

**Les effets prédits et observés du Bulletin
des écoles secondaires du Québec.**

Par

Pierre-David Desjardins, Claude Lessard, Jean-Guy Blais

CRIFPE

Université de Montréal

Rapport de recherche

Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec.

Par Pierre-David Desjardins, Claude Lessard, Jean-Guy Blais

CRIFPE-Montréal

Introduction.....	3
Contexte : Québec, société distincte.....	6
Les effets attendus de la liberté de choix et de la concurrence entre établissements, informés par le Bulletin des écoles	9
<i>Démarche empirique</i>.....	14
La construction de la base de données	14
L'analyse au niveau provincial, régional et du grand Montréal	17
Les résultats.....	18
La situation pour l'ensemble du Québec et de ses régions	18
La situation à Montréal	21
Comparaison des établissements situés au milieu du classement.....	22
Discussion.....	24
Conclusion	28
Références.....	30
Annexes.....	32

Introduction

Au cours des dernières décennies, plusieurs pays, notamment mais non exclusivement anglosaxons, ont procédé à l'ouverture de leur système scolaire aux demandes du marché et des parents d'élèves (Lauder et Hughes, 1999; Ball et Van Zanten, 1998; Leightwood et al, 2002). Et là où la carte scolaire prédomine encore, les parents actualisent leur liberté de choix en déménageant dans les quartiers où sont situées les écoles qu'ils préfèrent (Vandenberghe, 2001). Or, les parents consommateurs d'écoles doivent, pour choisir judicieusement l'école de leur enfant, disposer d'informations valables. Après le bouche à oreille et la visite des établissements, le classement des écoles fait à partir d'indicateurs quantitatifs, devient pour beaucoup le seul complément d'information valable disponible.

Pour les théoriciens de la liberté de choix, la décentralisation des pouvoirs vers l'école et la liberté du choix de l'école vont de pair, et le classement des écoles selon leur performance à des examens uniformes apparaît comme la mise en forme par excellence de l'information nécessaire pour que le choix des parents soit « éclairé ». C'est ainsi que Chubb et Moe (1990) soutiennent l'importance de publiciser les indicateurs de performance des écoles au nom de la rationalité du choix du parent « consommateur » d'école. Cette théorie affirme aussi que la concurrence entre les écoles est de nature non seulement à récompenser les « meilleures », mais aussi à assurer une amélioration significative des moins performantes. Car, suivant cette théorie, la sanction du « marché » scolaire sera réelle, si les écoles sous performantes ne s'améliorent pas : elles perdront leurs (bons) élèves et leurs enseignants, et seront menacées de disparition si elles ne se « restructurent » pas.

On dénombre quelques travaux qui tentent de prouver empiriquement cette théorie. Au Québec, Gagné et Belzile (2005), des chercheurs de l'Institut économique de Montréal (qui produit le Bulletin des écoles québécoises), s'appuient sur deux recherches qui indiquent que les résultats en mathématiques des élèves de 9^e année des écoles publiques suédoises étaient supérieurs dans les municipalités où la proportion d'élèves inscrits à l'école privée avait augmenté (Ahlin, 2003; Sandstrom et Bergstrom, 2005). Pour soutenir leurs propos, les auteurs citent aussi une autre étude réalisée en 2002, cette fois aux États-Unis, par Hoxby (1994), qui révèle qu'une augmentation de 10 points de pourcentage du nombre d'inscriptions à l'école privée, pour une région métropolitaine donnée, avait des effets positifs et significatifs sur les résultats en lecture et mathématique des élèves des écoles publiques de cette même région. Et le rang centile moyen des

élèves de l'école publique dans les résultats nationaux faisait alors un bond vers le haut variant de 2,5 à 3,7, selon l'année de scolarité et la matière étudiée. Selon la même étude, cette amélioration de la performance des écoles publiques ne serait, de surcroît, liée à aucune hausse des dépenses par élève, ce qui permettait à l'auteure de conclure à une plus grande efficacité des écoles. En fait, sur sept analyses recensées par Gagné et Belzile (2005), cinq montreraient un effet positif sur les résultats des élèves des écoles publiques, rattaché à une hausse de la proportion des inscriptions à l'école privée. Enfin, les impacts de la concurrence sur d'autres mesures de performance des écoles, comme le taux de diplomation au secondaire, seraient également positifs (Dee, 1998).

D'autre part, Duru-Bellat et Meuret (2001), dans une large synthèse des écrits sur le choix des établissements scolaires, exposent le jugement « négatif » de nombreuses recherches qui se sont penchées sur les conséquences de la liberté de choix sur la maximisation des acquis scolaires de la majorité, ainsi que sur les objectifs généraux d'intégration sociale. En effet, le développement du marché scolaire tend à segmenter et polariser les systèmes éducatifs nationaux. Au mieux, le choix politique de la satisfaction des usagers et la création d'une élite sauront trouver écho dans la liberté de choix de l'établissement, mais au prix d'une ségrégation scolaire et sociale accrue ainsi que d'une efficacité globale du système fortement diminuée. De même, Belfield et Levin (2009 :520-21), s'ils reconnaissent que plusieurs études montrent un effet positif, soulignent qu'au total ces effets sont modestes et qu'ils ne soutiennent pas la thèse à l'effet que la concurrence produira une amélioration radicale des résultats scolaires.

Par ailleurs, Oplatka (2007) fait remarquer que les écoles, aux prises avec une forte concurrence, manifestent plutôt une forte propension conservatrice et se tiennent loin de toute « innovation », de peur de froisser les parents en quête d'une éducation satisfaisante et sans risque pour leur enfant. Aussi, Davies et Quirke (2004) démontrent que dans le cas des écoles occupant des niches particulières à Toronto, un quasi marché éducatif incluant les écoles publiques et privées ne suffit pas à susciter l'innovation et une croissance de la productivité, tant parmi les écoles privées qu'au sein du réseau public.

Mais quel sens donner à ces recherches empiriques dans le cas du Québec où le système d'enseignement privé bénéficie de subventions gouvernementales à raison de 60% du coût par élève ? En somme, Belzile et Gagné (2005) s'appuient sur des données étrangères pour justifier et renforcer l'usage du Bulletin des écoles par les parents québécois, sans toutefois en démontrer les

effets au Québec sur l'amélioration des écoles (notamment publiques).

Il y a donc des données contradictoires et un débat sur les effets de la concurrence et des classements publics des écoles publiques et privées. Dans ce texte, nous allons participer à ce débat en analysant les effets du classement québécois des établissements secondaires publics et privés sur l'évolution des indicateurs de réussite de chaque établissement, et ce depuis que les bulletins d'établissements existent, soit pour la période 1998-2008, en tentant plus particulièrement de déceler ces effets sur certaines écoles du réseau public qui semblent affectées par la densité de la concurrence.

Nous avançons l'hypothèse qu'une concurrence accrue du secteur privé affecte négativement le rendement des écoles publiques quant aux épreuves finales (moyennes et taux de réussite) et qu'elle accroît l'écart de performance entre les écoles publiques et les écoles privées. Nous pensons qu'il en est ainsi aussi parce que le Bulletin des écoles véhicule une conception de l'éducation exclusivement centrée sur son caractère de bien privé que des parents consommateurs peuvent apprécier selon leurs critères de préférences personnelles. De plus, le maelstrom médiatique entourant les pauvres résultats du secteur public aux épreuves uniformes et dans les classements de l'IÉDM influence l'opinion des parents. Il encourage ceux-ci à émigrer vers le secteur privé et mine par le fait même tout effort pour contrecarrer la piètre image des écoles du réseau public qui, faut-il le rappeler, doivent s'acquitter de l'enseignement général de tous les élèves, incluant les élèves issus de l'immigration récente et les élèves à haut risque (EHDAA, handicapés, décrocheurs, etc).

Ce chapitre est structuré de la manière suivante : dans un premier temps, nous rappelons les éléments historiques, politiques et institutionnels qui structurent le champ éducatif québécois et rendent possible, tout en l'encadrant, la concurrence entre les établissements; dans un second temps, après avoir rappelé l'origine des classements d'établissements scolaires canadiens, nous analysons le discours de légitimation du Bulletin des écoles québécois en dégageant les effets positifs attendus; dans un troisième temps, nous explicitons notre démarche empirique, la base de données construite, les choix opérés et les analyses effectuées; dans un quatrième temps, nous rapportons et discutons les principaux résultats. En conclusion, nous réfléchissons aux implications de ces résultats au plan des modèles théoriques en débat et des politiques éducatives.

1. Contexte : Québec, société distincte...

Il y a une longue tradition d'enseignement privé au Québec, notamment au secondaire. En fait, les premiers « collèges classiques » datent de la Nouvelle-France et ont précédé leurs contreparties publiques qui n'ont qu'un demi-siècle d'existence et qui furent généralisées et intégrées dans le réseau public d'éducation à l'occasion de la Révolution tranquille des années soixante (Proulx, 2009). On peut même dire sans trop exagérer que l'établissement d'un réseau d'écoles secondaires publiques, gratuit et accessible à tous les élèves quelles que soient leur religion, langue, classe sociale, origine ethnique et situation géographique, a été une grande réalisation de la réforme scolaire de 1962-65. Pour autant, les écoles privées ne sont pas disparues : elles ont plutôt été reconnues et soutenues financièrement par l'État. En effet, ainsi que Dion (1967) l'a montré, l'État québécois n'a pu asseoir sa légitimité en tant qu'État Pédagogue et prendre dans le champ éducatif la place traditionnellement occupée par l'Église catholique qu'à la condition expresse que celle-ci puisse y sauvegarder ses intérêts institutionnels et religieux. L'État créa donc au sein du Conseil Supérieur de l'Éducation un comité catholique et un comité protestant chargés de statuer de manière autonome en matière de confessionnalité des établissements et d'enseignement religieux; il reconnut aussi d'intérêt public la plupart des institutions d'enseignement privées (selon des critères convenus) et accepta à ce titre de les subventionner. Aujourd'hui, la subvention correspond à 60% du coût moyen d'un élève du réseau public, rendant ainsi abordable à un grand nombre de familles de classes moyennes ce type d'éducation. Cette situation juridique et financière est unique au Canada, voire en Amérique du Nord. Certes, il y a des institutions d'enseignement privé dans les provinces canadiennes anglophones, mais aucune province ne les subventionne. Idem aux États-Unis, où l'enseignement privé, essentiellement catholique, recrute environ 10% de la population d'élèves, tout en ne recevant pas un sou des États¹ (Witte, 2000). Le Québec est donc sur ce plan en Amérique du Nord une société distincte². Si pour certains, privé = financé par les parents consommateurs, alors l'enseignement privé québécois est semi-privé ou semi-public³!

¹ Une clause de la constitution américaine, dite anti-establishment, interdit à tout État de soutenir une religion. Comme le système de bons d'éducation promu par certains états favoriserait l'enseignement privé catholique, certains critiques y voient une manière détournée d'assurer le financement de ce secteur éducatif religieux qui peine à subvenir à ses besoins (Witte, 2000).

² Cette expression a été rendue célèbre par les négociations constitutionnelles canadiennes des années 90. Le gouvernement québécois souhaitait que cette expression soit enchâssée dans la constitution, y voyant le fondement de la reconnaissance de droits collectifs pour les québécois. Cela fut refusé.

³ Il est utile de rappeler que Friedman, le théoricien de la privatisation de l'éducation par le biais du système de bons (« vouchers »), a néanmoins estimé nécessaire que l'école, en tant que bien public, soit à la fois régulée (standards minimaux de contenu et de qualité) et financée par l'État (les bons sont payés par l'État).

Au cours du dernier demi-siècle, cet enseignement privé a beaucoup évolué. De ses origines religieuses, il ne reste que peu de traces, sinon dans l'architecture : les effectifs des communautés religieuses enseignantes ont beaucoup diminué, ils sont vieillissants et retraités, le problème de la relève fut très important (Simard, 1993). D'ailleurs, plusieurs institutions se sont laïcisées et ont dû passer le flambeau à des corporations privées non religieuses. Certes, la référence à la grande tradition humaniste classique, aux élites actuelles et passées qui furent éduquées dans ces murs, à la qualité de l'encadrement offert, continue d'être au cœur de l'argumentaire de leur mise en marché. Cependant, on peut dire que les institutions privées actuelles jouent bien davantage la carte de la liberté de choix des parents et de la concurrence, garante de la qualité, que celle de la religion.

Du moins tel est le cas pour les institutions privées « traditionnelles ». Mais on doit noter que le réseau s'est considérablement diversifié. En effet, à côté des anciens collèges classiques se sont multipliées ces dernières années des écoles « ethnoreligieuses », répondant à la demande spécifique de groupes religieux particuliers (écoles juives orthodoxes, musulmanes, scientologiques, adventistes, témoins de Jéhovah, etc.), dont certains sont issus de l'immigration récente. Aussi, il y a un marché pour des écoles spécialisées dans le bachotage ou dans les services aux élèves en difficulté.

Au plan des effectifs, après avoir perdu près de la moitié de ses effectifs au cours des années 60 (passant de 110 853 élèves en 1964-65 à 57 067 en 1971-72), l'enseignement privé depuis lors est en croissance, malgré un moratoire d'une dizaine d'années (1976-1986) imposés par l'État sur l'ouverture de nouveaux établissements privés. Il a repris et même dépassé les effectifs qu'on lui connaissait au milieu des années soixante. En effet, il a atteint en 2007-2008 les 125 271 élèves. Fait intéressant à souligner, depuis la publication du bulletin des écoles (1998), cette croissance s'accélère : en dix ans, soit de 1998 à 2008, l'enseignement privé a fait un bond de près de 25,000 élèves (de 102 844 à 125 271). Il y a bel et bien un effet palmarès ou un effet concurrence et il profite à l'enseignement privé : le nombre de demandes d'admission est à la hausse, et certaines institutions voient leur sélectivité s'accroître de manière significative.

Le gros des effectifs de l'enseignement privé est au secondaire (88 722 en 2007-08, soit 71 %); il y regroupe 18% de tous les effectifs de cet ordre d'enseignement. La présence du privé au primaire est historiquement moins forte, même si elle a augmenté ces dernières années; l'enseignement primaire privé regroupe 6,6% de la population d'élèves du primaire.

Ces chiffres pour l'ensemble du Québec peuvent cacher de grandes disparités régionales. Car l'enseignement privé est concentré dans les régions les plus fortement urbanisées (Montréal, Québec, Trois-Rivières et Sherbrooke) où, au secondaire, il peut prendre jusqu'à 30% du marché. Par ailleurs, il est inexistant dans certaines régions éloignées (par exemple, en Abitibi ou en Gaspésie).

Cette croissance et ce retour en force de l'enseignement privé sont d'autant plus significatifs que pour l'ensemble du réseau scolaire québécois, le phénomène de la décroissance démographique accapare depuis plusieurs décennies l'attention des gestionnaires (fermeture d'établissements, augmentation des coûts pour maintenir des services jugés essentiels, etc.). Historiquement, cette décroissance a commencé au début des années 70. Au secteur des jeunes, les données indiquent qu'en 25 ans (de 1983-84 à 2007-08), les écoles publiques ont perdu près de 140,000 élèves⁴, alors que le privé pendant ce temps en gagnait un peu plus de 34,000. Il y a donc un transfert d'élèves du public vers le privé; certes, il est moins important que la décroissance démographique, mais les chiffres indiquent sans conteste que le secteur privé ne souffre pas de cette décroissance !

Traditionnellement, l'enseignement privé a été taxé d'élitisme social. Il a toujours été plus ou moins sélectif et payant. Il est difficile d'avoir des données récentes sur l'origine socioéconomique des élèves québécois, du privé comme du public. Les seules données à notre disposition proviennent de l'enquête PISA 2000⁵. Elles révèlent une surreprésentation des jeunes dont la position socioprofessionnelle du tuteur est classée dans les catégories « professionnels », « professionnels libéraux » et « propriétaires ». Il y aussi une sousreprésentation des jeunes appartenant à des familles de cols blancs, de cols bleus (trois fois moins qu'attendus) et d'artisans (deux fois moins qu'attendus). Aucune donnée historique ne permet de savoir si depuis un demi-siècle l'enseignement privé s'est démocratisé ou si au contraire, il s'est fermé aux milieux populaires ou moins fortunés.

La liberté de choix entre l'école publique et l'école privée existe donc au Québec, moyennant le paiement des frais de scolarité (au moins 40% du coût moyen d'un élève du public) (Brassard et al., 2003). Depuis quelques décennies, aussi dans le réseau public, la liberté de choix existe au

⁴ Cette perte d'effectifs au secteur jeunes est compensée par une croissance des effectifs au secteur des adultes (+ 152 755), parmi lesquels on retrouve des « jeunes » (18 ans et +) !

⁵ Nos remerciements sincères à Pierre Doray, du CIRST (UQAM), qui nous a permis d'y avoir accès rapidement.

sein d'abord des écoles relevant de la même commission scolaire, puis parmi les écoles de différentes commissions scolaires, pourvu que des places soient disponibles et qu'elles n'aient pas été prises par les parents de cette commission scolaire qui eux ont la priorité. Dans certains cas, les frais supplémentaires de transport scolaire au sein du réseau public sont facturés aux parents qui désirent que leur enfant étudie dans une école autre que celle qui lui serait normalement assignée. Pour autant que la décroissance démographique sévit au sein du réseau public et que les commissions scolaires et leurs écoles rivalisent entre elles à coup de projets particuliers et de programmes diversifiés, on peut dire que le choix par les parents de l'école (publique ou privée) a considérablement augmenté au cours des dernières décennies. Ce que manifeste à l'automne de chaque année, les nombreuses activités de portes ouvertes et de marketing scolaire, tant au secteur public qu'au secteur privé.

La montée du secteur privé, couplée à la décroissance démographique, a donc facilité l'ouverture du réseau public à une plus grande liberté de choix exercée par les parents. Cela est indéniable.

2. Les effets attendus de la liberté de choix et de la concurrence entre établissements, informés par le Bulletin des écoles

Dans le débat public autour de l'école, de grandes abstractions normatives s'affrontent : la liberté de choix et la liberté d'entreprendre, le marché, la concurrence, l'innovation, le service public, l'égalité, la justice sociale, etc.. Ce débat, structuré autour de généralités, est, comme le souligne Witte (2000 :12), à la fois intense et répétitif.

Au Québec, il faut remonter à une dizaine d'années avant la publication du premier Bulletin des écoles, pour trouver une expression systématique et articulée de l'idéologie de la concurrence appliquée aux services publics. En effet, c'est l'ouvrage de J.-L. Migué et de R. Marceau (1989), de l'ENAP, intitulé *L'économie politique de l'enseignement élémentaire et secondaire : monopole public ou concurrence ?*, qui apparaît le plus représentatif du discours économiste et néolibéral de cette période. Résumons succinctement la thèse de ce livre. D'abord le diagnostic : ce qui frappe les auteurs, c'est que « la poussée ininterrompue des coûts et de la qualité mesurée des inputs scolaires (la scolarité et l'expérience des enseignants, leurs salaires, le ratio maître-élèves, par exemple) ne se soient pas accompagnées d'une amélioration correspondante de la performance de l'école publique. La relation entre ces deux types de variables...est au mieux

inexistante, au pire négative » (1989 :7)⁶. Les auteurs constatent aussi que les maîtres « ne sont pas des mauvais maîtres, mais ce sont des maîtres qui n'ont aucune raison d'être bons » (1989 :). Selon eux, le système de sanctions et de récompenses propres à la bureaucratie scolaire ne comporte pas d'incitatifs à l'excellence ou de primes à la performance.

Ce diagnostic étant posé, pour eux la solution n'est pas d'investir de nouvelles sommes d'argent dans le système public actuel ou d'en centraliser encore davantage la gestion et de réglementer d'une manière plus sévère l'enseignement et l'apprentissage; à leurs yeux, la seule voie possible est ce que les auteurs appellent « la généralisation de l'école libre et la décentralisation » (1989 :51), « le recours à l'instrument somme toute exclusif du vrai progrès des institutions, la concurrence » (1989 :51), la déréglementation des réseaux scolaires public et privé et la rémunération au mérite. C'est la seule manière de débloquent un système immobile qui derrière de grands idéaux démocratiques, cachent les intérêts des appareils syndicaux enseignants et des cols blancs de l'État qui forment alliance pour maintenir le statu quo. Au nom des intérêts supérieurs des parents et des élèves, il faut s'attaquer à ces intérêts catégoriels, libérer l'initiative privée et ainsi assurer un rendement efficient et optimal à l'éducation.

Les tenants des Bulletins et des palmarès d'établissements insistent sur deux points : d'abord, sur la nécessité de l'information, voire même sur le bulletin comme un défi lancé à L'État et à ses « stratégies de monopolisation de l'information » (Marceau, Fraser Forum, p. 9-12, 1 septembre 2002), et deuxièmement, sur le Bulletin des écoles comme agent de changement de politique publique. Abordons à tour de rôle chacun de ces points.

Une information de qualité est nécessaire pour que les parents consommateurs puissent faire de bons choix, des choix rationnellement fondés sur des données objectives, et pour qu'ils puissent ensemble contribuer à l'amélioration des services :

« Mieux informés, les citoyens sont à même d'exercer les pressions nécessaires auprès de leurs représentants politiques et des administrateurs scolaires pour obtenir de meilleurs services...Le Bulletin répond manifestement à une demande de ceux qui veulent pouvoir comparer, faire les meilleurs choix et s'améliorer » (M. Kelly-Gagnon, Le Devoir, p. A-8, 30 octobre 2002).

⁶ Hanushek soutient la même proposition pour les Etats-Unis : de 1973 à 1996, les résultats scolaires ont baissé en sciences et sont demeurés stables en mathématiques, malgré une augmentation des dépenses réelles par élèves de 45 % (Hanushek cité in Belfield et Levin, 2009, p. 513).

R. Marceau a participé à l'élaboration et au lancement des premiers bulletins. Il les a défendus à maintes reprises sur la place publique comme étant « *la meilleure source d'information disponible et la seule conçue spécifiquement pour les parents* » (Le Devoir, p. A-7, 30 octobre 2003). En effet,

« Le bulletin est conçu d'abord et avant tout pour les parents. Il les aide à se poser des questions, à établir des diagnostics et à prendre des décisions. « Un outil indispensable », d'après la Fédération des comités de parents de la province de Québec. Ils peuvent décider de poser des questions au personnel de l'école, de participer aux réunions de parents, à celles du conseil d'établissement, ou de « voter par les jambes » en exprimant leur droit de choisir l'école pour leurs enfants, comme le prévoit la loi sur l'instruction publique. Pour cela, ils ont besoin d'un portrait réaliste de leur école. Les parents exigent exactement la même chose à propos de leurs enfants. Ils souhaitent des bulletins d'élèves clairs, et ces bulletins d'élèves sont des portraits sans concession et généralement sans nuances ! Même si un élève ne se résume pas à son bulletin, ce dernier renvoie une image essentielle que le parent doit connaître. Il en va de même des écoles : elles sont davantage que leurs résultats de performance, mais il s'agit d'une partie essentielle de l'école » (Marceau, Le Devoir, A-7, 30 novembre 2001).

N'empêche, l'information contenue dans le Bulletin des écoles a été fortement critiquée : on lui a reproché de mêler des « pommes et des oranges », de ne pas prendre en compte l'origine socioéconomique des élèves, la sélectivité des établissements, la présence plus ou moins importante des élèves en difficulté, et de survaloriser la mise en rang au détriment de la « valeur ajoutée » ou de l'impact de l'établissement (Blais). Construit comme il l'est, le Bulletin des écoles, affirment ces critiques, ne peut que confirmer année après année la même « vérité » : les écoles privées payantes et sélectives raflent plus de 80 % des 100 premiers rangs, indiquant ainsi aux parents consommateurs qu'ils ont tout intérêt, s'ils en ont les moyens, à désertir le réseau public et à inscrire leurs enfants dans un établissement privé bien classé⁷. S'ils ne peuvent se payer une institution privée ou si leur enfant ne performe pas au-dessus de la barre de sélection de l'école privée, alors ils ont intérêt à bien « magasiner » leur école publique et le programme particulier auquel leur enfant pourrait s'inscrire. Ce qu'ils font d'ailleurs de plus en plus.

⁷ Cela pourra nécessiter le coaching privé des enfants afin qu'ils réussissent les examens d'admission aux institutions privés ou aux programmes particuliers sélectifs des écoles publiques. Cette nouvelle industrie se développe rapidement dans les centres urbains.

Le deuxième argument est à l'effet que les classements publics des écoles constituent un outil de première utilité pour transformer les politiques publiques en matière d'éducation, car, conçu pour les parents, le Bulletin attaque le monopole d'État sur l'information portant sur l'école.

« ... Introduisez une source d'information, même imparfaite, à la fois indépendante et peu coûteuse relativement à la performance des écoles, et les usagers s'empresseront de la valoriser. Le contrôle du monopole d'État sur l'information est dès lors interrompu. Le comportement des consommateurs, quant à la sélection d'écoles, devient plus rationnel et donc plus efficace. Les commissions scolaires doivent tenir compte des nouvelles demandes des consommateurs et modifier obligatoirement la planification de leurs ressources humaines, leurs politiques de transport d'écoliers et les budgets des écoles. Le travail des enseignants et des directeurs d'école est plus scruté que jamais auparavant. Le ministre de l'Éducation perd ainsi une partie de son emprise sur le programme scolaire et ne peut plus orienter en toute liberté l'évolution future de l'éducation québécoise. Plus important encore, le monopole d'État perd sa capacité à proposer des compromis sur la qualité et sur l'efficacité de ses services dans le but d'obtenir le support électoral de l'establishment de l'éducation » (Marceau, Fraser forum, p. 9-12, 1 septembre 2002).

Kelly-Gagnon et Marceau estiment que les Bulletins ont eu au Québec des effets politiques réels : à leurs yeux, ils ont premièrement contribué à ce que « tous les niveaux du monde scolaire se concentrent maintenant sur les résultats et sur les façons de les mesurer » (Kelly-Gagnon); il ont forcé la main du ministère de l'Éducation à diffuser davantage des données nombreuses et variées sur le rendement des écoles qui jusqu'alors ne circulaient pas beaucoup au-delà des cercles restreints de l'« établissement éducatif » et rejoignaient peu l'opinion publique; cette culture des résultats se manifeste dans l'obligation faite aux écoles d'établir des « plans de réussite » à partir d'indicateurs objectifs de leur performance; cette obligation ministérielle serait une conséquence de la concurrence accrue du secteur privée et une tentative par le réseau public de contrer les Bulletins des écoles; deuxièmement, ces bulletins ont forcé les commissions scolaires et les écoles publiques à « mieux se vendre au public si elles souhaitent contrer la popularité grandissante des écoles privées »; à cette fin, les commissions scolaires ont investi des fonds publics dans des campagnes de publicité et elles ont diversifié leurs programmes (voir à ce propos, Lessard & Levasseur, 2007 : 346-347) Ainsi, elles auraient répondu aux demandes des parents, afin de garder leurs enfants au public.

En somme, le Bulletin des écoles informe les parents consommateurs qui par leurs choix intéressés obligent les fournisseurs de services à modifier leurs produits de manière à répondre aux attentes des parents clients. Au total, l'agenda politique de l'école publique s'en trouve transformée, non pas par l'establishment éducatif, mais par les citoyens consommateurs.

Qu'est-ce que l'Institut Fraser ?

L'Institut Fraser est né en 1974 dans l'Ouest Canadien, à Vancouver, en réaction aux idées keynésiennes, à l'État-Providence, et aux interventions du gouvernement canadien dans l'économie. Il regroupe surtout des économistes. Parmi ses conseillers, on compte Buchanan, Friedman, Hayek et Becker, prix Nobel d'économie et défenseurs du libéralisme économique. Parmi ses « senior Fellows », on compte d'anciens premiers ministres provinciaux (Klein, Harris), des politiciens fédéraux (Manning et Tobin) dont les politiques économiques ont été inspirées par l'IF. L'IF se félicite aussi d'avoir été proche des administrations Reagan et Thatcher.

Sa vision est « celle d'un monde libre et prospère au sein duquel évoluent des individus responsables qui bénéficient d'une multiplicité de choix et de marchés concurrentiels. (leur) mission est de mesurer, d'étudier et de faire part de l'incidence des marchés concurrentiels et des interventions gouvernementales sur le bien-être des personnes » (www.fraserinstitute.org/fr).

Appliquée au champ éducatif, cette vision fonde l'analyse et la solution suivante : « En dépit d'un niveau de dépenses élevé et du soutien permanent de l'État, l'innovation et l'excellence en matière d'éducation se heurtent constamment à un mode de gestion centralisé et à l'absence de concurrence. C'est particulièrement vrai dans le Canada atlantique, en Ontario et en Saskatchewan, où les parents à faible revenu ont difficilement accès aux écoles privées et où les élèves réussissent moins bien que ceux de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et du Québec, provinces qui favorisent la liberté de choix en matière d'établissements scolaires. La solution consiste à accorder plus d'autonomie à chaque école et à permettre aux parents de choisir celle qui répond le mieux aux besoins de leurs enfants ». » (www.fraserinstitute.org/fr). Les bulletins des écoles secondaires de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de l'Ontario et du Québec se veulent des outils pour éclairer ce choix des parents.

L'IF a des liens avec des organisations similaires à travers le monde, notamment aux États-Unis et en Grande-Bretagne. Il serait au « 3^e rang mondial en tant que laboratoire d'idées spécialisé dans les politiques économiques internationales d'après le classement de 5465 organismes semblables du magazine *Foreign Policy* » (www.fraserinstitute.org/fr). Son financement provient de fondations (52%), de grandes corporations (36%) et d'individus (12%). Il a des bureaux à Vancouver, Calgary, Toronto et Montréal (IEDM).

Même si le Bulletin des écoles et les plans de réussite participent de la même culture de l'obligation de résultats (elle traverse tous les champs d'activité), il n'est pas évident d'établir une relation de cause à effet entre ces deux phénomènes. Par contre, il est certain que la différenciation des programmes au secondaire public (baccalauréat international, programmes Sports-Études, Arts-Études, programmes « enrichis », de douance, etc.) et les pratiques sélectives qui y sont souvent associés, sont une réponse directe de la part du réseau public à la concurrence du secteur privé.

Mais si la concurrence nourrie et informée par les bulletins d'établissements a des effets réels (croissance des effectifs du secteur privé, marketing scolaire, diversification des programmes dans le réseau public), si en un sens le quasi marché scolaire engendre des innovations (des programmes nouveaux et « attractifs »), peut-on affirmer qu'ils contribuent à une amélioration de l'éducation pour l'ensemble des élèves et des établissements ? La concurrence réduit-elle dans le temps les écarts de réussite entre les écoles publiques et les écoles privées ? Ou plutôt les accroît-elle ?

Car si le discours qui justifie le classement des écoles et la concurrence entre elles est justifié, on est en droit de s'attendre à des effets positifs sur la performance des écoles, stimulées par la concurrence et par la publicité entourant le Bulletin des écoles. Plus spécifiquement, on en est en droit de s'attendre à des effets marqués là où la concurrence existe véritablement, i.e. dans les régions urbaines où sont concentrées un nombre significatif d'écoles et où cohabitent des institutions publiques et écoles privées. Ces effets devraient se manifester dans des mouvements au plan 1) des rangs des établissements dans le bulletin, 2) de la moyenne aux résultats d'examens nationaux et 3) du taux de réussite à ces mêmes examens.

C'est ce que nous avons cherché à savoir par le biais de la démarche empirique présentée dans la section qui suit.

3. Démarche empirique

3.1. La construction de la base de données

Pour appuyer notre démarche, nous avons opté pour une analyse des données disponibles auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), ainsi que celles de l'Institut Économique de Montréal (IÉDM), l'organisme de recherche qui effectue les calculs et classe les écoles depuis 2000, en partenariat avec le magazine L'Actualité. Le choix des données ministérielles est incontournable, car ce sont à la fois les données officielles mais surtout ce sont les données que l'IÉDM utilise pour construire son Bulletin des écoles⁸.

⁸ De 2000 à 2007, le Bulletin des écoles secondaires du Québec a été produit conjointement par l'Institut Fraser et l'Institut Économique de Montréal. En 2008, les deux organisations ont produit chacune leur rapport. L'IF a poursuivi la publication du Bulletin en utilisant les mêmes variables et la même méthodologie pour établir la cote et le classement des écoles, alors que L'IEDM a publié le Portrait des écoles secondaires du Québec qui utilise une autre méthodologie et qui produit deux classements des écoles, un en fonction d'une variable résultats et un autre selon une variable nommée «impact de l'école».

Ce Bulletin existe depuis une dizaine d'années. Même si notre base de données contient toutes les informations pertinentes pour chacune des années, nous limitons notre analyse aux années 2001, 2004 et 2007. Cela nous apparaît suffisant pour dégager, s'il y a lieu, des tendances. Ne pas inclure toutes les années permet aussi d'éviter les effets de yoyo et de garder une certaine lisibilité graphique. Il faut en effet comprendre que par exemple, les rangs peuvent bouger beaucoup, même si la cote de l'établissement fluctue peu; c'est que des modifications mineures dans la cote peuvent entraîner des déplacements de rang, même si objectivement cela n'est pas significatif au plan des fluctuations dans les moyennes aux épreuves ministérielles ou dans les taux de réussite. Il faut aussi noter que les méthodes de calcul des rangs ont fluctué au fil des ans pour des raisons qui tiennent en partie aux critiques faites au Bulletin, en partie au souci d'amélioration de ses concepteurs. Pour ces raisons, nous ne faisons pas l'analyse des fluctuations dans les rangs puisque ces évolutions semblent assez aléatoires.

D'ailleurs, les données de l'année 2004 font voir un bond des résultats pour l'ensemble des régions et des écoles en général. Peu d'indices permettent d'évoquer des raisons précises de ce bond, produisant des graphiques en forme de « chapeau » : effet de cohorte, technique et niveau de préparation des élèves, facilité des épreuves ministérielles, etc. Rien ne permet d'identifier avec précision la cause de ce bond. Mais il faut rappeler qu'il s'agit de comparaisons transversales et non longitudinales (les examens sont administrés à des personnes différentes à chaque année) et que ces examens varient d'une année à l'autre. Néanmoins, la tendance entre 2001 et 2007 est stable et générale, et permet d'avancer des conclusions dans la prochaine section.

Ce bond est observable tant dans le réseau public que dans le réseau privé. De part et d'autre, l'on peut clairement voir une croissance puis une décroissance. La différence principale par la suite est que les élèves du réseau privé permettent aux écoles de se maintenir en 2007 au niveau de 2001, ou mieux, et c'est la majorité des cas, de s'améliorer. Ce n'est pas le cas dans le secteur public, où la croissance de 2004 précède une chute importante trois ans plus tard pour revenir sous le plancher de 2001, et ce, tant dans pour les moyennes des résultats obtenus que pour les taux de réussite. On remarque une tendance tout au long de nos analyses : sauf quelques exceptions, les seules écoles publiques qui parviennent à contenir la chute après 2004 sont des

écoles à vocation particulière et qui sélectionnent les élèves à l'admission (notamment et surtout les écoles internationales).

Notre analyse prend en compte les trois variables suivantes : les rangs occupés par les établissements, la moyenne obtenue par écoles aux épreuves uniformes et le taux de réussite par école. La moyenne des résultats est obtenue en cumulant les résultats pour l'ensemble des épreuves nécessaires à l'obtention du diplôme d'études secondaires⁹. S'il faut être prudent dans l'usage des moyennes de moyennes par établissements, nous allons néanmoins les analyser, puisque les fabricants du Bulletin des Écoles s'en servent dans le Bulletin. Nous sommes donc intéressés à l'évolution des rangs, des moyennes aux examens ministériels et des taux de réussite entre 2001 et 2007 et à une comparaison entre les écoles publiques et les écoles privées.

Aussi, pour chacune de ces catégories d'écoles (publiques et privées), nous avons opté pour une comparaison entre les groupes d'écoles suivants : les écoles qui occupent les 50 premières places, celles qui occupent les 50 dernières ainsi que les 100 écoles qui se situent au milieu du classement (i.e. les rangs 206 à 306). Selon toute logique, les écoles qui se classent dans le haut du palmarès auront tendance à y rester, de par l'effet d'attraction que génère la médiatisation, puis la publicisation (grâce aux efforts de mise en marché de certaines écoles) auprès des clientèles aptes à réussir les examens d'entrée. Dès lors, nous sommes tentés de mettre en relation les résultats de trois groupes dont les positionnements, par la structure même du classement, tendent à y fluctuer en fonction de cette dite position de départ (dans notre cas, la position de 2001). En effet, partant de l'hypothèse que les écoles classées très haut et celles classées très bas dans le classement vont très peu bouger dans ledit classement, par l'effet de plafond et de plancher (par exemple, une école classée première ne peut pas augmenter de classement et, par l'effet médiatique de sa position et l'attraction de clientèle qui en découle, peut difficilement être victime d'une chute sévère dans le même classement), nous sommes tentés de cerner les fluctuations de rangs, parallèlement aux moyennes de résultats et aux taux de réussite des élèves et de les comparer entre ces groupes.

⁹ Les épreuves concernent donc les matières suivantes : Sciences physiques et Mathématique de 4^e secondaire ainsi que Mathématique, Histoire du Québec et du Canada, Français-production écrite ainsi qu'anglais (production orale, production écrite, compréhension d'un discours oral, compréhension d'un discours écrit).

Ainsi, les écoles dont certaines données manquaient ont été exclues des analyses et des graphiques. Cette attention vaut surtout pour l'analyse par rang dans le classement, de façon à identifier clairement les écoles de chaque groupe.

Nous n'avons pas modifié les données ou cherché à incorporer dans la base de données d'autres informations pertinentes, comme par exemple, la taille des écoles, la proportion d'élèves en difficulté ou l'indice de défavorisation. Cela pourrait être fait dans un deuxième temps. À cette étape-ci, nous voulons surtout faire parler les données des fabricants du Bulletin, telles qu'ils les ont utilisées, afin de vérifier si, comme la théorie le prétend, la concurrence a bel et bien un effet positif sur les écoles publiques.

3.2. L'analyse au niveau provincial, régional et du grand Montréal

Nous analysons les données à deux niveaux : au niveau provincial, i.e. à l'échelle de tout le système éducatif, et au niveau de la grande région de Montréal. Pour le Québec dans son ensemble, on peut voir si oui ou non, l'extension des possibilités de choix de l'établissement et la diversification du curriculum au secondaire ont des effets sur la position des établissements dans le bulletin des écoles, leurs moyennes aux épreuves ministérielles et leur taux de réussite. Nous découpons aussi ces résultats en fonction des différentes régions. Puis, nous nous attardons à la région de Montréal. Dans ce dernier cas, outre l'importance de la population scolaire concentrée à Montréal, nous estimons que la concurrence du secteur privé y est vive, plus forte qu'ailleurs au Québec. Car s'il y a des régions où l'école privée n'est pas implantée, à Montréal, au secondaire, au moins 30% des élèves sont instruits dans des établissements privés. On peut donc en analyser les données de cette région et avoir une idée de l'effet de la concurrence directe du réseau privé sur les résultats des écoles du système public. On peut se référer d'ailleurs à des statistiques de 2008-2009 qui font état d'une augmentation substantielle de la fréquentation du privé dans le Grand Montréal, notamment de plus de 9% au secondaire à Montréal et près de 30% en quatre ans à Laval, banlieue importante du nord de Montréal (voir Annexe 2). Sur une année, les données pour Montréal permettent de constater une situation de vases communicants : malgré une baisse démographique observable au niveau de l'ensemble, le privé observe une hausse de 0,6% en un an tandis que le réseau public voit sa part démographique s'abaisser de 0,9%

4. Les résultats

4.1. La situation pour l'ensemble du Québec et de ses régions

Le tableau 1 montre que dans l'ensemble, entre 2001 et 2007, les résultats ET les taux de réussite aux examens baissent dans le réseau public et augmentent pour le privé¹⁰.

Tableau 1
Résultats moyens aux épreuves uniformes et
taux de réussite pour l'ensemble de la province¹¹

RÉGIONS/RÉSEAUX		Moyenne 2001	Moyenne 2007	Variation	Taux de réussite 2001	Taux de réussite 2007	Variation
L'ensemble Du Québec	Total	73,5	73,2	-0,3	85,9	84,4	-1,5
	public	72,1	71,4	-0,7	84	81,8	-2,2
	privé	79,9	80,4	0,5	94,7	95	0,3
Écart entre réseaux		7,8	9		10,7	13,2	

La chute est plus importante quant aux taux de réussite au public et conséquemment, l'écart entre les deux réseaux s'accroît de façon importante. En effet si, de façon générale, le réseau privé maintient toujours 10 points d'écart en moyenne par rapport au secteur public, l'écart dans les taux de réussite se creuse entre 2001 et 2007 : de 10,7 qu'il était en 2001, l'écart passe à 13,2 en 2007. Idem, mais de façon moindre pour les moyennes, l'écart en 2007 est de 9, comparativement à 7,8 en 2001. Ces données témoignent d'une tendance que l'on peut qualifier ainsi: l'augmentation de la popularité et donc des effectifs étudiants du secteur privé semble avoir eu pour effet de drainer de bons élèves du réseau public vers le privé. La répétition annuelle du Bulletin et la confirmation répétée de la supériorité du privé renforcent cette tendance.

Ces tendances nationales se retrouvent dans toutes les régions que nous avons analysées. Le tableau 2 présente les résultats au plan des moyennes pour les régions où une concurrence du privé existe de manière significative. On y voit le même effet au plan des taux de réussite, tout en

¹⁰ Pour justifier notre propos, une validation de ces écarts a été faite en démontrant que des écarts relativement similaires sont observables pour les années connexes, soit les écarts entre 2000 et 2006 ainsi que les écarts entre 2002 et 2008. Voir les tableaux à l'annexe 4 du document.

¹¹ Source : Ministère de l'Éducation, du Sport et des Loisirs du Québec (2009).

distinguant les régions où la concurrence est forte des régions où celle-ci est faible ou inexistante. Le cas des régions de Laval et de Montréal sont révélateurs : les écarts y augmentent beaucoup.

Si ce raisonnement est fondé, l'actuelle récession devrait se traduire par un plafonnement ou un recul des inscriptions au privé et une plus grande rétention au public. Il est cependant trop tôt pour connaître les véritables effets de la récession actuelle.

Tableau 2
Résultats moyens aux épreuves uniformes et taux de réussite par régions

RÉGIONS/RÉSEAUX		Moyenne 2001	Moyenne 2007	variation	taux de réussite 2001	taux de réussite 2007	variation
Régions avec forte concurrence							
Ville de Québec	public	72,8	71,6	-1,2	84,9	82,5	-2,5
	privé	77,5	78,8	1,3	91,8	93,6	1,8
Écart entre réseaux		4,7	7,2		6,9	11,1	
Laval	public	72,6	69,5	-3,0	82,5	82,4	-0,1
	privé	75,7	79,6	3,9	91,0	94,9	1,6
Écart entre réseaux		3,1	10,1		8,5	12,5	
Montérégie	public	71,5	70,8	-0,7	82,7	80,9	-1,7
	privé	79,5	78,8	-0,7	94,6	94,3	-0,3
Écart entre réseaux		7,9	8,0		12,0	13,4	
Outaouais	public	69,7	69,6	-0,1	79,4	78,8	-0,6
	privé	76,5	78,9	2,4	96,9	97,3	0,5
Écart entre réseaux		6,8	9,3		17,5	18,5	
Saguenay-Lac-St-Jean	public	73,8	70,0	-3,8	86,4	81,3	-4,5
	privé	72,5	76,7	4,3	85,7	90,0	4,3
Écart entre réseaux		-1,3	6,7		-0,7	8,7	
Montréal	public	69,8	69,2	-0,6	78,6	74,1	-4,5
	privé	78,0	79,6	1,6	93,1	95,1	2
Écart entre réseaux		8,2	11,3		14,5	21	
Régions sans concurrence							
Abitibi public (public)		71,7	71,1	-0,6	82,9	80,8	-2,1
Gaspésie-Îles (public)		70,5	70,2	-0,3	81,6	79,6	-2,1
Côte-Nord	public	69,5	68,6	-0,9	80,7	75,7	-5,0
	privé	68,7	72,4	3,8	75,0	80,9	5,9
Écart entre réseaux		-0,8	3,8		-5,7	5,2	
Chaudière-Appalache	public	74,9	73,9	-1,0	88,4	85,6	-2,8
	privé	80,7	80,7	0,1	96,7	96,6	-0,1
Écart entre réseaux		5,8	6,8		8,3	11,0	

Au premier coup d'œil, la situation est relativement la même, sans surprise, que celle pour la province dans son ensemble. Dans toutes les régions, le secteur privé connaît une hausse des résultats moyens par écoles ainsi que de son taux de réussite aux examens, sauf dans la région de la Montérégie, au sud de Montréal, où la baisse est tout de même réduite, avec une baisse de 0,7 point de la moyenne entre 2001 et 2007 et de seulement 0,3 pour le taux de réussite. Les différences sont importantes dans certaines régions. C'est le cas de la région de la Ville de Laval, une banlieue à proximité de Montréal. Alors que les résultats moyens au secteur public connaissent une baisse importante de 3 points entre les deux années ciblées de même qu'une baisse identique pour le taux de réussite, le réseau privé de la même région affiche une moyenne de 79,6 en 2007, soit 3,9 points de plus qu'en 2004.

Idem que les chiffres concernant les résultats moyens, le taux de réussite à Laval grimpe la même année de 1,6 point pour culminer à 94,3. D'autres régions connaissent le même sort : au Saguenay-Lac-St-Jean, alors que l'écart entre les taux de réussite du privé et du public n'est que de 0,7 (le privé sous le public!), ce même écart grimpe à 8,7 six ans plus tard. On observe la même tendance pour les moyennes, alors que le réseau privé de la même région gonfle sa moyenne de 4,3 comparativement au réseau public qui voit sa moyenne chuter de 3,8.

Nous pouvons aussi donner la Ville de Québec en exemple, celle-ci étant le lieu d'une assez forte concentration d'écoles privées historiquement établies, tout comme Montréal, mais dans une moindre mesure (13 écoles privées contre 37 publiques). L'aspect le plus probant dans le cas de cette région est l'écart qui se creuse de façon significative entre les deux réseaux pour le taux de réussite, passant de 6,9 points en 2001 à 11,1 en 2007, soit un peu plus du tiers. Les données pour la moyenne n'y échappent pas : le réseau public voit sa moyenne baisser de 1,2 tandis que le privé monte de 1,3, creusant un écart de plus de 7 points en 2007. D'ailleurs, à titre d'exemple, lorsque l'on scrute attentivement les graphiques (voir annexe 3) pour cette région en particulier, on remarque que le graphique pour les résultats moyens des écoles privées montre une certaine stabilité (mais légèrement croissante), tandis que le graphique pour les rangs pour les mêmes années révèle une forte propension vers le haut du classement. Certaines de ces écoles perdent de l'altitude quant aux moyennes mais toutes, sans exception, gagnent des rangs ou se maintiennent dans le haut du palmarès. Du côté du réseau public, les écoles enregistrent une légère baisse dans la moyenne de résultats mais les rangs obtenus sont beaucoup plus difficiles à déchiffrer. Seule école marquant une stabilité dans le réseau public : l'école d'éducation internationale qui se maintient au faîte du palmarès de la province tout comme les écoles privées de la région.

4.2. La situation à Montréal

On trouve dans la région de Montréal la plus grande concentration d'institutions privées (plus d'une cinquantaine). Nos données révèlent que cette concurrence n'engendre pas pour l'ensemble des écoles publiques une amélioration de leur moyenne aux épreuves ministérielles, en fait elle baisse légèrement (-0,6), ni de leur taux de réussite à la fin du secondaire qui lui chute de manière plus significative (-4,5). En fait, entre 2001 et 2007, au niveau de l'ensemble des résultats des deux secteurs, les écarts ne se réduisent pas, ils augmentent au profit du secteur privé : les écarts de moyennes passent de 8,2 à 11,3 points et les écarts de réussite passent de 14,5 à 21 points. Il y a toujours eu un écart entre les deux secteurs, mais la concurrence et le Bulletin des écoles ne semblent pas contribuer à sa réduction, au contraire, ces écarts augmentent.

En ce qui concerne la moyenne aux épreuves ministérielles, on constate un écart-type deux fois plus élevé parmi les écoles publiques (4,56) que parmi les écoles privées (2,20), ce qui signifie que la variance est quatre fois plus grande au sein du réseau public qu'au sein du réseau privé. Cela révèle la grande hétérogénéité des écoles publiques et le fait que certaines semblent être davantage en mesure de faire face à la concurrence, alors que d'autres stagnent ou reculent. Un rapide coup d'œil sur les sites internet des écoles publiques qui augmentent leur moyenne entre 2001 et 2007 montrent que souvent celles-ci sont localisées dans un quartier favorisé ou moyen (par exemple, les écoles Westmount High School et l'école secondaire Mont Royal) ou qu'elles offrent des programmes particuliers qui sans être formellement sélectifs requièrent néanmoins des élèves motivés et disciplinés (théâtre à l'école secondaire Saint-Louis, musique à l'école Pierre-Laporte, sport-Études à l'école secondaire Louis-Joseph Papineau, baccalauréat international à l'école Mont-Royal, Advanced placement program au Westmount High School, programme alternatif à l'école MIND et arts de la scène à l'école FACE, etc.). Les écoles publiques qui performant sur le Bulletin des écoles sont celles qui diversifient leur curriculum de sorte qu'elles semblent retenir ou attirer des élèves qui, sans cette diversification de l'offre des programmes, se déplaceraient peut-être vers le privé. Bref, les écoles publiques qui moulent leur offre sur les préférences des parents de classe moyenne, semblent s'en tirer beaucoup mieux que les autres dans le contexte montréalais de concurrence.

À l'autre extrême de la distribution, on constate que les écoles publiques dont les moyennes chutent le plus fortement présentent diverses caractéristiques qui pourraient expliquer cette évolution négative : certaines sont des écoles pour des élèves en difficulté entre 16 et 21 qui peinent à compléter leur secondaire (école Amos et école Euréka), d'autres sont localisées en

milieu défavorisé (par exemple, les écoles Pierre-Dupuis et St-Henri), d'autres ont des concentrations d'élèves en difficulté (c'est le cas de l'école Félix-Leclerc et de ses 4 classes de déficience langagière). Enfin, certaines écoles offrent des programmes diversifiés comme les programmes Sports-Études et le baccalauréat international, mais cela ne semble pas les prémunir contre la baisse de leurs résultats. Il faudrait procéder à des analyses plus fines et plus circonscrites pour expliquer ce phénomène : ces écoles sont-elles de grande taille de telle sorte qu'un programme enrichi pour quelques dizaines d'élèves n'a pas l'impact souhaité sur les résultats d'ensemble ? Ont-elles ouvert ces programmes attractifs plus tardivement que les autres, de telle sorte qu'elles n'en retirent pas un grand avantage concurrentiel, les derniers arrivés sur ce marché ramassant en quelque sorte les « miettes du gâteau » ? Habitent-elles des micro environnements particulièrement compétitifs, opposant non seulement les écoles privées et les écoles publiques, mais aussi les écoles publiques entre elles ? Cette dernière hypothèse pourrait rendre compte de la situation des écoles Georges-Vanier et Lucien-Pagé dans le quartier Villieray de Montréal. Bref, des analyses plus contextualisées et spécifiques s'avèrent nécessaires pour comprendre ces résultats. Si la grande région montréalaise connaît sans conteste la concurrence, celle-ci n'est pas vécue partout sur ce territoire de la même manière. Des phénomènes très locaux peuvent s'avérer déterminants, ce que notre démarche à partir des données du Bulletin ne permet pas de dégager.

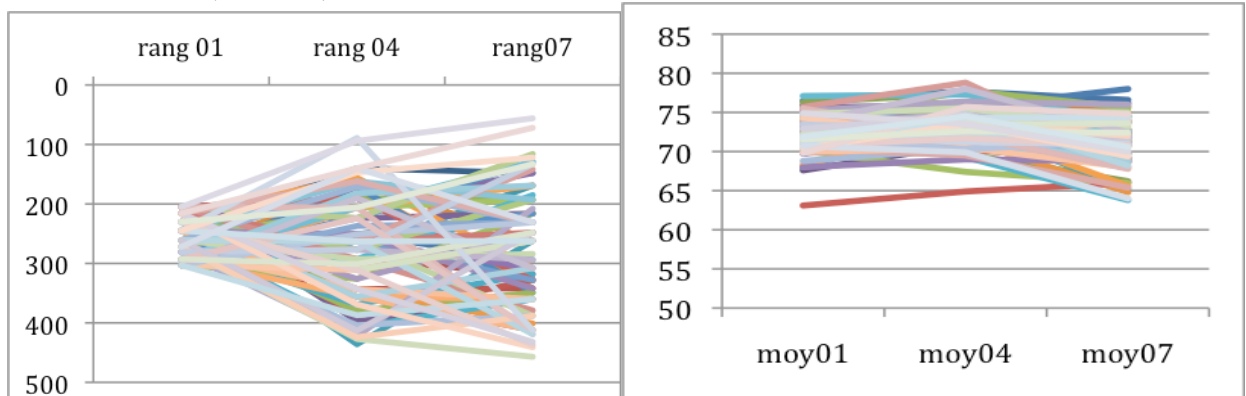
La tendance observée au plan des moyennes est plus forte au plan des taux de réussite. En effet, entre 2001 et 2007, le taux de réussite au public baisse de 4,5, passant de 78,6 à 74,1, alors qu'au privé, ce taux, déjà très élevé (93,1) augmente de deux points (95,1). L'écart entre les deux réseaux s'accroît ainsi de 14,5 à 21 points. Ce qui est certainement une différence significative et la plus forte de toutes les régions du Québec (voir tableaux 4 et 5). Les différences de taux de réussite sont donc plus fortes que les différences de moyennes, et la tendance est identique.

4.3. Comparaison des établissements situés au milieu du classement

Selon notre hypothèse préliminaire, il avait été attendu qu'une forte incidence de la concurrence et du Bulletin des écoles affecterait grandement les écoles situées au milieu dudit classement. Ce que nous retenons essentiellement de cet exercice est l'écart, du moins visuel, entre les résultats moyens et les rangs obtenus les mêmes années, lorsque l'on compare les écoles privées aux écoles publiques du milieu du classement (entre les positions 206 et 306). Ainsi, si le graphique

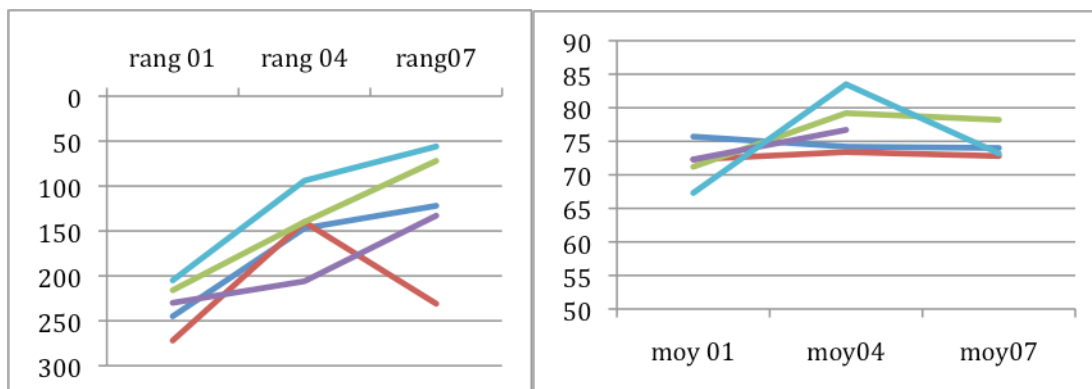
des résultats moyens des écoles publiques démontre une relative baisse homogène, le graphique des rangs obtenus pour ces même écoles fait voir un éclatement somme toute impressionnant, donnant à penser à ce que Gingras (2005) appelle le non-respect de l'inertie des établissements.

Graphiques combinés des rangs et résultats moyens des écoles publiques du groupe central du classement (206-306)



Quant aux écoles privées (en très petit nombre dans le groupe du milieu), l'on remarque immédiatement que si les résultats moyens sont relativement stables avec une moyenne autour de 75%, le graphique des rangs des mêmes écoles révèle que ces écoles ont toutes progressé de façon significative dans le classement. Certaines d'entre elles grimant d'ailleurs d'une bonne centaine de rangs alors que leurs résultats moyens restent relativement stables.

Graphiques combinés des rangs et résultats moyens des écoles privées du groupe central du classement (206-306)



Discussion

Ces résultats infirment l'hypothèse que la liberté de choix de l'école et la concurrence entre les établissements informée par une information « objective » et accessible au grand public (Le Bulletin des écoles) contribuent à l'amélioration de l'ensemble des écoles, et notamment, qu'elles forcent les écoles publiques à accroître leur moyenne aux épreuves ministérielles et leur taux de diplômation. Le Bulletin semble d'abord et avant tout conforter la hiérarchisation existante des établissements, les écoles privées raflant de manière constante la très grande majorité des places du Palmarès; ce sont aussi ces écoles qui, lorsque situées dans le milieu du classement, profitent le plus de la concurrence, probablement en recueillant les élèves incapables, faute de place, d'entrer dans le top 50 des établissements. Là où la concurrence est la plus forte, soit à Montréal, les écoles publiques subissent une baisse significative de leur taux de diplômation.

Il y a plusieurs interprétations possibles de ces résultats. Trois méritent d'être débattues.

La première pourrait se formuler ainsi : les corrélations observées sont artificielles, ce n'est pas tant la liberté de choix, la concurrence et le Bulletin des écoles qui expliquent la faveur de l'enseignement privé que la conjoncture économique favorable. Suivant ce raisonnement, en période de croissance économique (ce qui a été le cas pour l'essentiel de la période récente), plus de familles sont capables d'assumer les frais de l'enseignement privé, sans que cela leur impose de trop grands sacrifices (dans un contexte où le gouvernement assume 60% de la facture). Aussi, en période de croissance économique, le décrochage scolaire (dans les écoles publiques) est à la hausse, tout simplement parce que le marché du travail offre aux décrocheurs de petits emplois qui disparaissent en période de récession ou qui deviennent plus difficiles d'accès. La croissance économique jouerait donc en faveur du passage au privé et contre la rétention des jeunes potentiellement décrocheurs au secteur public. Si ce raisonnement est fondé, l'actuelle récession devrait se traduire par un plafonnement ou un recul des inscriptions au privé et une plus grande rétention au public. Il est trop tôt pour connaître les véritables effets de la récession actuelle, mais des informations en provenance des milieux scolaires de l'Ontario révèlent que plusieurs familles durement touchées par la crise financière ou par la crise économique retirent leurs enfants du privé (rappelons qu'il n'est pas du tout soutenu financièrement par le gouvernement ontarien) et le réinscrivent au public.

Il est probable que les cycles économiques influencent le comportement des consommateurs d'écoles sur le quasi-marché scolaire. Mais ils ne jouent qu'un rôle de facilitateur ou de frein; ils n'expliquent pas les préférences des parents ni la structuration des choix qui leur sont offerts sur ce quasi-marché. Cela est plutôt l'affaire des encadrements juridiques et institutionnels et des comportements des fournisseurs de services scolaires qui définissent l'offre éducative.

Une seconde variante de cette première interprétation soutiendrait que ce n'est pas tant la variable institutionnelle (privé-public) qui joue que la composition sociale des établissements. Nos données ne permettent pas de confirmer ou d'infirmer cette explication : si nous avons un portrait des origines socioéconomiques des élèves pour l'an 2000, aucune donnée récente n'est disponible.

Une seconde interprétation est formulée dans le contexte américain par des économistes comme Hess (2009) (de l'American Enterprise Institute). Hess soutient qu'il faut distinguer entre une concurrence dont le but est de forcer les écoles publiques à s'améliorer et une concurrence qui entend essentiellement permettre l'émergence et le développement de nouveaux fournisseurs de services éducatifs. La première stratégie renforce le statu quo institutionnel, la seconde, dite de « déplacement », mine ce statu quo et à terme, peut restructurer complètement le champ éducatif selon les principes du marché. Selon lui, les Etats-Unis auraient surtout valorisé le premier type de concurrence, alors que le second serait à long terme le seul véritablement efficace et efficient.

La thèse soutenue par Hess est que si la concurrence ne donne pas les résultats escomptés (ou que les études évaluatives existantes sont contradictoires ou non concluantes), c'est en grande partie parce qu'il n'y en a pas suffisamment (à peine 10% des effectifs du K-12 américain sont inscrits au privé), et qu'on n'a pas suffisamment encouragé l'entrée sur le marché de nouveaux joueurs privés. En fait, ces derniers seraient découragés par trop de régulations. Hess analyse en ce sens l'histoire de l'émergence des écoles à charte (sorte d'écoles privées intégrées et subventionnées par l'État, contre des engagements précis formulés dans un contrat de performance) pour montrer combien, à ses yeux, il a été difficile pour des entrepreneurs éducatifs de démarrer ce type d'école. Il montre aussi comment les milieux scolaires publics et les politiciens sont capables de neutraliser les effets potentiellement dangereux pour le réseau public de la concurrence. Ainsi, alors qu'on instaure expérimentalement un programme de bons d'éducation à Milwaukee, on renfloue les coffres du district scolaire pour neutraliser les effets budgétaires des départs d'élèves

vers le privé. Ce qui, aux yeux de Hess, est une manière de récompenser l'inefficacité et de rendre non nécessaire une restructuration des écoles sous performantes.

Si, en somme, le marché ne fonctionne pas parce que trop de réglementations étouffent l'initiative privée, le réseau public ne s'améliore pas parce que la concurrence n'est pas assez vive et parce qu'on en neutralise les effets (pas de faillite, pas de pertes d'emplois, pas de pertes de salaires, etc.). Le réseau public ne s'améliore pas aussi parce qu'il est trop bureaucratisé, que les administrateurs scolaires n'ont aucun intérêt (économique) à se soucier de productivité et d'efficience, et parce que les enseignants non plus n'ont pas intérêt à être les meilleurs.

Cette situation de faible concurrence s'expliquerait par le fait que personne (ni les élites politiques, ni les parents) ne souhaite la privatisation totale de l'éducation primaire et secondaire. On s'accorde plutôt sur la nécessité d'y introduire une dose suffisante de concurrence pour que l'ensemble du système soit davantage à l'écoute des parents consommateurs, qu'il améliore sa productivité et son efficience et qu'il réponde aux besoins de l'économie américaine. Hess reconnaît un attachement profond des américains à une école publique reflétant les valeurs communautaires locales, celles des communautés locales blanches et protestantes du 19^e siècle. Il constate aussi que les fournisseurs de services scolaires privés ne sont pas véritablement des « entrepreneurs capitalistes » soucieux d'efficience et de profit. Ce sont le plus souvent des groupes religieux qui travaillent dans des conditions parfois difficiles et qui pour dire les choses simplement, ne sont pas en éducation pour y faire de l'argent, mais plutôt pour des raisons sociales et idéologiques. Ces groupes ont souvent aussi des conceptions du service éducatif qui les empêchent de maximiser leur position sur le quasi-marché; par exemple, leur souci d'encadrement des élèves et leur engagement à l'égard d'une communauté éducative riche et personnalisée restreignent leur expansion (pourtant profitable), puisque de trop grosses écoles deviennent des « manufactures de diplômés » anonymes et impersonnelles. La majorité des écoles privées américaines sont de ce type, ce que cache la couverture médiatique des écoles privées de New York ou de Washington qui réclament 25,000 \$ de frais de scolarité pour la maternelle et le primaire !

En somme, cette seconde interprétation, appliquée à nos résultats, se formulerait ainsi : si la concurrence exacerbée depuis 10 ans par la parution du Bulletin des écoles n'améliore pas les écoles publiques et si ce sont surtout les écoles privées qui en profitent, cela signifie que ces écoles sont plus flexibles et répondent mieux et plus rapidement aux préférences parentales. Si les

écoles publiques n'y arrivent pas, c'est qu'elles sont rigides, bureaucratiques et que leur personnel, administratif et enseignant, étouffe dans un carcan de réglementations centralisées. Aussi, le système public est ainsi structuré qu'il n'y a pas de conséquences négatives associées à l'inefficacité et l'inefficience. Dans le langage économique, le quasi-marché scolaire n'est pas véritablement un marché parce qu'il est gentil et qu'il pardonne la mauvaise gestion et le faible rendement. Libérons donc les écoles publiques de la tutelle des commissions scolaires et du ministère et libérons les forces vives du marché. La solution est dans plus de marché, pas dans moins de marché ou dans un marché davantage régulé.

On le constate, ces deux premières interprétations sont issues du paradigme de l'économie libérale. Et comme certaines écoles publiques (mais pas l'ensemble du réseau) tirent leur épingle du jeu de la concurrence et que ces succès sont fortement médiatisés, alors auprès de plusieurs, le modèle se trouve ainsi validé.

La troisième interprétation met l'accent sur le déplacement des « meilleurs élèves » ou des élèves dont les parents assurent un bon encadrement du travail scolaire, du public vers le privé. Elle signale aussi que la concurrence actuelle penche inévitablement en faveur du privé, puisque les écoles de ce secteur peuvent sélectionner leurs élèves et se débarrasser des élèves problématiques en cours de route, ce que le réseau public n'est pas censé faire. Nos données corroborent ce déplacement de population vers le privé. Comme les écoles privées sont sélectives, il est plus que vraisemblable que le passage du public vers le privé est le fait de bons élèves.

Nous ne connaissons pas d'études québécoises sur la manière dont les parents choisissent l'école de leur enfant. Mais des études américaines (Lacireno-Paquet et Brantley, 2008) indiquent que les parents auraient tendance à adopter un processus en deux temps : d'abord, ils éliminent les écoles qu'ils ne veulent pas que leur enfant fréquente et identifient un sous-ensemble d'écoles potentiellement intéressantes. L'élimination procède de divers critères, mais en général, les parents appartenant à une minorité éliminent les écoles réputées pour des élèves pauvres; les parents de classe moyenne blanche éliminent les écoles à forte concentration ethnique (lire : noire). Les écoles choisies en général le sont en grande partie en fonction de la composition de la population d'élèves (de même milieu socioéconomique et culturel), puis en fonction des résultats ou de la capacité reconnue d'y préparer adéquatement les jeunes pour les études postsecondaires, si possible dans des établissements de bon standing. Ensuite, joueront des critères plus spécifiques : la proximité géographique, la situation des frères et sœurs, le bouche à oreille des

voisins et amis, etc. C'est donc à la deuxième étape du processus de choix que les parents pourront analyser des données objectives sur diverses écoles potentiellement retenues.

Cela pourrait vouloir dire que les critères de performance, tels que matérialisés dans le Bulletin des écoles, sont associés à des critères sociaux et culturels qui feront que des familles souhaitent que leurs enfants soient instruits dans un lieu où des familles comparables envoient aussi leurs enfants. On souhaite être « entre nous » d'une certaine manière, parce que cela renforce notre identité sociale et parce que cela protège contre certains risques¹² plus élevés dans les écoles publiques.

Conclusion

Nous avons dans ce texte tenté de vérifier la correspondance entre les effets prédits et les effets réels de la concurrence et de la diffusion des Bulletins d'école au Québec. Nos données montrent que l'écart entre ces deux types d'effets est important et que la concurrence ne semble que profiter, sauf quelques exceptions, au secteur privé (croissance de ses effectifs, augmentation de la sélectivité, croissance du nombre d'institutions, prestige, etc.)

Si nous reconnaissons que l'école est à la fois un bien public (productrice de cohésion sociale, de valeurs démocratiques et culturelles communes et de capacité collective à assurer le développement économique) et privé (permettant à chacun selon son mérite (talent + effort) de maximiser ses chances de réussite adulte, et rendant possible pour des familles diverses formes de mobilité sociale ascendantes), les tenants de la privatisation et du développement du marché en éducation insistent sur le caractère privé du bien scolaire, alors que les tenants de l'école publique voient dans l'école un bien collectif précieux. Arbitrer ces deux visions du bien scolaire apparaît plus difficile maintenant qu'il y a quelques décennies (Belfield et Levin, 2009). Belfield et Levin (2009) estiment qu'aucun système scolaire n'est arrivé à trouver et à faire tenir LA solution optimale, la combinaison ou l'équilibre parfait entre les 4 principes fondamentaux suivants : la liberté de choix des parents, l'efficience, l'équité et la cohésion sociale.

¹² Cela expliquerait pourquoi les parents blancs de la classe moyenne américaine ne sont pas les plus favorables à la liberté de choix de l'école et aux bons d'éducation, craignant que les milieux plus pauvres et des minorités ethniques n'utilisent ce droit et ces bons pour tenter d'avoir accès à leurs écoles de banlieue de bonne qualité. À l'inverse, ce sont les parents de minorités et notamment les noirs pauvres qui sont les plus favorables aux bons d'éducation, ceux-ci étant perçus comme le passeport pour sortir leurs enfants des piètres écoles publiques urbaines. Voir au sujet du « white flight » américain lié à la proportion des élèves de minorités ethniques au sein de la population d'un établissement Mingland Li (2009).

On peut se demander si l'école privée est un symptôme de la crise de l'école publique, ou si elle n'en est pas la cause. Il nous semble qu'elle est un peu des deux : les parents optent pour le privé pour des raisons dont il est difficile de contester la légitimité démocratique; mais en même temps, ce qui apparaît comme une solution individuelle légitime, lorsque multiplié à grande échelle, a des conséquences inquiétantes pour le réseau public. Faut-il laisser aller les choses sans intervenir ? Faut-il intervenir pour faciliter la tendance relativement lourde, ou au contraire chercher une manière plus juste de combiner la liberté de choix de l'école et une justice scolaire qui assure à tous une éducation de qualité minimale, minimise la hiérarchisation des établissements et réduise les écarts entre types d'écoles ? Manifestement, le Québec n'a pas trouvé de solution à ce problème et il semble engagé sur une pente à nos yeux dangereuse. À moyen terme, on peut en effet craindre la création d'écoles ghetto, l'écramage du réseau public et donc une émulation difficile pour celles et ceux qui y restent, des deniers publics qui ne servent qu'à tenter de sauver les plus vulnérables, un regard constamment négatif sur le réseau public et une désaffectation des personnes envers les carrières en enseignement (au public), le recours à un personnel non syndiqué dans le privé, des conditions de travail plus précaires, etc.

Le Québec, ou à tout le moins le Québec urbain, est à la croisée des chemins : il a accepté historiquement le privé pour des raisons religieuses, et il reconnaît la valeur de la concurrence au sein du réseau public et entre les réseaux public et privé. La première stratégie identifiée par Hess (2009) est donc relativement légitime. Où cela le mènera-t-il ? La seconde stratégie est l'objet d'ambivalence. En effet, le Québec a oscillé entre une période de moratoire (1976-1986) sur l'ouverture de nouvelles institutions privées et des périodes plus facilitantes. Il a résisté au lobby favorable à l'élimination des subventions aux écoles privées, un lobby pas très bien organisé ni très efficace selon M. Simard (1993), alors que celui du privé est beaucoup plus fort, constant et efficace. Renverser cette tendance et adopter une politique de non financement du privé ou intégrer le privé au public, comme le recommandait la commission des États Généraux de l'éducation en 1996, demanderait un très grand courage politique qu'on ne voit pas poindre à l'horizon.

Références

- Ahlin, A. (2003). « Does School Competition Matter? Effects of a Large-Scale School Choice Reform on Student Performance », Working Paper Series, Uppsala University, Department of Economics, 2e trimestre 2003, 36 p.
- Ball, S. J. et Van Zanten, A. (1998). « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques ». *Éducation et sociétés*. De Boeck. No 1.
- Blais, J.-G., Larose, F., Laurier, M., Lessard, C., Rousseau, C., Dupuis, P. et Proulx J-P. «Le Palmarès des écoles secondaires en question», *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 22, No. 1, 2001, pp. 1-20.
- Brassard, A., C. Lessard, J. Lusignan (2003). La liberté de choix de l'école publique existe déjà...et la diversité de l'offre est considerable dans le système scolaire public, in Michel Venne (sld), *Annuaire du Québec 2004*, Montréal, Fides, p. 439-452/457.
- Belfied, C. R., H. M. Levin (2009), Market Reforms in Education, in Sykes, G., B. Schneider, D. N. Plank (eds) (2009). *Handbook of Education Policy Research*, Routledge & AERA, p. 513-527
- Chubb, J., Moe, T. (1990), *Politics, Markets and American Schools*. Washington, D.C., The Brookings Institute.
- Davies, S., L. Quirke (2004). « Do Educational Markets Promote Innovation? An Organizational Analysis of Private Schools in Toronto ». *working paper*, McMaster University.
- Dee Thomas S., « Competition and the Quality of Public Schools », *Economics of Education Review*, Elsevier, vol. 17 (4), 1998, p. 419-427.
- Desjardins, P.-D. & Doray, p. (2003). Les bons d'éducation : panacée ou illusion ?, in Michel Venne (sld), *Annuaire du Québec 2004*, Montréal, Fides, p. 453-457.
- Dion, L. (1967). Le Bill 60 et la société québécoise. Montréal, HMH, coll. Aujourd'hui.
- Duru-Bellat, M. et Meuret, D. *Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires*. Note de synthèse. Revue Française de Pédagogie, n° 135, avril-mai-juin 2001, 173-221.
- Gagné, R., Belzile, G. (2005). « Les impacts positifs de la concurrence entre les écoles ». *Le point* de l'Institut économique de Montréal par Robert. 3 novembre 2005.
- Gingras, Y. (2005) « La fièvre de l'évaluation de la recherche. Du mauvais usage de faux indicateurs ». Note de recherche. Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie. UQÀM. http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/note_rech/2008_05.pdf
- Hanushek, E. A. (2009). The Economic Value of Education and cognitive Skills, in Sykes, G., B. Schneider, D. N. Plank (eds) (2009). *Handbook of Education Policy Research*, Routledge & AERA. P. 39-56.
- Hess, F. M. (2009). A Market for Knowledge ?, in Sykes, G., B. Schneider, D. N. Plank (eds) (2009). *Handbook of Education Policy Research*, Routledge & AERA. P.502-512.
- Hoxby, C. M.(1994), « Do Private Schools Provide Competition for Public Schools? », *NBER Working Paper* no 4978, National Bureau of Economic Research, 52 p.
- Lacireno-Paquer, N. & C. Brantley (2008). *Who Chooses Schools, and Why ?*, USA, Education Public Interest Center (University of Colorado) et Education Policy Research Unit (Arizona State University).
- Leithwood, K., Jantzi, D. Et Steinbach, R. (2002). Leadership practices for accountable schools. In Leithwood, K.A.; Hallinger, P. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Springer, Vol. 8. Pp. 849-879.

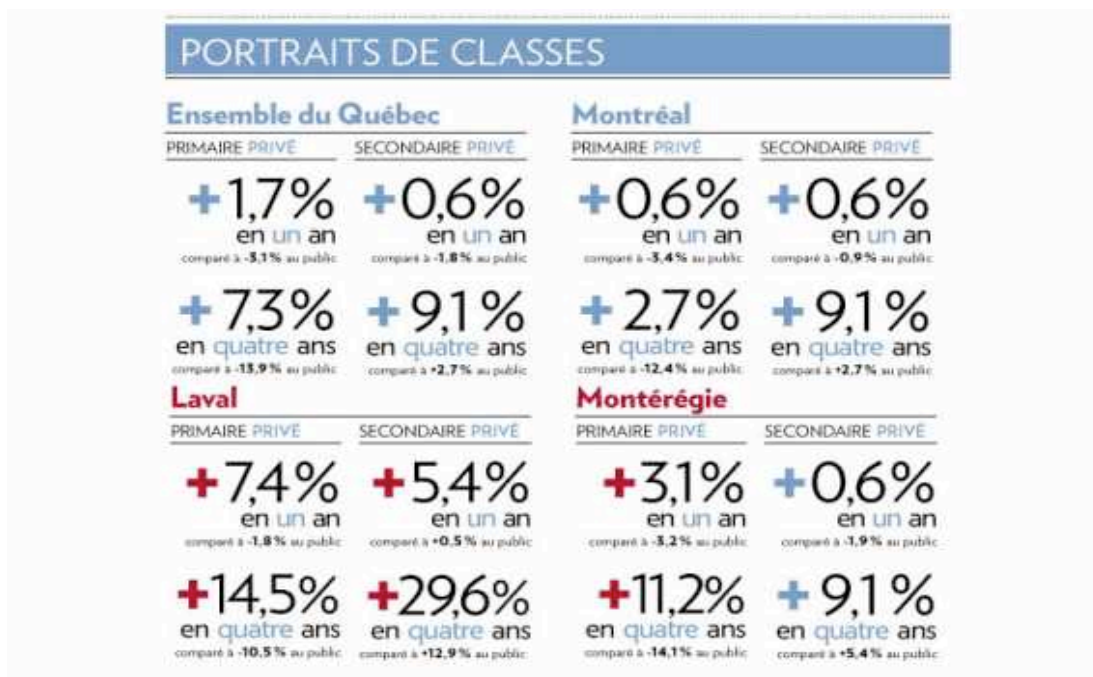
- Lessard, C. & L. Levasseur (2007). L'École publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée ?, *McGill Journal of Education*, vol. 42, no 3, 337-353.
- Migué, J.-L. & R. Marceau (1989). *L'économie politique de l'enseignement élémentaire et secondaire: monopole public ou concurrence ?* Québec, ENAP.
- Mingland Li (2009). Is there "White Flight" into Private Schools ? New Evidence From High School and Beyond, *Economics of Education Review*, vol. 28, pp. 182-192.
- Oplatka, I. (2007). The place of the "open house" in the school-choice process: insights from Canadian parents, children and teachers. *Urban education*, Vol.42, No 2, pp. 163-184.
- Proulx, J.-P., en coll. avec J.-P. Charland (2009), *Le système éducatif québécois*. Montréal, Chenelière.
- Sandstrom, F. M. et F. Bergstrom, « School Vouchers in Practice : Competition will not Hurt You », *Journal of Public Economics*, vol. 89, 2005, p. 351-380.
- Simard, M. (1993). L'enseignement privé, 30 ans de débats. Montréal, Université de Montréal :CRDP, IQRC et Éditions Thémis.
- Vandenberghe, V. (2001) « Nouvelles formes de régulation : origines, rôles de l'évaluation en enjeux en terme d'équité et d'efficacité. » *Éducation et Société*, no. 8, p.111-123.
- Witte, J. F. (2000). *The Market Approach to Education, An Analysis of America's First Voucher Program*.Princeton, N.J., Princeton University Press.

Annexe 1

Tableau de la répartition des étudiants de 15 ans selon la position socioprofessionnelle du tuteur et le type d'école en 2000, Québec, EJET, cohorte A¹³

%	École publique	École privée	Total
Cadres et gestionnaires	82,9	17,0	100
Propriétaires	76,5	23,5	100
Professionnels	68,4	31,6	100
Professionnels libéraux	76,1	23,9	100
Cols blancs (salariés)	91,7	8,3	100
Cols blancs (travailleurs autonomes)	91,2	8,8	100
Cols bleus	94,5	5,6	100
Artisans	92,7	7,3	100
Autres (chômeurs)	83,2	16,2	100
Total	84,8	15,2	100

Tableau de la croissance des effectifs d'élèves du réseau privé au Québec 2007-2008¹⁴

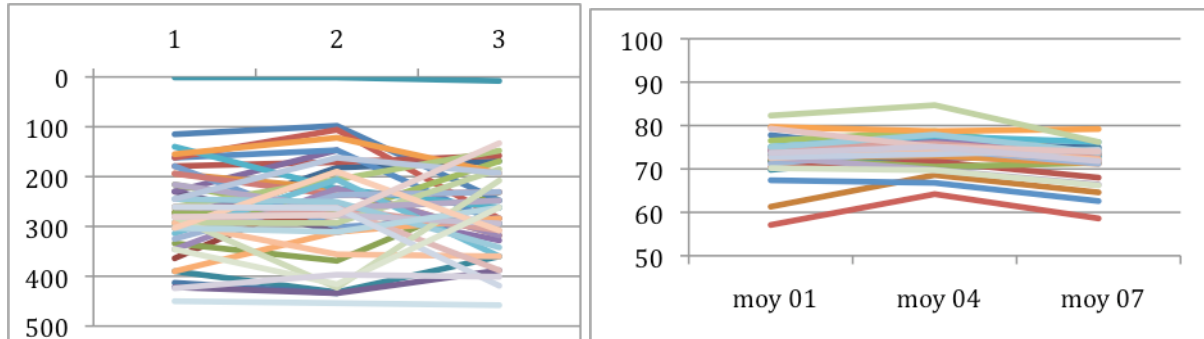


¹³ Source PISA 2000

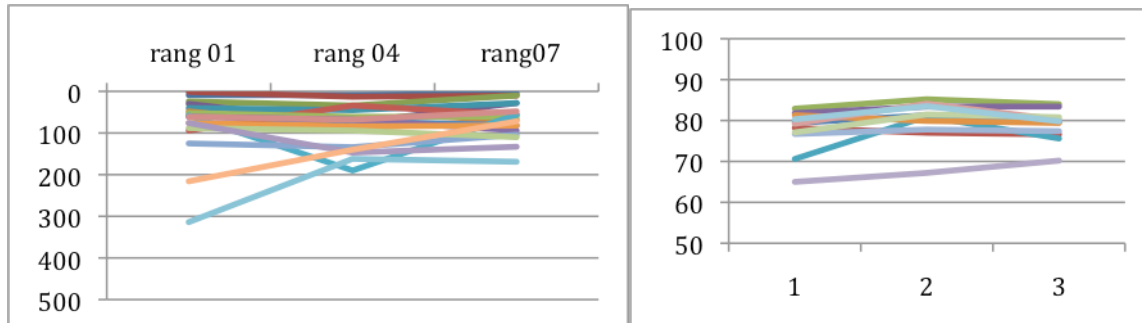
¹⁴ Marie Allard. « Le boom des écoles privées se poursuit » La Presse, 12 mars 2009

Annexe 2

Graphiques des rangs (à gauche) et des résultats moyens (droite) des écoles publiques de la région de Québec



Graphiques des rangs (à gauche) et des résultats moyens (droite) des écoles privées de la région de Québec



Annexe 3

Validation des résultats pour les années adjacentes

RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES ÉPREUVES UNIQUES DE JUIN 2002 et 2008

RÉGIONS/RÉSEAUX		Moyenne 2000	Moyenne 2006	Variation	Taux de réussite 2000	Taux de réussite 2006	Variation
L'ensemble	Total	75,4	72,6	-2,8	88,9	83,2	-5,7
Du Québec	public	73,9	70,8	-3,1	87,3	80,6	-6,7
	privé	82,2	79,8	-2,4	96,6	94,2	-2,4
Écart entre réseaux		8,3	9		9,3	13,6	

RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES ÉPREUVES UNIQUES DE JUIN 2000 et 2006

RÉGIONS/RÉSEAUX		Moyenne 2002	Moyenne 2008	Variation	Taux de réussite 2002	Taux de réussite 2008	Variation
L'ensemble	Total	73,4	72,8	-0,6	85,1	84,2	-0,9
Du Québec	public	71,8	70,8	-1	83	81,6	-1,4
	privé	80,5	80,2	-0,3	95	95	0
Écart entre réseaux		8,7	9,4		12	13,4	

RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES ÉPREUVES UNIQUES DE JUIN 2000 et 2008

RÉGIONS/RÉSEAUX		Moyenne 2000	Moyenne 2008	Variation	Taux de réussite 2000	Taux de réussite 2008	Variation
L'ensemble	Total	75,4	72,8	-2,6	88,9	84,2	-4,7
Du Québec	public	73,9	70,8	-3,1	87,3	81,6	-5,7
	privé	82,2	80,2	-2	96,6	95	-1,6
Écart entre réseaux		8,3	9,4		9,3	13,4	

Résultats moyens aux épreuves uniformes et taux de réussite par régions (2002-2008)

RÉGIONS		moy 02	moy 08	fluctuations	Taux 02	Taux 08	fluctuation
Ville de Québec	public	72,3	72,2	-0,1	82,4	83	0,6
	privé	79,6	78,6	-1	95,2	94,7	-0,5
Écart entre réseaux		7,3	6,4		12,8	11,7	
Laval	public	72,6	69,8	-2,8	83,1	80,7	-2,4
	privé	73,1	75,8	2,7	85,3	93,5	8,2
Écart entre réseaux		0,5	6		2,2	12,8	
Montérégie	public	71,9	70,1	-1,8	82,5	79,9	-2,6
	privé	80	78,9	-1,1	94,9	93,9	-1
Écart entre réseaux		8,1	8,8		12,4	14	
Outaouais	public	69,3	70,1	0,8	77,1	80	2,9
	privé	79	77,4	-1,6	91,6	89,9	-1,7
Écart entre réseaux		9,7	7,3		14,5	9,9	
Saguenay-Lac-St-Jean	public	73,4	70,2	-3,2	85,2	81,1	-4,1
	privé	73,5	75,8	2,3	87,6	92,1	4,5
Écart entre réseaux		0,1	5,6		2,4	11	
Montréal	public	69,6	69,1	-0,5	78,2	77,5	-0,7
	privé	78,9	78,1	-0,8	93	92,4	-0,6
Écart entre réseaux		9,3	9		14,8	14,9	
Régions sans concurrence							
Abitibi public (public)		71	69,1	-1,9	81,9	79,4	-2,5
Gaspésie-Îles (public)		70	69,8	-0,2	79,9	79,6	-0,3
Côte-Nord	public	69,5	68,3	-1,2	78,8	76,4	-2,4
	privé	68,9	73	4,1	76,3	88,4	12,1
Écart entre réseaux		-0,6	4,7		-2,5	12	
Chaudière-Appalache	public	74,5	72,6	-1,9	87,6	84,1	-3,5
	privé	80,1	79,6	-0,5	94,9	95,6	0,7
Écart entre réseaux		5,6	7		7,3	11,5	

Résultats moyens aux épreuves uniformes et taux de réussite par régions (2000-2006)

RÉGIONS		moy 00	moy 06	fluctuations	Taux 00	Taux 06	fluctuation
Ville de Québec	public	75,5	71,2	-4,3	88,3	81,4	-6,9
	privé	80,4	77,5	-2,9	95,8	92,3	-3,5
Écart entre réseaux		4,9	6,3		7,5	10,9	
Laval	public	73,8	69,2	-4,6	84,6	78,3	-6,3
	privé	81,5	n/d		97,8	86,5	-11,3
Écart entre réseaux		7,7	n/d		13,2	8,2	
Montérégie	public	73	70,6	-2,4	85,6	79,7	-5,9
	privé	82,2	78,8	-3,4	96,6	93,6	-3
Écart entre réseaux		9,2	8,2		11	13,9	
Outaouais	public	72	69,1	-2,9	83	77,4	-5,6
	privé	78,4	75,7	-2,7	89,1	85,6	-3,5
Écart entre réseaux		6,4	6,6		6,1	8,2	
Saguenay-Lac-St-Jean	public	77,1	71	-6,1	90	82,6	-7,4
	privé	76	74,5	-1,5	91,4	87,7	-3,7
Écart entre réseaux		-1,1	3,5		1,4	5,1	
Montréal	public	71,1	68,8	-2,3	81,6	76,3	-5,3
	privé	79,4	77,9	-1,5	93	91,7	-1,3
Écart entre réseaux		8,3	9,1		11,4	15,4	
Régions sans concurrence							
Abitibi public (public)		73,7	69,6	-4,1	87,2	79,1	-8,1
Gaspésie-Îles (public)		73,8	68,7	-5,1	87,7	75,8	-11,9
Côte-Nord	public	70,5	67,8	-2,7	80,8	75,3	-5,5
	privé	74,8	72,1	-2,7	83,7	83,3	-0,4
Écart entre réseaux		4,3	4,3		2,9	8	
Chaudière-Appalache	public	76,3	71,2	-5,1	90,4	82,7	-7,7
	privé	83,7	79,6	-4,1	98,5	95	-3,5
Écart entre réseaux		7,4	8,4		8,1	12,3	

Annexe 5 : Calcul de la Cote globale du Bulletin des écoles secondaires du Québec

1. Pour chaque école, il faut dans un premier temps calculer des valeurs des six variables suivantes:
 1. Résultats moyens aux épreuves : Moyennes des résultats des élèves de l'école dans certaines matières qui comprennent une épreuve uniforme du MELS du Québec (langue maternelle, langue seconde, histoire, sciences physiques et, à partir de 2002, mathématiques)
 2. Échec : Taux d'échec des élèves de l'école pour l'ensemble des matières prises en compte dans le calcul de la variable 1. On établit ce taux en divisant le nombre total d'échecs dans les différentes matières par le nombre total de présence aux épreuves.
 3. Surestimation de l'école : La marge par laquelle la moyenne des notes attribuées aux élèves par l'école dépasse la moyenne des résultats aux épreuves du MELS dans chacune des matières prises en compte dans le calcul de la variable 1. Si la moyenne de l'école est inférieure à la moyenne de l'épreuve du MELS, cette variable prend la valeur 0.
 4. Écart entre les sexes : Différence entre les moyennes des élèves féminins et masculins pour les matières langue maternelle et sciences physiques
 5. Taux de promotion :
 - a. Proportion d'élèves cheminant sans retard (proportion des élèves inscrits en 4^e secondaire au début de l'année et promus en 5^e secondaire à la fin de l'année multipliée par la proportion des élèves inscrits en 5^e secondaire en début d'année et obtenant le diplôme de secondaire à la fin de l'année)
 - b. Proportion des élèves maintenus dans le système scolaire (proportion des élèves qui ne décrochent pas entre la 4^e année et la 5^e année même s'il y a un cheminement avec retard)
2. Pour chaque école, il faut ensuite calculer des valeurs standardisées pour chacune de matières retenues (langue maternelle, langue seconde, histoire, sciences physiques et, à partir de 2002, mathématiques). Les valeurs standardisées pour chacune des matières sont ensuite combinées pour produire des moyennes pondérées pour chacune des six variables décrites ci-dessus. Ces moyennes pondérées sont à nouveau standardisées.
À cette étape du calcul de la cote, chaque école s'est vue attribuer un ensemble de valeurs moyennes standardisées, soit une valeur pour chacune des six variables retenues.
3. Les valeurs des six variables sont combinées selon un facteur de pondération¹⁵ pour produire une mesure globale pour chaque école. Cette mesure globale est à nouveau standardisée.
4. La distribution des valeurs standardisées obtenue en 3 est alors tronquée, et toutes valeurs inférieures à -3,29 ont été ramenées à cette valeur et que toutes les valeurs standardisées supérieures à 2,00 ont été ramenées à cette valeur. Avec cette opération l'intervalle des valeurs standardisées possibles devient donc (-3,29; 2,00).
- 5.** Les valeurs standardisées sont transformées en cote de 0 à 10 en faisant en sorte que le maximum possible de la valeur standardisée, soit 2,00, corresponde à la cote 10 et que le minimum possible de la valeur standardisée, soit -3,29, corresponde à la cote 0. Ainsi la cote globale d'une école sera $CG = 6,21 + (1,89 \times \text{valeur standardisée obtenue à l'étape trois})$.

¹⁵ Lorsque les valeurs pour les six variables sont présentes la pondération retenue est de 40% pour les résultats aux épreuves, 20% pour le taux de promotion, 20% pour le taux d'échec, 10% pour la surestimation des résultats, 10% pour les indicateurs combinés de l'écart entre les sexes. Lorsque des valeurs sont manquantes pour la variable de l'écart entre les sexes, la pondération est différente. La pondération ajustée en fonction des valeurs manquantes a changé en 2002.