>
- 28** Boutchenick, B., & Maillard, S. (2019). *Élèves hétérogènes, pairs hétérogènes : Quels résultats sur les résultats au baccalauréat?* Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (France). <https://www.education.gouv.fr/media/19949/download>
- 29** Allaire Sévigny, C. (2025). *Séparés, mais égaux : Enquête sur la ségrégation scolaire au Québec*. Lux éditeur, p.130.

Chapitre 2 / Comment la ségrégation scolaire augmente les inégalités entre garçons et filles

- 1** Institut de la statistique du Québec. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022 : Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives* (p. 77). Statistique Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- 2** Institut de la statistique du Québec. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022 : Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives* (p. 84). Statistique Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- 3** Observatoire québécois des inégalités. (2025). *Bulletin de l'égalité des chances en éducation, édition 2025*. P.62. <https://observatoiredesinegalites.com/wp-content/uploads/2025/09/Bulletin-egalite-des-chances-2025-OQI.pdf>
- 4** Observatoire québécois des inégalités. (2025). *Bulletin de l'égalité des chances en éducation, édition 2025*. P.54. <https://observatoiredesinegalites.com/wp-content/uploads/2025/09/Bulletin-egalite-des-chances-2025-OQI.pdf>

- 5** Assemblée nationale du Québec. (2025, avril). Étude des crédits budgétaires 2025-2026 : Ministère de l'Éducation — Commission de la culture et de l'éducation. Réponses aux demandes de renseignements particuliers du deuxième groupe d'opposition [Document parlementaire]. [Volume 2-Tome 2](#), p.37
- 6** Observatoire québécois des inégalités. (2025). Bulletin de l'égalité des chances en éducation, édition 2025. P.73. <https://observatoiredesinegalites.com/bulletin-de-legalite-des-chances-en-education-edition-2025/>
- 7** Ziegenfusz, S., Paynter, J., Flückiger, B., & Westerveld, M. F. (2022). A systematic review of the academic achievement of primary and secondary school-aged students with developmental language disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, Article 23969415221099397. <https://doi.org/10.1177/23969415221099397>
- 8** Baye, A., & Monseur, C. (2016). Gender differences in variability and extreme scores in an international context. *Large-scale Assessment in Education*, 4(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s40536-015-0015-x>
- 9** Rodríguez, S., Regueiro, B., Piñeiro, I., Estévez, I., & Valle, A. (2020). Gender differences in mathematics motivation: Differential effects on performance in primary education. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 3050. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03050>
- 10** Picotte, E., Plante, I., & Duchaine, M.-P. (2025). Comment réduire l'écart entre la réussite des garçons et celle des filles en français au primaire comme au secondaire? *Questions de l'heure*, 1(1). Université Laval, Unité mixte de recherche Synergia. https://umr-synergia.ulaval.ca/app/uploads/2025/03/Article-2_vol1-1-VF-1.pdf
- 11** OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- 12** Plante, I., Chaffee, K. E., Gauthier, E., Olivier, E., & Dupéré, V. (2024). Understanding boys' underrepresentation in private and enriched programmes during the transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 94, 777–791. <https://doi.org/10.1111/bjep.12678>
- 13** Department for Education and Skills. (2007). Gender and education: The evidence on pupils in England. [Gender and education: The evidence on pupils in England](#).
- 14** [Effectif scolaire de la formation des jeunes par école en 2023-24. Langue d'enseignement et le sexe pour années scolaires privées 2023-24.](#)
- 15** OECD. (2023). Education at a Glance 2023: OECD Indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- 16** Papi, C., & Thériault, D. (2025). Femmes et hommes dans l'enseignement supérieur. Vers plus d'égalité ? Dans O. Bégin-Caouette, É. Maltais, J. Bernatchez, J. Luckerhoff, M. Maltais, & M. Umbriaco (Dirs.), *L'université au Québec : Enjeux et défis* (p. 257). Les Publications du LIRES. [Chapitre 9 – Érudit](#)
- 17** Kamanzi, P. C., Laplante, B., & Doray, P. (2023). La segmentation scolaire, la ségrégation sociale et les inégalités d'accès au cégep. Dans P. Doray, B. Laplante, P. C. Kamanzi & A. Pilote (Dirs.), *Enseignement supérieur et inégalités sociales : Entre politiques publiques et parcours éducatifs* (pp. 115–128). Presses de l'Université du Québec. [La segmentation scolaire, la ségrégation sociale et les inégalités d'accès au cégep](#)
- 18** Kamanzi, P. C. (2019). Marché scolaire et reproduction des inégalités sociales au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 140–165. <https://doi.org/10.7202/1069643ar>
- 19** Doray, P., Laplante, B., Kamanzi, P. C., & Pilote, A. (Dirs.). (2023). *Enseignement supérieur et inégalités sociales : Entre politiques publiques et parcours éducatifs*. Presses de l'Université du Québec. P. 12

Chapitre 3 / Pourquoi les garçons souffrent plus que les filles de la ségrégation scolaire?

- 1 Lacroix, G., Haeck, C., Montmarquette, C., & Tremblay, E. (2023). La sous-scolarisation des hommes et le choix de profession des femmes. P. 68.
- 2 Sudry, T., Amit, G., Zimmerman, D. R., Tsadok, M. A., Baruch, R., Yardeni, H., Akiva, P., Ben Moshe, D., Bachmat, E., & Sadaka, Y. (2024). Sex-Specific Developmental Scales for Surveillance. *Pediatrics*, 153(4), e2023062483. <https://doi.org/10.1542/peds.2023-062483>
- 3 Institut de la statistique du Québec. (2023). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022 : Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives (Rapport). Statistique Québec, p. 13. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- 4 Griffin, L. (2017). The developing teenage brain. Dans R. V. Reeves (Ed.), *Of boys and men: Why the modern male is struggling, why it matters, and what to do about it* (p. 10). Brookings Institution Press.
- 5 Lim, S., Han, C. E., Uhlhaas, P. J., & Kaiser, M. (2015). Preferential detachment during human brain development: Age- and sex-specific structural connectivity in diffusion tensor imaging (DTI) data. *Cerebral Cortex*, 25(6), 1477–1489. <https://doi.org/10.1093/cercor/bht333>
- 6 Institut national de santé publique du Québec. (2025). Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) – Indicateur de développement des jeunes. <https://www.inspq.qc.ca/indicateur/developpement-des-jeunes/tdah>
- 7 Plante, I., Chaffee, K. E., Olivier, E., Dupéré, V., & Bernier, V. (2022). Influence des pratiques perçues de gestion de classe et du climat de classe sur le rendement scolaire en mathématiques et en français : le rôle médiateur de la motivation. *Didactique*, 3(3), 85–113. <https://doi.org/10.37571/2022.0305>
- 8 Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463–485. <https://doi.org/10.1177/0003122412440802>
- 9 Archambault, I., McAndrew, M., & Pascal, S. (2018, octobre). Promouvoir la non-mixité des genres à l'école : S'attaque-t-on à un réel problème ? Contribution à un panel présenté à la Conférence de consensus sur la mixité sociale. CTREQ & Fondation Lucie et André Chagnon. [Conférence de consensus sur la mixité sociale](#)
- 10 Willis, P. E. (1981). *Learning to Labor: How working-class kids get working-class jobs*. Columbia University Press.
- 11 Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), p. 466. <https://doi.org/10.1177/0003122412440802>. Traduction libre.
- 12 Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463–485. <https://doi.org/10.1177/0003122412440802>
- 13 Duru-Bellat, M. (2019). L'école préfère-t-elle les filles ? *Sciences humaines*, 313, 42–45. [L'école préfère-t-elle les filles?](#)
- 14 Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 69(1), 90–100. [À l'école du genre](#)
- 15 Pestel, M. (2025). La socialisation genrée à travers les pratiques enseignantes à l'école primaire [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus (dépôt institutionnel). P. 23 <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/b81eea4c-0428-4386-8e55-811d50d82d8f/content>
- 16 Papi, C., & Thériault, D. (2025). Femmes et hommes dans l'enseignement supérieur. Vers plus d'égalité ? Dans O. Bégin-Caouette, É. Maltais, J. Bernatchez, J. Luckerhoff, M. Maltais, & M. Umbriaco (Dirs.), *L'université au Québec : Enjeux et défis* (p. 265). Les Publications du LIRES. [Chapitre 9 – Érudit](#)

- 17** Pestel, M. (2025). La socialisation genrée à travers les pratiques enseignantes à l'école primaire [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus (dépôt institutionnel). P. 36 <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/b81eea4c-0428-4386-8e55-811d50d82d8f/content>
- 18** Ferreira, A. (2019). L'enfance comme « laboratoire du genre » : Repérage et analyse du travail des frontières de genre par les garçons dans la vie quotidienne de centres de loisirs parisiens et perspectives de transgressions. Dans S. Ayrat & Y. Raibaud (dir.), Pour en finir avec la fabrique des garçons (vol. 2, Loisirs, sport, culture, pp. 199–219). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- 19** Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 69(1), 90–100. <https://doi.org/10.3917/ep.069.0090>
- 20** American Institute for Boys and Men. (2024). Schools not cool: How peer pressure can hurt boys' education. <https://aibm.org/research/schools-not-cool-how-peer-pressure-can-hurt-boys-education>
- 21** Gouvernement du Québec. (2025, 10 octobre). Conséquences des stéréotypes sur la réussite scolaire. Québec.ca. [Réussite scolaire | Gouvernement du Québec](#) et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). La réussite scolaire des garçons et des filles : L'influence du milieu socioéconomique : Analyse exploratoire (Rapport). Gouvernement du Québec. [La réussite scolaire des garçons et des filles](#)
- 22** Réseau réussite Montréal. (2025, 23 octobre). Pour une égalité filles garçons en persévérance scolaire. <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/egalite-filles-garcons-reussite-scolaire/>
- 23** Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), p.476. <https://doi.org/10.1177/0003122412440802>
- 24** Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), p.480. <https://doi.org/10.1177/0003122412440802>
- 25** Oberti, M., & Savina, Y. (2019). Urban and school segregation in Paris: The complexity of contextual effects on school achievement: The case of middle schools in the Paris metropolitan area. *Urban Studies*, 56(15), p.18. <https://doi.org/10.1177/0042098018811733>. Traduction libre.
- 26** Oberti, M., & Savina, Y. (2019). Urban and school segregation in Paris: The complexity of contextual effects on school achievement: The case of middle schools in the Paris metropolitan area. *Urban Studies*, 56(15), p. 19. <https://doi.org/10.1177/0042098018811733>. Traduction libre.
- 27** American Institute for Boys and Men. (2024). Schools not cool: How peer pressure can hurt boys' education. <https://aibm.org/research/schools-not-cool-how-peer-pressure-can-hurt-boys-education>
- 28** American Institute for Boys and Men. (2024). Schools not cool: How peer pressure can hurt boys' education. <https://aibm.org/research/schools-not-cool-how-peer-pressure-can-hurt-boys-education>
- 29** American Institute for Boys and Men. (2024). Schools not cool: How peer pressure can hurt boys' education. <https://aibm.org/research/schools-not-cool-how-peer-pressure-can-hurt-boys-education>
- 30** American Institute for Boys and Men. (2024). Schools not cool: How peer pressure can hurt boys' education. <https://aibm.org/research/schools-not-cool-how-peer-pressure-can-hurt-boys-education>
- 31** Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), p.480. <https://doi.org/10.1177/0003122412440802>

Conclusion et recommandations

1 École ensemble. (2022). Plan réseau commun 2022 (PDF). https://assets.nationbuilder.com/coleensemble/pages/114/attachments/original/1652084926/Plan-re%CC%81seau-commun_2022_FR_web_ecole_ensemble.pdf?1652084926

Tableaux et graphiques

Tableau 1 Gouvernement du Québec. (s.d.). Tableau de bord en éducation. Ministère de l'Éducation du Québec. <https://www.quebec.ca/education/indicateurs-statistiques/prescolaire-primaire-secondaire/tableau-de-bord>

Tableau 2 Dion-Viens, D. (2018, 9 septembre). Six fois moins d'élèves défavorisés dans les écoles privées du Québec. Le Journal de Québec. <https://www.journaldequebec.com/2018/09/09/six-fois-moins-deleves-defavorises-dans-les-ecoles-privees-du-quebec>

Tableau 3 Conseil supérieur de l'éducation. (2025). Soutenir l'engagement scolaire des élèves au secondaire : arrimer qualité, diversité et accessibilité. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2025/01/50-0569-AV-soutenir-engagement-secondaire.pdf>

Tableau 4 Observatoire québécois des inégalités. (2025). Bulletin de l'égalité des chances en éducation, édition 2025. <https://observatoiredesinegalites.com/bulletin-de-legalite-des-chances-en-education-edition-2025/>

Tableau 5 Conseil supérieur de l'éducation. (2025). Soutenir l'engagement scolaire des élèves au secondaire : Arrimer qualité, diversité et accessibilité. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2025/01/50-0569-AV-soutenir-engagement-secondaire.pdf>

Tableau 6 Conseil supérieur de l'éducation. (2025). Soutenir l'engagement scolaire des élèves au secondaire : Arrimer qualité, diversité et accessibilité. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2025/01/50-0569-AV-soutenir-engagement-secondaire.pdf>

Tableau 7 Observatoire québécois des inégalités. (2025). Bulletin de l'égalité des chances en éducation, édition 2025. <https://observatoiredesinegalites.com/wp-content/uploads/2025/09/Bulletin-egalite-des-chances-2025-OQI.pdf>

Tableau 8 Observatoire québécois des inégalités. (2025). Bulletin de l'égalité des chances en éducation, édition 2025. <https://observatoiredesinegalites.com/wp-content/uploads/2025/09/Bulletin-egalite-des-chances-2025-OQI.pdf>

Tableau 9 Papi, C. et Thériault, D. (2025). Femmes et hommes dans l'enseignement supérieur. Vers plus d'égalité? Dans O. Bégin-Caouette, É. Maltais, J. Bernatchez, J. Luckerhoff, M. Maltais et M. Umbriaco (dir.), L'université au Québec. Enjeux et défis (p. 247-272). Les Publications du LIRES. <https://www.erudit.org/fr/livres/lires/luniversite-au-quebec/863li.pdf>

Tableau 10 Gouvernement du Québec. (s.d.). Tableau de bord en éducation. Ministère de l'Éducation du Québec. <https://www.quebec.ca/education/indicateurs-statistiques/prescolaire-primaire-secondaire/tableau-de-bord>

Tableau 11 Assemblée nationale du Québec. (2025, avril). Étude des crédits budgétaires 2025-2026 : Ministère de l'Éducation — Commission de la culture et de l'éducation. Réponses aux demandes de renseignements particuliers du deuxième groupe d'opposition (Volume 2, Tome 2) [Document parlementaire]. Assemblée nationale du Québec. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=104806

Tableau 12 Assemblée nationale du Québec. (2025, avril). Étude des crédits budgétaires 2025-2026 : Ministère de l'Éducation — Commission de la culture et de l'éducation. Réponses aux demandes de renseignements particuliers du deuxième groupe d'opposition (Volume 2, Tome 2) [Document parlementaire]. Assemblée nationale du Québec. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=104806

Tableau 13 Assemblée nationale du Québec. (2025, avril). Étude des crédits budgétaires 2025-2026 : Ministère de l'Éducation — Commission de la culture et de l'éducation. Réponses aux demandes de renseignements particuliers du deuxième groupe d'opposition (Volume 2, Tome 2) [Document parlementaire]. Assemblée nationale du Québec. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=104806

Tableau 14 Gouvernement du Québec. (s.d.). Tableau de bord en éducation. Ministère de l'Éducation du Québec. <https://www.quebec.ca/education/indicateurs-statistiques/prescolaire-primaire-secondaire/tableau-de-bord>

Tableau 15 Gouvernement du Québec. (s.d.). Tableau de bord en éducation. Ministère de l'Éducation du Québec. <https://www.quebec.ca/education/indicateurs-statistiques/prescolaire-primaire-secondaire/tableau-de-bord>

Tableau 16 Conseil supérieur de l'éducation. (2025). Soutenir l'engagement scolaire des élèves au secondaire : Arrimer qualité, diversité et accessibilité. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2025/01/50-0569-AV-soutenir-engagement-secondaire.pdf>

Tableau 17 Papi, C. et Thériault, D. (2025). Femmes et hommes dans l'enseignement supérieur. Vers plus d'égalité? Dans O. Bégin-Caouette, É. Maltais, J. Bernatchez, J. Luckerhoff, M. Maltais et M. Umbriaco (dir.), L'université au Québec. Enjeux et défis (p. 247-272). Les Publications du LIRES. <https://www.erudit.org/fr/livres/lires/luniversite-au-quebec/863li.pdf>

Tableau 18 Papi, C. et Thériault, D. (2025). Femmes et hommes dans l'enseignement supérieur. Vers plus d'égalité? Dans O. Bégin-Caouette, É. Maltais, J. Bernatchez, J. Luckerhoff, M. Maltais et M. Umbriaco (dir.), L'université au Québec. Enjeux et défis (p. 247-272). Les Publications du LIRES. <https://www.erudit.org/fr/livres/lires/luniversite-au-quebec/863li.pdf>

Tableau 19 Kamanzi, P. C., Laplante, B. et Doray, P. (2023). La segmentation scolaire, la ségrégation sociale et les inégalités d'accès au cégep. Dans P. Doray, B. Laplante, P. C. Kamanzi et A. Pilote (dir.), Enseignement supérieur et inégalités sociales : Entre politiques publiques et parcours éducatifs (p. 115-128). Presses de l'Université du Québec. https://www.researchgate.net/publication/375920057_La_segmentation_scolaire_la_segregation_sociale_et_les_inegalites_d'accès_au_cegep

Tableau 20 Kamanzi, P. C. (2019). Marché scolaire et reproduction des inégalités sociales au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 140-165. <https://doi.org/10.7202/1069643ar>

Tableau 21 Papi, C. et Thériault, D. (2025). Femmes et hommes dans l'enseignement supérieur. Vers plus d'égalité? Dans O. Bégin-Caouette, É. Maltais, J. Bernatchez, J. Luckerhoff, M. Maltais et M. Umbriaco (dir.), L'université au Québec. Enjeux et défis (p. 247-272). Les Publications du LIRES. <https://www.erudit.org/fr/livres/lires/luniversite-au-quebec/863li.pdf>

Tableau 22 Observatoire québécois des inégalités. (2025). Bulletin de l'égalité des chances en éducation, édition 2025. <https://observatoiredesinegalites.com/wp-content/uploads/2025/09/Bulletin-egalite-des-chances-2025-OQI.pdf>



ASSEMBLÉE
NATIONALE
DU QUÉBEC