

# Décrochage scolaire au Québec

Dix ans de surplace, malgré les efforts de financement



Un partenariat entre

**Président**  
Raymond Bachand

**Directrice**  
Mia Homsy

**Directeur de la recherche**  
Robert Gagné

**Directeur associé**  
Jean-Guy Côté

## **Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement**

Mia Homsy et Simon Savard

### À propos de l'Institut du Québec

Issu d'un partenariat entre le Conference Board du Canada et HEC Montréal, l'Institut du Québec axe ses recherches et ses études sur les enjeux socioéconomiques auxquels le Québec fait face. Il vise à fournir aux autorités publiques et au secteur privé les outils nécessaires pour prendre des décisions éclairées, et ainsi contribuer à bâtir une société plus dynamique, compétitive et prospère.



Institut du Québec  
3000, chemin de la Côte-Sainte-Catherine  
Montréal (Québec) H3T 2A7

[institutduquebec.ca](http://institutduquebec.ca)

[@InstitutduQC](https://twitter.com/InstitutduQC)

Un partenariat entre



**HEC MONTRÉAL**

Pour citer ce rapport : Homsy, Mia, et Simon Savard. *Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*, Montréal, Institut du Québec, 2018.

© Institut du Québec, un partenariat entre Le Conference Board du Canada et HEC Montréal, 2017  
Publié au Canada | Tous droits réservés | Entente n° 40063028 | \*Constituée en société sous le nom d'AERIC Inc.

Ce document est disponible sur demande dans un format accessible aux personnes ayant une déficience visuelle. Agent d'accessibilité, Le Conference Board du Canada. Tél. : 613-526-3280 ou 1-866-711-2262. Courriel : [accessibility@conferenceboard.ca](mailto:accessibility@conferenceboard.ca)

MD Le Conference Board du Canada et le logo de la torche sont des marques déposées du Conference Board, Inc. Nos prévisions et travaux de recherche reposent souvent sur de nombreuses hypothèses et différentes sources de données. Ils présentent donc des risques et des incertitudes inhérents à ce genre de travail et ne doivent pas être perçus comme des sources de conseils spécifiques en matière de placement, de comptabilité, de droit ou de fiscalité.

---

Le taux de diplomation dans les écoles publiques québécoises est encore très faible, et surtout il stagne depuis plusieurs années.

## Résumé

**La plupart des tests internationaux indiquent que le système éducatif québécois se compare favorablement aux provinces canadiennes et aux pays de l'OCDE. Compte tenu du retard de scolarisation du Québec dans les années 1960, il faut saluer ces succès indéniables.**

Toutefois, malgré les progrès importants réalisés depuis les réformes découlant du Rapport Parent, un problème majeur persiste : le taux de diplomation dans les écoles publiques québécoises est encore très faible, et surtout il stagne depuis plusieurs années.

Avec un taux de diplomation au secondaire en cinq ans de 64 % pour le réseau public, le Québec présente la pire performance au niveau canadien, avec un écart de 20 points de pourcentage avec l'Ontario, la Nouvelle-Écosse et le Nouveau-Brunswick.

Dans le réseau public, l'écart de diplomation entre le Québec et l'Ontario est maintenant de 25 points de pourcentage pour les garçons. En outre, l'écart entre les taux de diplomation des filles et des garçons est trois fois plus élevé au Québec que dans la plupart des autres provinces.

Il est important de souligner que cette performance ne tient pas compte des résultats du réseau privé, qui accueille près de 20 % des élèves du secondaire au Québec, soit une proportion nettement plus importante que dans les autres provinces, où moins de 5 % des élèves vont au privé. Le taux de diplomation global, sur une base comparable, se situerait plus près de 68-69 %, si le réseau privé était pris en compte, ce qui laisserait tout de même le Québec au dernier rang du classement.

Le taux de diplomation et de qualification après sept ans de 80 % annoncé par le ministère de l'Éducation peut sembler encourageant, mais il vient brouiller les cartes. En effet, seulement un garçon sur deux dans le réseau public francophone peut espérer obtenir son diplôme de fin d'études secondaires en cinq ans. En fait, près de 30 % des élèves du réseau secondaire public sont maintenant diagnostiqués comme étant handicapés ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EHDA) et

---

Il est impératif de poursuivre le financement de l'école publique québécoise minimalement au-delà de la croissance du nombre d'élèves et de l'inflation avec un ajustement additionnel pour l'atteinte des cibles de diplomation ambitieuses que s'est fixé le gouvernement.

leur taux de diplomation et de qualification est de 31 %. Finalement, plus de 10 % des garçons qui diplôment au secondaire dans le secteur public en l'espace de cinq ans n'obtiennent qu'une qualification.

### **Le financement, source de tous les maux? Pas vraiment**

Soyons clairs, il est impératif de poursuivre le financement de l'école publique québécoise minimalement au-delà de la croissance du nombre d'élèves et de l'inflation (environ 3,3 % de croissance annuelle) avec un ajustement additionnel pour l'atteinte des cibles de diplomation ambitieuses que s'est fixé le gouvernement.

Investir davantage dans l'éducation contribuera certainement à améliorer la performance du système scolaire québécois, mais il est nécessaire de mieux déterminer où et comment investir. Investir davantage sans modifier les façons de faire et sans revoir les programmes risque de ne rien changer.

Certains tentent d'expliquer les retards de diplomation du Québec par le manque de financement mais la croissance soutenue du financement au cours de la dernière décennie ne semble pas avoir eu d'impact favorable sur les résultats.

Alors que les efforts de financement sont similaires au Québec et en Ontario depuis 10 ans, le taux de diplomation a bondi en Ontario, mais il a stagné au Québec. Ce qui laisse croire que l'argument du manque de financement ne peut, à lui seul, expliquer la faiblesse persistante du taux de diplomation au Québec.

Le problème semble tenir davantage aux façons de faire actuelles et au choix des mesures et des programmes mis en place pour améliorer la diplomation.

### **Accéder aux données et oser s'évaluer et se comparer**

Force est d'admettre que les mesures instaurées au cours de la dernière décennie n'ont pas eu suffisamment d'impact positif sur la réussite

---

Le gouvernement devrait publier systématiquement les données produites par les instances du réseau, sans délai ni filtrage.

scolaire. Il faut donc accepter de les revoir et de remettre en question leur pertinence.

Le manque d'accès aux données et la déficience des évaluations de programmes sont problématiques et ne permettent pas de prendre des décisions éclairées. Sans analyses rigoureuses de l'efficacité de programmes comme la réduction de la taille des classes et l'intégration des EHDA dans les classes régulières, il est impensable de continuer d'y investir des centaines de millions de dollars annuellement.

Pour avoir plus d'impact sur la réussite des élèves, une hausse du financement doit impérativement s'accompagner d'un suivi et d'une analyse rigoureuse de l'efficacité des mesures.

L'accès aux micro-données et aux données administratives est déficient et empêche l'évaluation de programmes. Le gouvernement devrait publier systématiquement les données produites par les instances du réseau, sans délai ni filtrage.

Quelques mesures devraient être prises rapidement :

- Réduire les délais de publication des données en créant une base de données unique, ouverte et facilement accessible au public;
- À l'instar de la Colombie-Britannique, faciliter l'accès aux données colligées par les commissions scolaires et le MEES en autorisant dès que possible l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) ou Statistique Canada à les héberger sur leurs serveurs;
- Procéder à une évaluation systématique et rigoureuse des programmes d'envergure avant de poursuivre leur déploiement;
- Appuyer les décisions sur les résultats probants de la recherche et les pratiques avérées. Pour y arriver, créer sans tarder un institut d'excellence en éducation;
- Étudier et prendre en considération les meilleures pratiques locales et étrangères, en commençant par celles qui touchent l'enseignant, principal levier de la réussite de l'élève.

## Introduction

**Plusieurs réformes majeures au Québec découlent des grandes commissions d'enquête mises en place dans les années 1960 et 1970. En 1961, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec est instituée. C'est le point de départ de changements fondamentaux qui ont marqué le système éducatif québécois. Dans la foulée du Rapport Parent, qui résultera de cette Commission, l'État québécois se fixe d'ambitieux objectifs pour rattraper le niveau de scolarisation de l'Ontario et du reste du continent nord-américain. Cet élan permet au Québec de faire des pas de géant et de grandement réduire l'écart de scolarisation qui le séparait de ses voisins.**

Quelques décennies plus tard, malgré les progrès accomplis, l'école publique québécoise semble à bout de souffle. Elle peine à donner à nos enfants – et à tous les citoyens qui le souhaitent – la formation et l'ambition nécessaires pour affronter le XXI<sup>e</sup> siècle avec confiance et polyvalence. Sa résistance au changement et à l'innovation pourrait compromettre sa capacité à motiver les élèves et à leur donner le goût d'apprendre.

Ce rapport n'a pas la prétention de proposer des solutions qui régleront tout. Loin de là. Il vise d'abord à présenter un état des lieux objectif en ce qui concerne les résultats des élèves québécois et à comparer le niveau de financement du système scolaire à celui des autres provinces canadiennes. Il propose également quelques recommandations pour parvenir à des résultats à la hauteur de nos ambitions.

## **Le rattrapage s'essouffle, l'écart se creuse**

### **Quels résultats donne le système éducatif primaire et secondaire québécois?**

Pour répondre à cette question, nous avons comparé la performance du Québec à celle des autres provinces canadiennes et de certains pays de l'OCDE (à partir des données disponibles produites par l'OCDE, Statistique Canada et le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada). Les indicateurs retenus sont le taux de réussite d'un programme de deuxième cycle du secondaire et la performance aux enquêtes internationales les plus reconnues.

Les résultats montrent que les Québécois obtiennent d'assez bons résultats dans les enquêtes internationales, mais paradoxalement, le taux de diplomation secondaire dans les temps requis demeure parmi les plus faibles, surtout chez les garçons du réseau public francophone.

### **Un taux de diplomation secondaire encore trop faible... surtout chez les garçons**

Le taux de diplomation de deuxième cycle du secondaire dans le réseau public est particulièrement faible au Québec lorsqu'on le compare à celui des autres provinces canadiennes, notamment à l'Ontario. Avec un taux de diplomation de 64 % en 2015, le Québec accuse 20 points de retard sur l'Ontario, la Nouvelle-Écosse et le Nouveau-Brunswick.

Encore plus frappant, c'est l'écart de 14 points de pourcentage entre les garçons et les filles, qu'on ne retrouve dans aucune autre province canadienne. À peine 57 % des jeunes garçons Québécois réussissent le programme de deuxième cycle du secondaire en cinq ans, soit 25 points de pourcentage de moins que les jeunes garçons Ontariens.

Il est important de souligner que cette performance ne tient pas compte des résultats du réseau privé, qui accueille près de 20 % des élèves du secondaire au Québec, soit une proportion nettement plus importante que dans les autres provinces, où c'est moins de 5 % des élèves qui vont au privé. À titre d'exemple, le taux de diplomation secondaire en cinq ans de la cohorte de 2009 dans le réseau privé au Québec était de 87,6 % avec la méthode de calcul du MEES. Le taux de diplomation global se situerait donc plus près de 68-69 %, si le réseau privé était pris en compte pour le Québec.

Tableau 1

**Réussite d'un programme de cycle supérieur du secondaire dans les écoles publiques, population âgée de 16 à 19 ans (15 à 18 ans au Québec), selon le sexe, Canada et provinces canadiennes, 2015**  
(%)

|                         | Les deux sexes | Filles    | Garçons   | Différence garçons-filles<br>(en points de pourcentage) |
|-------------------------|----------------|-----------|-----------|---|
| Nouvelle-Écosse         | 84             | 85        | 84        | 1   |
| Nouveau-Brunswick       | 84             | 86        | 81        | 5   |
| Ontario                 | 84             | 87        | 82        | 5   |
| Terre-Neuve-et-Labrador | 82             | 86        | 79        | 7   |
| Île-du-Prince-Édouard   | 80             | 83        | 78        | 5   |
| Canada                  | 77             | 81        | 74        | 7   |
| Colombie-Britannique    | 77             | 79        | 74        | 5   |
| Manitoba                | 76             | 77        | 75        | 2   |
| Alberta                 | 75             | 77        | 72        | 5   |
| Saskatchewan            | 72             | 75        | 69        | 6   |
| <b>Québec</b>           | <b>64</b>      | <b>71</b> | <b>57</b> | <b>14</b>   |

Source : *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale 2017*, Statistique Canada.

Ces résultats ne sont pas nouveaux; en fait le Québec semble faire du surplace depuis 2008 (le taux de réussite varie entre 59 % et 65 %), alors que l'Ontario a beaucoup progressé au cours de la même période (voir tableau 2).

Tableau 2

**Réussite d'un programme de cycle supérieur du secondaire dans les écoles publiques, population âgée de 16 à 19 ans (15 à 18 ans au Québec), selon le sexe, Québec et Ontario, 2008 à 2015 (sauf 2013)**  
(%)

|                                      | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2014 | 2015 |
|--------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>TOUS</b>                          |      |      |      |      |      |      |      |
| Québec                               | 65   | 63   | 63   | 59   | 61   | 62   | 64   |
| Ontario                              | 72   | 78   | 80   | 80   | 81   | 84   | 84   |
| Écart O-Q (en points de pourcentage) | 7    | 15   | 17   | 21   | 20   | 22   | 20   |
| <b>HOMMES</b>                        |      |      |      |      |      |      |      |
| Québec                               | 58   | 58   | 57   | 53   | 54   | 55   | 57   |
| Ontario                              | 69   | 75   | 77   | 77   | 78   | 82   | 82   |
| Écart O-Q (en points de pourcentage) | 11   | 17   | 20   | 24   | 24   | 27   | 25   |
| <b>FEMMES</b>                        |      |      |      |      |      |      |      |
| Québec                               | 72   | 70   | 71   | 66   | 68   | 69   | 71   |
| Ontario                              | 76   | 81   | 83   | 83   | 84   | 87   | 87   |
| Écart O-Q (en points de pourcentage) | 4    | 11   | 12   | 17   | 16   | 18   | 16   |

Note : Données non disponibles pour 2013.

Source : *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale (plusieurs années)*, Statistique Canada.

---

Les garçons  
réussissent  
nettement moins  
que les filles.

## Qui sont ceux qui risquent le plus de décrocher au Québec?

Les résultats pour le Québec produits par Statistique Canada et par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) sont du même ordre de grandeur. Bien qu'ils soient légèrement différents, à cause des méthodes de calcul et des clientèles qui ne sont pas les mêmes, ils mettent en relief des enjeux similaires. Alors que nous avons privilégié les données de Statistique Canada pour les comparaisons interprovinciales et internationales, nous choisissons de présenter celles du MEES pour une analyse plus pointue des défis québécois.

Le taux de diplomation et de qualification présenté par le MEES est établi à partir de cohortes du secondaire suivies de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> année du secondaire, ainsi que deux années plus tard. Ce taux inclut à la fois les élèves qui obtiennent un premier diplôme (DES et DEP) et ceux qui obtiennent une première qualification. Les qualifications sont des certificats de formation qui servent à préparer les élèves ayant des difficultés d'apprentissage à intégrer le marché du travail, et ce sans égard à leurs résultats scolaires (voir l'encadré à ce sujet). Il fait apparaître des disparités importantes dans le réseau d'éducation québécois. Comme l'illustre le tableau 3, ce taux est très variable au Québec selon le type de réseau, la commission scolaire et le sexe de l'élève.

Quelques constats en ressortent :

- Les garçons réussissent nettement moins bien que les filles;
- Les établissements privés ont un taux de diplomation nettement supérieur aux établissements publics;
- Les commissions scolaires francophones réussissent moins bien que les commissions scolaires anglophones;
- Les résultats sont très variables d'une commission scolaire à une autre, et d'une région administrative à une autre;
- Les garçons qui obtiennent une qualification plutôt qu'un diplôme sont surreprésentés par rapport aux filles dans le système public francophone;
- Les élèves provenant de milieux défavorisés, les EHDAA et les immigrants de première génération réussissent moins bien que les autres élèves.

Tableau 3

**Taux de diplomation et de qualification après 5 et 7 ans, cohorte de 2009 suivie jusqu'en 2013-2014 et 2015-2016, Québec**

(%)

|                                | T    | G    | F    | Écart F-G (en points de pourcentage) |
|--------------------------------|------|------|------|--------------------------------------|
| <b>APRÈS 5 ANS</b>             |      |      |      |                                      |
| Ensemble du Québec             | 67,4 | 61,5 | 73,3 | 11,8                                 |
| Réseau public                  | 61,7 | 55,5 | 68,3 | 12,8                                 |
| Établissements privés          | 87,6 | 84,4 | 90,5 | 6,1                                  |
| Langue d'enseignement français | 66,7 | 60,6 | 72,8 | 12,2                                 |
| Langue d'enseignement anglais  | 76,2 | 71,2 | 81,6 | 10,4                                 |
| <b>APRÈS 7 ANS</b>             |      |      |      |                                      |
| Ensemble du Québec             | 80,1 | 75,8 | 84,4 | 8,6                                  |
| Réseau public                  | 76,5 | 71,9 | 81,4 | 9,5                                  |
| Établissements privés          | 93,1 | 91,1 | 95,0 | 3,9                                  |
| Langue d'enseignement français | 79,9 | 75,5 | 84,3 | 8,8                                  |
| Langue d'enseignement anglais  | 85,0 | 81,6 | 88,9 | 7,3                                  |

Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

L'écart de diplomation et de qualification se réduit avec le temps entre les hommes et les femmes. C'est donc le signe, d'une part, que la progression est plus importante chez les garçons que chez les filles au-delà du parcours normal de cinq ans. Le système éducatif réussit à rattraper une partie des jeunes (surtout les garçons). Or, un nombre important de ces jeunes n'obtient qu'une qualification permettant d'accéder à des postes demandant peu de qualifications sur le marché du travail, notamment pour ce qui est de la maîtrise de la langue et des mathématiques.

Tableau 4

**Taux de diplomation et de qualification après 5 ans, cohorte de 2010 suivie jusqu'en 2014-2015, Québec, selon le réseau scolaire**

(%)

|                                    | Total | Diplomation | Qualifications | % de qualifications |
|------------------------------------|-------|-------------|----------------|---------------------|
| <b>HOMMES</b>                      |       |             |                |                     |
| Ensemble des commissions scolaires | 57,0  | 51,2        | 5,8            | 10,2                |
| Commissions scolaires francophones | 55,4  | 49,1        | 6,3            | 11,4                |
| Commissions scolaires anglophones  | 72,2  | 69,8        | 2,4            | 3,3                 |
| Réseau privé                       | 83,3  | 82,7        | 0,6            | 0,7                 |

(à suivre)

Tableau 4 (suite)

**Taux de diplomation et de qualification après 5 ans, cohorte de 2010 suivie jusqu'en 2014-2015, Québec, selon le réseau scolaire**

(%)

|                                    | Total | Diplomation | Qualifications | % de qualifications |
|------------------------------------|-------|-------------|----------------|---------------------|
| <b>FEMMES</b>                      |       |             |                |                     |
| Ensemble des commissions scolaires | 70,5  | 67,3        | 3,2            | 4,5                 |
| Commissions scolaires francophones | 69,8  | 66,2        | 3,6            | 5,2                 |
| Commissions scolaires anglophones  | 81,0  | 80,1        | 0,9            | 1,1                 |
| Réseau privé                       | 90,7  | 90,7        | 0,0            | 0,0                 |

Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

Ainsi, parmi tous ceux qui obtiennent un diplôme secondaire en cinq ans dans le réseau public, plus d'un sur dix obtient uniquement une qualification. Le reste des diplômés (89,8 %) comprend les diplômes d'études secondaires (DES), les diplômes d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) et l'attestation d'études professionnelles (AEP).

Tableau 5

**Taux de diplomation et de qualification des garçons après 5 ans, cohorte de 2011 suivie jusqu'en 2015-2016, Québec**

(%)

|                                    | Total | Diplomation | Qualifications | % de qualifications |
|------------------------------------|-------|-------------|----------------|---------------------|
| Ensemble des commissions scolaires | 59,0  | 53,1        | 5,9            | 10,0                |
| Commissions scolaires francophones | 57,8  | 51,4        | 6,4            | 11,4                |

Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

Les données plus récentes, obtenues après une demande spécifique au MEES, pour la cohorte des garçons de 2011 suivie jusqu'en 2015-2016, montrent une très légère amélioration à cet égard dans l'ensemble des commissions scolaires (voir tableau 5), mais le constat général demeure le même : **lorsque les qualifications sont exclues, un peu plus de la moitié des garçons obtiennent un diplôme dans les délais normaux (51,4 %) dans les commissions scolaires francophones.**

Les qualifications viennent brouiller les cartes et devraient être exclues du taux de diplomation annoncé par le ministère de l'Éducation. Il serait

pertinent aussi de suivre la diplomation sur cinq ans, soit la durée normale du programme. **Pour bien mesurer les progrès réalisés au fil des ans, nous recommandons de suivre principalement l'indicateur du taux de diplomation en cinq ans du réseau public.**

## Les élèves avec des troubles d'apprentissage hautement à risque

Pour bien cerner les défis du système, il est important de disséquer les résultats globaux des différents groupes d'élèves. Deux autres phénomènes<sup>1</sup> ressortent d'une telle évaluation : les solutions pour bien soutenir et motiver les élèves des milieux socio-économiques plus défavorisés et les EHDA font toujours défaut et les taux de diplomation de ces groupes demeurent alarmants.

Le milieu d'appartenance est défini par l'Indice de milieu socio-économique (IMSE). Cet indice relatif qui classe les écoles en déciles (1 à 10) est composé des deux variables suivantes : la proportion de familles avec enfants dont la mère n'est titulaire d'aucune diplôme, certificat ou grade (le tiers de l'indice) et la proportion de ménages dont les deux parents n'ont pas travaillé pendant la semaine de référence (les deux tiers restant de l'indice).

Comme l'indique le tableau 6, les élèves de milieux défavorisés ont un taux de diplomation et de qualification de 52,7 % après cinq ans, alors que pour les milieux intermédiaires et favorisés, il est de 63,3 % et 70 %, respectivement.

**Tableau 6**  
**Taux de diplomation et de qualification après 5 et 7 ans, cohorte de 2009 suivie jusqu'en 2013-2014 et 2015-2016, Québec, selon le milieu socio-économique**  
(%)

| Réseau public | Milieux favorisés | Milieux intermédiaires | Milieux défavorisés | Moyenne québécoise |
|---------------|-------------------|------------------------|---------------------|--------------------|
| Après 5 ans   | 70,0              | 63,3                   | 52,7                | 61,7               |
| Après 7 ans   | 82,6              | 77,4                   | 70,3                | 76,5               |

Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

1 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017.

Le deuxième phénomène, qui semble influencer encore davantage la diplomation, est la situation personnelle de l'élève. Celle-ci se manifeste de deux façons. Premièrement, le taux de diplomation et de qualification des élèves handicapés et/ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EHDA) est inquiétant.

**Tableau 7**

**Taux de diplomation et de qualification après 5 et 7 ans, cohorte de 2009 suivie jusqu'en 2013-2014 et 2015-2016, Québec, selon le statut EHDA**

(%)

| Réseau public | EHDA | Élèves réguliers | Moyenne québécoise |
|---------------|------|------------------|--------------------|
| Après 5 ans   | 31,0 | 71,0             | 61,7               |
| Après 7 ans   | 51,8 | 83,8             | 76,5               |

Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

Leur taux de diplomation est en augmentation depuis plusieurs années (18,2 % et 33,4 % après cinq et sept ans pour la cohorte de 2004), mais il reste très bas lorsqu'on le compare à la moyenne québécoise. Plus inquiétant encore, le nombre de ces élèves dans le réseau public est en hausse importante depuis le début des années 2000. On est ainsi passé de 135 302 à 195 072 EHDA entre 2002-2003 et 2016-2017 (soit environ 20 % de l'effectif total). Sur ce nombre, 101 309 sont au primaire (soit 17 % de l'effectif du primaire) et 93 763 au secondaire (soit 30 % de l'effectif du secondaire). À titre comparatif, les EHDA représentent 12,7 % de l'effectif du réseau privé en 2016-2017 (ce chiffre comprend les élèves fréquentant les établissements d'enseignement privés spécialisés en adaptation scolaire).

Plusieurs causes sont mentionnées pour expliquer cette augmentation fulgurante, notamment la plus grande disponibilité et l'amélioration des outils de diagnostic, ainsi que l'effet de la formule de financement. Ces deux possibilités ont été maintes fois soulevées par des observateurs du milieu de l'éducation. Les écoles reçoivent des ressources financières supplémentaires au prorata du nombre d'EHDA dans leurs rangs. Ces ressources servent à financer l'embauche de personnel supplémentaire à des fins d'enseignement et de soutien. On manque toutefois d'analyses

pour cerner les principales causes de cette hausse. Il serait pertinent de mieux documenter le phénomène pour adapter les politiques éducatives en conséquence.

Ensuite, les taux de diplomation et de qualification des immigrants de première génération sont légèrement plus faibles que dans le reste de la population étudiante. Les chiffres montrent également une réussite supérieure chez les immigrants de deuxième génération par rapport aux non-immigrants dans le réseau public après sept ans de scolarité.

#### Tableau 8

#### Taux de diplomation et de qualification après 7 ans, cohorte de 2009 suivie jusqu'en 2015-2016, Québec, selon le statut d'immigrant dans le réseau public

(%)

|                                   | Total |
|-----------------------------------|-------|
| Immigrants de première génération | 74,8  |
| Immigrants de deuxième génération | 82,0  |
| Non-immigrants                    | 76,0  |
| Moyenne québécoise                | 76,5  |

Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

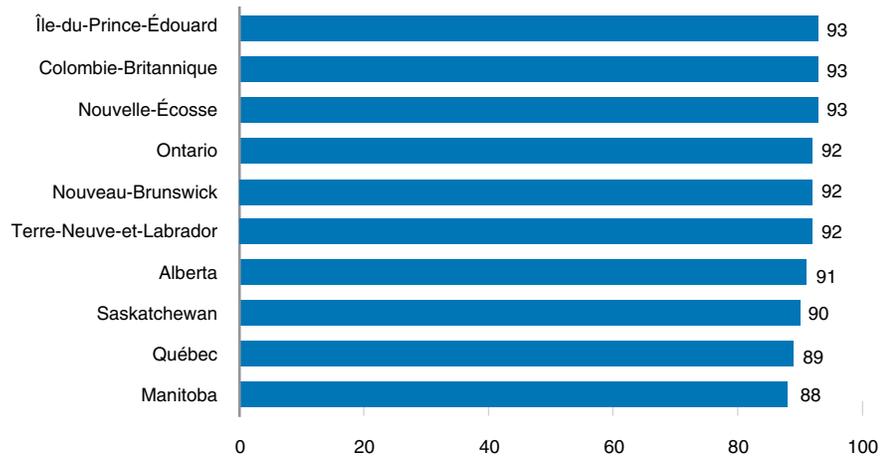
## Le Québec, champion du raccrochage scolaire

Bien qu'il soit à la traîne pour le taux de diplomation au secondaire, le Québec est premier de la classe en raccrochage scolaire. La part de la population des 25 à 34 ans titulaire d'au moins un diplôme d'études secondaires place le Québec au sommet du classement des provinces canadiennes en matière de raccrochage. Ainsi, bien que la réussite d'un programme de cycle supérieur dans les écoles publiques pour la population âgée de 15 à 18 ans au Québec soit de 64 % en 2015, 89 % des Québécois âgés de 25 à 34 ans sont titulaires d'un diplôme d'études secondaires. Cela indique la capacité du système scolaire québécois à raccrocher les étudiants décrocheurs. Toutefois, les autres provinces raccrochent aussi une bonne partie de leurs décrocheurs, mais les chiffres paraissent moins impressionnants qu'au Québec en raison de leur taux de diplomation au secondaire passablement plus élevé.

### Graphique 1

#### Part de la population de 25 à 34 ans détenant au moins un diplôme d'études secondaires, 2016

(%)



Source : Recensement 2016, Statistique Canada.

## Qu'est-ce qu'une qualification?

Les qualifications sont des certificats de formation qui servent à préparer les élèves ayant des difficultés d'apprentissage à intégrer le marché du travail, et ce sans égard à leurs résultats scolaires. Les différentes qualifications ne s'adressent pas toutes à la même clientèle, certaines requérant plus de connaissances en langue d'enseignement et en mathématiques que d'autres.

- Certificat de formation dans un métier semi-spécialisé (CFMS)
  - Formation d'un an qui vise à ne laisser aucun jeune quitter le système scolaire sans au moins avoir une qualification lui permettant d'intégrer le marché du travail;
  - Formation d'une durée minimale de 900 heures (qui comprend 450 heures de formation générale et 450 heures de formation pratique);
  - Formation pratique relative à ce métier semi-spécialisé d'une durée minimale de 450 heures;
  - Exemples de métiers : aide-cuisinier, manœuvre agricole en production animale, nettoyeur de véhicules, préposé à l'entretien ménager d'édifices publics;

- Sous certaines conditions, une personne titulaire d'un CFMS peut accéder à certains programmes de DEP.
- Certificat de formation préparatoire au travail (CFPT)
  - Formation de trois ans pour développer l'employabilité des jeunes selon la formule alternance travail-études. S'adresse aux jeunes de 15 ans qui n'ont pas terminé les apprentissages depuis le primaire en mathématiques et en langue maternelle.
  - Formation d'une durée minimale de 2 700 heures;
  - Insertion professionnelle d'une durée minimale de 900 heures.
- Attestation de compétences (ADC);
- Certificat de formation en entreprise de récupération (CFER).

Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Tableau 9

**Diplomations décernées en fin de formation générale des jeunes, adultes et professionnelle, 2014-2015**

(nombre et %)

|   | Nombre | % des diplomations |
|---|--------|--------------------|
| Diplôme d'études secondaires (DES)                  | 66 832 | 53,9               |
| Diplôme d'études professionnelles (DEP)             | 40 414 | 32,6               |
| Attestation de spécialisation professionnelle (ASP) | 14 609 | 11,8               |
| Attestation d'études professionnelles (AEP)         | 2 055  | 1,7                |

Source : Banque de données des statistiques officielles, gouvernement du Québec.

Tableau 10

**Qualifications décernées en fin de formation générale des jeunes et adultes, 2014-2015**

(nombre et %)

|   | Nombre | % du total des qualifications |
|---|--------|-------------------------------|
| Certificat de formation dans un métier semi-spécialisé (CFMS) | 3 889  | 77,3                          |
| Certificat préparatoire au travail (CFPT)                     | 780    | 15,5                          |
| Attestation de compétences (ADC)                              | 225    | 4,5                           |
| Certificat de formation en entreprise de récupération (CFER)  | 135    | 2,7                           |

Source : Banque de données des statistiques officielles, gouvernement du Québec.

## Le décrochage scolaire

Au Québec, ce qu'on appelle communément le « décrochage scolaire » se nomme officiellement « taux de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants en formation générale des jeunes ». Ce taux officiel comprend aussi l'émigration hors Québec<sup>2</sup>. Enfin, ce taux est le résultat de la division entre les deux éléments suivants :

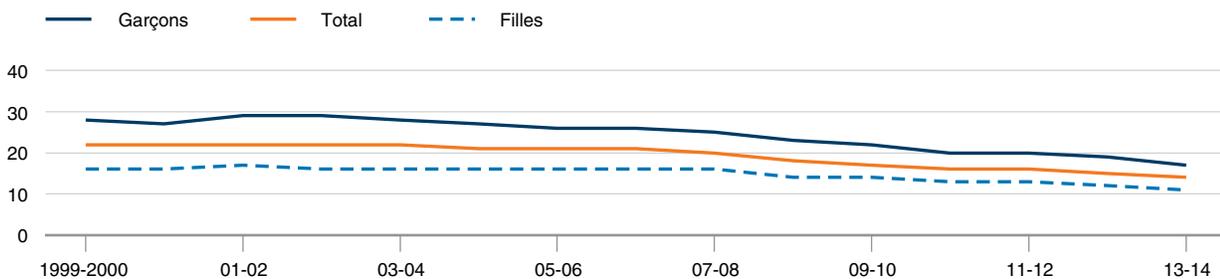
- l'ensemble des étudiants sortant de la formation générale des jeunes sans diplôme ni qualification et qui ne sont pas inscrits dans le système éducatif québécois pendant toute l'année suivante;
- l'ensemble des étudiants sortant de la formation générale des jeunes titulaires ou pas d'un diplôme ou d'une qualification.

En 2014-2015 (soit l'année la plus récente disponible), le taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification était de 13,5 % pour l'ensemble du Québec, 15,5 % pour l'ensemble des 72 commissions scolaires et 6,1 % pour le secteur privé. Ce taux est en baisse constante depuis la fin des années 1990, et ce particulièrement chez les garçons, comme on peut le constater sur le graphique ci-dessous (données jusqu'en 2013-2014).

### Graphique 2

#### Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification parmi les sortants en formation générale des jeunes, selon le sexe, Québec

(%)



Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

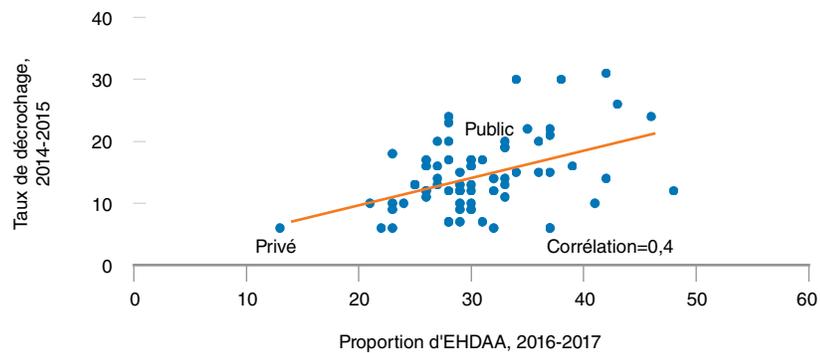
2 Ce phénomène touche plus particulièrement les commissions scolaires anglophones.

Toutefois, le portrait à un niveau plus désagrégé nous montre une variabilité importante du décrochage scolaire selon le statut de l'étudiant. À cet égard, on remarque une relation positive, mais modérée, entre le taux d'EHDA et le décrochage scolaire.

### Graphique 3

#### Corrélation entre le décrochage scolaire et la proportion d'EHDA dans les commissions scolaires du Québec

(nombre et %)



Source : Étude des crédits budgétaires 2017-2018, Assemblée nationale du Québec.

Récemment<sup>3</sup>, dans le cadre d'une enquête sur le décrochage scolaire, le MEES dévoilait que les EHDA représentaient 46,7 % des décrocheurs en 2011-2012, alors qu'ils ne constituaient à ce moment que 20,5 % de la population étudiante. C'est donc dire que ces élèves sont fortement surreprésentés parmi les décrocheurs. Il est important de noter aussi que les élèves des écoles en milieu défavorisé ainsi que les élèves ayant un retard académique sont également surreprésentés.

### Quels sont les résultats du Québec aux tests internationaux?

Au-delà des résultats relatifs au décrochage scolaire, les grandes enquêtes internationales sont un autre moyen disponible pour comparer la capacité du système scolaire québécois à former des citoyens qui

3 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2015.

---

Les tests les plus reconnus internationalement sont ceux menés par l'OCDE, soit le PEICA et le PISA.

maîtrisent un certain niveau d'aptitudes en littératie, en numératie, en sciences et en résolution de problèmes. Ces enquêtes, qui s'effectuent à différentes étapes du parcours scolaire, permettent de comparer la qualité et les résultats de notre système éducatif à d'autres.

Les tests les plus reconnus internationalement sont ceux menés par l'OCDE, soit le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) et le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

### **Bonne performance en numératie et rattrapage en cours en littératie**

Le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)<sup>4</sup> est une enquête menée à l'initiative de l'OCDE auprès de personnes âgées de 16 à 65 ans. Elle porte sur les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques. Pour des raisons méthodologiques (taux élevé de non-réponse pour la troisième compétence) et d'interprétation, nous n'analyserons ici que les deux premières compétences. Les derniers résultats disponibles datent de 2012 et les prochains seront publiés en 2022.

La littératie est définie comme « la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'approprier des textes écrits pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs et pour développer ses connaissances et son potentiel ». Il s'agit donc ici d'évaluer les compétences en lecture des personnes sondées.

La numératie est définie comme « la capacité de localiser, d'utiliser, d'interpréter et de communiquer l'information et des concepts mathématiques afin de [...] gérer les demandes mathématiques de tout un éventail de situations de vie d'adulte ». Il s'agit donc ici d'évaluer les compétences mathématiques des personnes soumises aux tests. Les résultats aux tests standardisés (pour tous les pays participant à l'étude) sont comptabilisés sur une échelle de 0 à 500 points pour ensuite être divisés en six niveaux de compétences : inférieur à 1,

4 OCDE, 2016.

de 1 à 2, (...) jusqu'au niveau 5. On note que les sujets classés de « inférieur à 1 » à 2 ont des compétences insuffisantes ou faibles dans la dimension analysée.

L'étude montre qu'une majorité de Québécois ont des compétences faibles ou insuffisantes en numératie (56,1 %) et en littératie (53,2 %), une performance qui demeure comparable à celle des autres provinces canadiennes. Les chiffres par tranche d'âge montrent que ce sont les groupes plus âgés qui obtiennent des résultats insuffisants. Les résultats des jeunes Québécois sont toutefois parmi les meilleurs au Canada. Notamment, les Québécois de 16-24 ans ainsi que de 25-34 ans obtiennent les meilleurs résultats en numératie à l'échelle canadienne.

En ce qui concerne la littératie, pour le groupe des 45 ans et plus, la proportion des répondants ayant un niveau de compétence faible ou insuffisant en littératie est nettement plus élevée au Québec qu'en Ontario. Alors que pour les 25-34 ans, c'est plutôt l'inverse, ce qui indique qu'il y a un rattrapage en cours. Le tableau est donc encourageant pour les années à venir.

Tableau 11

**Proportion des répondants au PEICA qui ont des compétences faibles ou insuffisantes en littératie, par âge, par province, 2012**

(%)

|                         | Groupe d'âge total | 16 à 24 ans | 25 à 34 ans | 35 à 44 ans | 45 à 54 ans | 55 à 65 ans |
|-------------------------|--------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Alberta                 | 44,9               | 44,7        | 36,5        | 40,7        | 48,3        | 56,9        |
| Île-du-Prince-Édouard   | 45,3               | 44,1        | 32,3        | 37,6        | 51,2        | 55,2        |
| Colombie-Britannique    | 45,9               | 43,2        | 39,1        | 40,7        | 52,2        | 52,2        |
| Ontario                 | 46,8               | 44,2        | 41,1        | 41,7        | 49,9        | 56,5        |
| Manitoba                | 48,3               | 49,5        | 40,6        | 45,0        | 50,7        | 55,3        |
| Canada                  | 48,5               | 46,4        | 39,9        | 42,4        | 52,9        | 59,7        |
| Saskatchewan            | 49,9               | 54,0        | 45,1        | 43,3        | 50,2        | 56,4        |
| Nouvelle-Écosse         | 50,3               | 54,4        | 37,7        | 41,4        | 52,5        | 61,2        |
| Moyenne de l'OCDE       | 52,7               | 47,2        | 43,4        | 48,0        | 57,1        | 67,2        |
| <b>Québec</b>           | <b>53,2</b>        | <b>48,7</b> | <b>39,7</b> | <b>44,7</b> | <b>59,9</b> | <b>69,3</b> |
| Nouveau-Brunswick       | 53,5               | 59,4        | 38,2        | 43,1        | 57,5        | 64,4        |
| Terre-Neuve-et-Labrador | 56,8               | 48,5        | 42,5        | 48,1        | 61,4        | 73,4        |

Source : Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes, Statistique Canada.

Tableau 12

**Proportion des répondants au PEICA qui ont des compétences faibles ou insuffisantes en numératie, par âge, par province, 2012**

(%)

|                         | Groupe<br>d'âge total | 16 à 24 ans | 25 à 34 ans | 35 à 44 ans | 45 à 54 ans | 55 à 65 ans |
|-------------------------|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Colombie-Britannique    | 52,3                  | 52,3        | 45,2        | 46,3        | 60,0        | 56,2        |
| Alberta                 | 52,7                  | 53,4        | 46,3        | 50,1        | 53,0        | 62,9        |
| Ontario                 | 53,8                  | 53,3        | 48,2        | 48,7        | 54,5        | 64,5        |
| Canada                  | 54,7                  | 53,4        | 46,7        | 49,0        | 57,6        | 65,8        |
| Manitoba                | 54,8                  | 55,1        | 48,0        | 49,7        | 55,7        | 65,0        |
| Moyenne de l'OCDE       | 55,7                  | 54,3        | 47,2        | 50,8        | 58,4        | 67,7        |
| Île-du-Prince-Édouard   | 55,8                  | 54,3        | 45,5        | 50,3        | 61,0        | 62,9        |
| <b>Québec</b>           | <b>56,1</b>           | <b>50,0</b> | <b>43,5</b> | <b>49,3</b> | <b>61,7</b> | <b>72,2</b> |
| Saskatchewan            | 56,5                  | 62,0        | 50,8        | 47,3        | 56,5        | 65,5        |
| Nouvelle-Écosse         | 58,2                  | 61,3        | 47,3        | 49,8        | 61,1        | 67,6        |
| Nouveau-Brunswick       | 63,1                  | 67,9        | 50,8        | 55,7        | 64,1        | 73,2        |
| Terre-Neuve-et-Labrador | 65,5                  | 54,6        | 51,9        | 56,7        | 71,4        | 82,1        |

Source : Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes, Statistique Canada.

Toutefois, sur le plan international, le Québec se situe derrière les pays scandinaves, le Japon et les États-Unis en matière de littératie. Le tableau est toutefois meilleur en numératie, bien que le Québec se retrouve en milieu de peloton à ce chapitre. Les analyses par âge de ces données de l'OCDE sont toutefois encourageantes, puisque les plus jeunes du Québec (16 à 24 ans) obtiennent de bons résultats, et ce autant en littératie qu'en numératie, mais encore plus particulièrement les 25 à 34 ans. Néanmoins, le Danemark, la Finlande, la Norvège et la Suède obtiennent eux aussi de très bons résultats dans les deux catégories.

Tableau 13

**Proportion des répondants au PEICA qui ont des compétences faibles ou insuffisantes en littératie et numératie, par province et pays de l'OCDE, 2012 (2015 pour certains pays de l'OCDE)**

(% et nombre)

|                         | Littératie  | Rang      | Numératie   | Rang      |
|-------------------------|-------------|-----------|-------------|-----------|
| Japon                   | 27,6        | 1         | 36,2        | 1         |
| Finlande                | 37,1        | 2         | 42,1        | 4         |
| Pays-Bas                | 38,1        | 3         | 41,4        | 3         |
| Australie               | 41,7        | 4         | 52,2        | 12        |
| Nouvelle-Zélande        | 42,0        | 5         | 50,3        | 11        |
| Suède                   | 42,3        | 6         | 43,4        | 6         |
| Norvège                 | 42,4        | 7         | 43,0        | 5         |
| Belgique                | 43,6        | 8         | 41,1        | 2         |
| Alberta                 | 44,9        | 9         | 52,7        | 14        |
| Île-du-Prince-Édouard   | 45,3        | 10        | 55,8        | 19        |
| Colombie-Britannique    | 45,9        | 11        | 52,3        | 13        |
| Ontario                 | 46,8        | 12        | 53,8        | 15        |
| Manitoba                | 48,3        | 13        | 54,8        | 17        |
| Canada                  | 48,5        | 14        | 54,7        | 16        |
| République tchèque      | 49,3        | 15        | 47,6        | 9         |
| Royaume-Uni             | 49,5        | 16        | 57,4        | 22        |
| Danemark                | 49,7        | 17        | 45,0        | 7         |
| Corée du Sud            | 49,9        | 18        | 58,3        | 24        |
| Saskatchewan            | 49,9        | 19        | 56,5        | 21        |
| États-Unis              | 50,0        | 20        | 61,3        | 28        |
| Nouvelle-Écosse         | 50,3        | 21        | 58,2        | 23        |
| Allemagne               | 51,5        | 22        | 49,3        | 10        |
| Autriche                | 52,5        | 23        | 47,4        | 8         |
| Moyenne de l'OCDE       | 52,7        | 24        | 55,7        | 18        |
| <b>Québec</b>           | <b>53,2</b> | <b>25</b> | <b>56,1</b> | <b>20</b> |
| Nouveau-Brunswick       | 53,5        | 26        | 63,1        | 30        |
| Irlande                 | 55,0        | 27        | 63,2        | 31        |
| Pologne                 | 55,3        | 28        | 61,1        | 26        |
| Terre-Neuve-et-Labrador | 56,8        | 29        | 65,5        | 32        |
| France                  | 57,4        | 30        | 61,8        | 29        |
| Israël                  | 60,1        | 31        | 61,3        | 27        |
| Slovénie                | 62,6        | 32        | 60,1        | 25        |
| Espagne                 | 66,6        | 33        | 70,7        | 35        |
| Grèce                   | 67,5        | 34        | 68,3        | 33        |
| Italie                  | 69,7        | 35        | 70,5        | 34        |
| Chili                   | 85,2        | 36        | 87,8        | 37        |
| Turquie                 | 86,0        | 37        | 83,5        | 36        |

Sources : OCDE et Statistique Canada.

---

Le système éducatif québécois s'en sort bien pour ce qui est de la numératie, mais des progrès sont encore à réaliser, surtout en littératie.

## **De bons résultats dont la validité est contestée (PISA 2015)**

Le PISA est une évaluation internationale faite par l'OCDE tous les trois ans depuis 2000. Il mesure la culture scientifique, la compréhension de l'écrit et la culture mathématique chez les jeunes de 15 ans.

Globalement, les résultats obtenus par le Québec aux tests du PISA de 2015<sup>5</sup> sont excellents : 5<sup>e</sup> rang mondial en sciences, 4<sup>e</sup> en lecture et 3<sup>e</sup> en mathématiques. Parmi les provinces canadiennes, le Québec a une longueur d'avance, surtout en mathématiques.

Toutefois, le biais de non-réponse est important, et ce particulièrement au Québec. L'OCDE note ceci à propos des résultats québécois :

« Il a été décidé que les résultats de la province de Québec doivent être traités avec circonspection, en raison d'un possible biais de non-réponse, et qu'une note à ce sujet devrait figurer dans toutes les analyses régionales internationales et dans le rapport pancanadien. » L'écart de taux de participation de l'étude au Québec (51,7 %) avec la norme internationale (85 %) est relativement grand, ce qui explique en partie pourquoi ces résultats ne font pas l'unanimité dans la communauté éducative au Québec. Notons cependant que les résultats à l'enquête PISA 2015 sont semblables à ceux obtenus en 2006, 2009 et 2012, ce qui donne à penser qu'ils demeurent fiables.

De manière générale, les tests internationaux menés par l'OCDE (le PEICA et le PISA) montrent que le système éducatif québécois s'en sort bien pour ce qui est de la numératie, mais que des progrès sont encore à réaliser, surtout en littératie. Les résultats en littératie et en numératie chez les 25 à 34 ans sont particulièrement bons au Québec. C'est donc encourageant pour la suite des choses. Compte tenu du retard québécois au niveau de la scolarisation, il faut saluer ces succès indéniables.

Malgré ces résultats, les données sur la réussite des élèves révèlent un autre visage de l'école publique québécoise. Force est de constater que le taux de diplomation y est encore très faible. La situation des garçons dans le réseau public francophone semble stagner, malgré les nombreux

5 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2016.

efforts déployés au cours des dernières années pour les appuyer. Seulement un garçon sur deux dans le réseau public francophone peut espérer obtenir son diplôme de fin d'études secondaires en cinq ans.

Autre phénomène inquiétant, la montée en flèche du nombre d'élèves diagnostiqués comme étant handicapés ou en difficulté d'apprentissage et d'adaptation et leur taux de diplomation et de qualification anémique.

Reconnaître et accepter ces problèmes est le premier pas dans la bonne direction. Maintenant, il faut en identifier les causes.

## Un problème de financement? Pas vraiment

Plusieurs pointent du doigt le manque de financement pour expliquer tous les maux dont souffre le système d'éducation primaire et secondaire québécois. Cette accusation est-elle justifiée? Les écoles publiques québécoises sont-elles réellement l'enfant pauvre du Canada et des pays de l'OCDE? Le niveau de financement, de manière générale, explique-t-il les résultats?

Mentionnons d'abord que, indépendamment des résultats de l'analyse qui suit, il est impératif de poursuivre le financement de l'école publique québécoise minimalement au-delà de la croissance du nombre d'élèves et de l'inflation (environ 3,3 % de croissance annuelle) avec un ajustement additionnel pour l'atteinte des cibles de diplomation ambitieuses que s'est fixé le gouvernement. Idéalement, ces investissements devraient être stables et prévisibles sur une période de cinq ans afin de permettre une meilleure gestion des ressources nécessaires.

Investir davantage dans l'éducation contribuera certainement à améliorer la performance du système scolaire québécois, mais attention, il faut d'abord mieux déterminer où et comment investir. Augmenter massivement les budgets de l'éducation sans modifier les façons de faire et sans revoir les programmes risque de ne rien changer.

Depuis le début des années 2000, les efforts de financement sont au rendez-vous, mais ils ne semblent pas avoir atteint l'objectif, qui est d'augmenter le taux de diplomation. Le problème semble plutôt du côté

des moyens mis en œuvre. Il y aurait certainement lieu d'accroître le financement pour compléter le rattrapage par rapport à l'Ontario, à la Nouvelle-Écosse et au Nouveau-Brunswick, mais il faut d'abord mieux déterminer où et comment investir. Accroître le financement sans modifier les façons de faire et sans revoir les programmes risque de ne rien changer.

Les différents indicateurs de financement doivent être analysés avec prudence, car ils ne révèlent qu'une partie d'une réalité complexe et sont difficilement comparables à plusieurs égards, principalement en ce qui a trait à la valeur des diplômes.

Dans cette section, quelques indicateurs clés sont analysés simultanément afin d'offrir le portrait le plus complet possible, tant en comparaison avec les autres juridictions qu'en ce qui concerne l'évolution de la situation québécoise dans le temps :

- Dépenses par élève dans les établissements d'enseignement publics et privés (primaire et secondaire);
- Dépenses publiques et privées par habitant (primaire et secondaire);
- Dépenses publiques et privées en pourcentage du PIB (primaire et secondaire);
- Dépenses totales des commissions scolaires.

L'indicateur le plus précis pour comparer les sommes réellement consacrées aux élèves est la dépense par élève dans les établissements d'enseignement publics et privés (primaire et secondaire). Les dépenses publiques et privées par habitant et en pourcentage du PIB indiquent l'ensemble des ressources consacrées collectivement à l'éducation, mais elles ne disent pas combien d'élèves en bénéficient dans les faits.

## **Les dépenses globales par élève dans les réseaux public et privé**

La donnée calculée par Statistique Canada, en se reposant sur la méthode de l'OCDE, nous offre une comparaison internationale des dépenses par élève. Les résultats indiquent que les dépenses du Québec par élève à parité des pouvoirs d'achat (soit à coût de la vie équivalent) dans les établissements d'enseignement publics et privés

sont relativement comparables. Des pays performants sur le plan de la réussite éducative comme la Finlande et le Japon sont très proches du Québec en matière de dépenses par élève. Toutefois, des pays comme la Suède (+13 %) et le Danemark (+10 %) dépensent nettement plus que le Québec à cet égard.

**Tableau 14**  
**Dépenses globales dans les établissements d'enseignement publics et privés par élève, en dollars canadiens, à parité des pouvoirs d'achat, 2014-2015**  
(dollars et Québec=100)

|                         | Dépenses en \$CAN et PPA | Québec=100 |
|-------------------------|--------------------------|------------|
| Luxembourg              | 26 431                   | 209        |
| Norvège                 | 17 637                   | 140        |
| Autriche                | 16 842                   | 133        |
| Saskatchewan            | 16 051                   | 127        |
| États-Unis              | 15 183                   | 120        |
| Royaume-Uni             | 14 927                   | 118        |
| Belgique                | 14 833                   | 117        |
| Manitoba                | 14 676                   | 116        |
| Alberta                 | 14 337                   | 113        |
| Danemark                | 14 149                   | 112        |
| Suède                   | 13 690                   | 108        |
| Terre-Neuve-et-Labrador | 13 511                   | 107        |
| Allemagne               | 13 437                   | 106        |
| Pays-Bas                | 13 391                   | 106        |
| Nouvelle-Écosse         | 13 321                   | 105        |
| Islande                 | 13 237                   | 105        |
| Ontario                 | 13 236                   | 105        |
| Canada                  | 13 169                   | 104        |
| Nouveau-Brunswick       | 12 928                   | 102        |
| <b>Québec</b>           | <b>12 636</b>            | <b>100</b> |
| Île-du-Prince-Édouard   | 12 565                   | 99         |
| Corée                   | 12 507                   | 99         |
| France                  | 12 400                   | 98         |
| Japon                   | 12 387                   | 98         |
| Finlande                | 12 194                   | 97         |
| Australie               | 11 768                   | 93         |
| Irlande                 | 11 476                   | 91         |
| Nouvelle-Zélande        | 11 286                   | 89         |
| Slovénie                | 11 265                   | 89         |
| Italie                  | 10 950                   | 87         |
| Colombie-Britannique    | 10 927                   | 86         |

(à suivre)

Tableau 14 (suite)

**Dépenses globales dans les établissements d'enseignement publics et privés par élève, en dollars canadiens, à parité des pouvoirs d'achat, 2014-2015**

(dollars et Québec=100)

|                     | Dépenses en \$CAN et PPA | Québec = 100 |
|---------------------|--------------------------|--------------|
| Espagne             | 9 692                    | 77           |
| Portugal            | 9 622                    | 76           |
| Estonie             | 8 718                    | 69           |
| République tchèque  | 8 613                    | 68           |
| Israël              | 8 389                    | 66           |
| Pologne             | 8 306                    | 66           |
| Lettonie            | 8 274                    | 65           |
| République slovaque | 7 982                    | 63           |
| Hongrie             | 6 955                    | 55           |
| Chili               | 5 211                    | 41           |
| Turquie             | 4 209                    | 33           |
| Mexique             | 3 802                    | 30           |

Sources : OCDE Stat et Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale 2017, Statistique Canada.

Les données produites par le MEES pour le Québec montrent qu'au cours des années 1990, l'évolution des dépenses globales des commissions scolaires par élève en dollars constants (pour tenir compte de l'inflation) était surtout à la baisse. Deux causes sont avancées : les compressions importantes réalisées dans le cadre de la lutte contre le déficit et l'implantation de la maternelle à 4 ans qui ont réduit la dépense par élève (le coût par élève étant moindre à la maternelle).

À partir de 2006, l'augmentation des dépenses par élève s'explique<sup>6</sup> principalement par des mesures visant à lutter contre le décrochage scolaire, à réduire la taille des classes, à soutenir les EHDAA et à rajuster la masse salariale.

D'autre part, bien que l'indice de la parité des pouvoirs d'achat permette de corriger les dépenses internationales en éducation, il ne permet pas de le faire à l'échelle des provinces. En effet, on utilise ce même indice pour convertir les dépenses, quelle que soit la province recensée dans le tableau précédent.

6 Champoux-Lesage, Lapointe, Leblanc et Provencher, 2014.

Cependant, le Centre sur la productivité et la prospérité – Fondation Walter J. Somers a mesuré<sup>7</sup> les écarts de coût de la vie entre le Québec et chacune des autres provinces canadiennes. La méthode consiste à ajuster le revenu disponible<sup>8</sup> des ménages en fonction de la Mesure du panier de consommation (MPC). La MPC permet de représenter le coût d'un panier de biens et de services représentatif d'une famille à faible revenu pour chacune des provinces. Les MPC provinciales permettent donc de prendre en compte les différences de coût de la vie entre les régions canadiennes.

Ainsi, en analysant les écarts de dépenses par élève entre les provinces canadiennes, il faut garder en tête que le coût de la vie est plus faible au Québec. Par exemple, l'écart entre le Québec et l'Ontario est de 11 % pour l'année 2015. Chaque dollar permet de se procurer plus de biens et services qu'en Ontario.

Bien qu'il permette de positionner le Québec à l'échelle internationale, cet indicateur ne donne que peu de détails sur l'évolution et la composition des dépenses d'éducation. De plus, bien qu'intéressante, la méthode de correction du coût de la vie ne nous donne pas les chiffres colligés par Statistique Canada. C'est pourquoi nous analysons spécifiquement les données sur les dépenses globales en éducation ainsi que celles des commissions scolaires qui sont colligées par Statistique Canada et comparables à l'échelle canadienne.

L'indice des dépenses publiques et privées au titre de l'éducation primaire et secondaire est produit chaque année par Statistique Canada à partir de plusieurs bases de données. Il comprend l'ensemble des dépenses encourues dans chaque province en éducation primaire et secondaire. C'est pourquoi en le mettant par habitant, nous obtenons l'effort collectif en éducation qui tient compte des différences de taille entre les différentes provinces comparées.

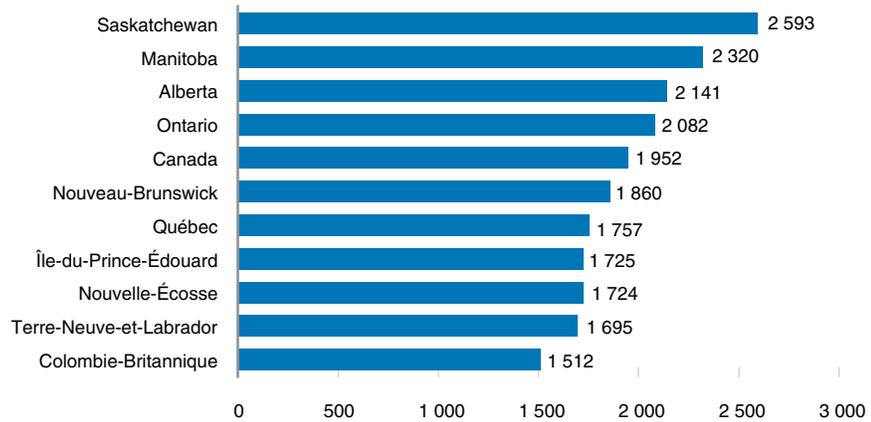
7 Deslauriers, Gagné et Paré, 2018.

8 Le revenu disponible se définit comme la somme de tous les revenus reçus par les ménages résidant dans un territoire donné, moins les transferts courants versés par ceux-ci aux autres secteurs institutionnels (dont les impôts et cotisations aux administrations publiques). Le revenu disponible représente donc la part du revenu qui reste à la disposition des particuliers pour la consommation de biens et de services, ainsi que pour l'épargne volontaire. (Source : Ladouceur, 2018).

Graphique 4

**Dépenses publiques et privées au titre de l'éducation primaire et secondaire par habitant, 2014-2015**

(dollars)



Source : CANSIM 478-0014; 051-0001, Statistique Canada.

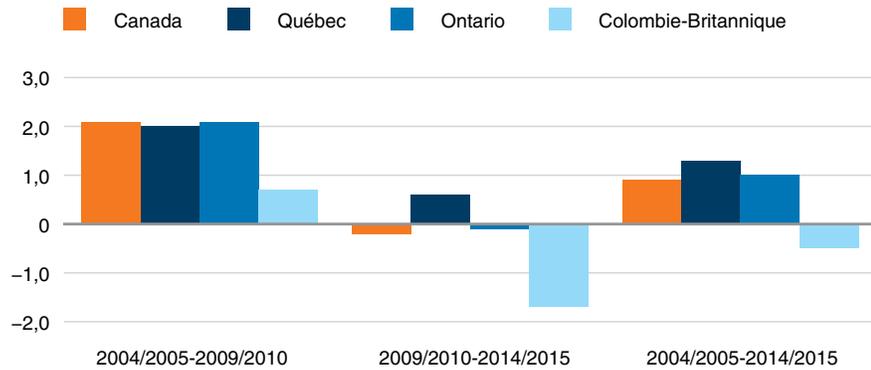
Le Québec dépense somme toute moins que la moyenne canadienne par habitant en éducation. L'Ontario, qui dépense 19 % de plus que le Québec à ce titre, voit ses dépenses en pourcentage du PIB pratiquement égales à celles du Québec. C'est là où l'écart de richesse avec le Québec est le plus perceptible : pour chaque dollar dépensé, les Québécois doivent collectivement fournir un effort supplémentaire par rapport à l'Ontario, étant donné leur niveau de richesse qui est plus faible.

Bien qu'un écart se soit creusé au cours des années 1990, l'augmentation des dépenses globales en éducation par habitant est similaire en Ontario, dans l'ensemble du Canada et au Québec depuis une dizaine d'années. En revanche, les trajectoires sont différentes, comme on peut le voir au graphique 5.

### Graphique 5

#### Croissance annuelle moyenne des dépenses publiques et privées au titre de l'éducation primaire et secondaire par habitant, en dollars constants de 2015

(%)



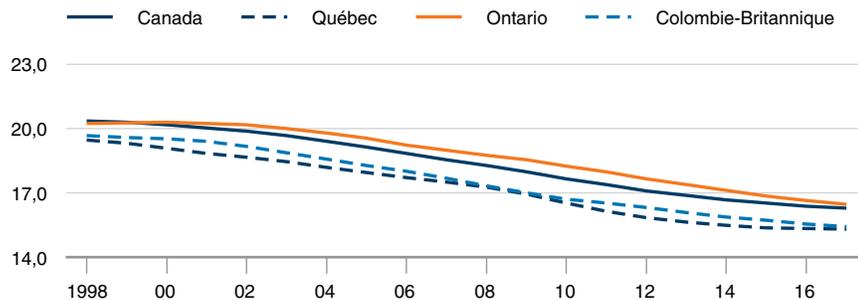
Source : CANSIM 478-0014; 326-0021; 051-0001, Statistique Canada.

Une critique possible à cette analyse est que les dépenses sont représentées par habitant et non pas par élève. Or, la structure démographique de la population et le nombre d'élèves dans les écoles publiques montrent que leur progression n'a pas été très différente en Ontario, au Québec et en Colombie-Britannique. De plus, dans le deuxième cas, les données sur les élèves ne tiennent pas compte de l'importance du secteur privé dans l'effectif total (qui fait apparaître une plus forte baisse du nombre d'élèves au Québec que dans les deux autres provinces).

### Graphique 6

#### Population âgée de 5 à 19 ans en proportion de la population totale

(%)



Source : CANSIM 051-0001, Statistique Canada.

Tableau 15

**Nombre d'élèves dans les programmes réguliers pour les jeunes des écoles publiques primaires et secondaires**

(nombre et variation en %)

|                      | 2002-2003 | 2015-2016 | Variation (%) |
|----------------------|-----------|-----------|---------------|
| Québec               | 994 971   | 890 886   | -10,5         |
| Ontario              | 2 164 941 | 1 993 431 | -7,9          |
| Colombie-Britannique | 595 206   | 545 253   | -8,4          |

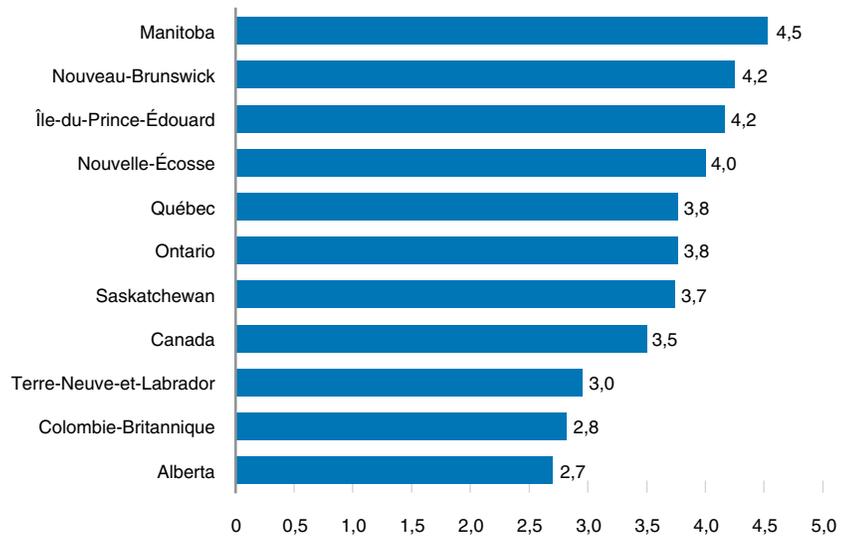
Source : CANSIM 477-0037, Statistique Canada.

Une autre manière d'évaluer l'ampleur des dépenses est de les mettre en proportion du PIB. Cet indicateur permet de comparer l'effort réalisé en fonction des moyens, de la richesse de la société. Il ne tient toutefois pas compte de l'évolution du nombre d'élèves qui bénéficient de ces sommes.

Graphique 7

**Dépenses publiques et privées au titre de l'éducation primaire et secondaire en % du PIB, 2014-2015**

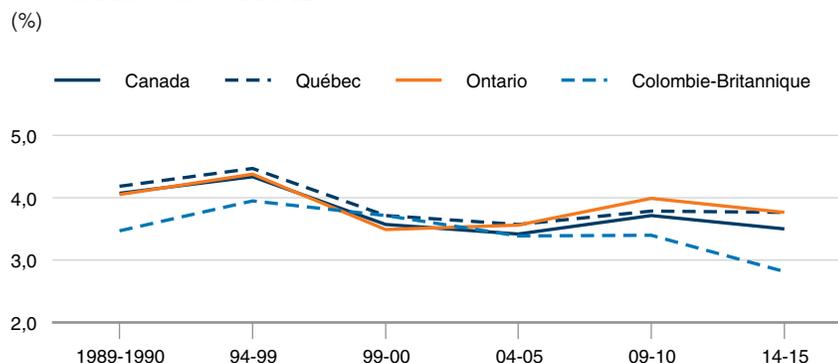
(%)



Source : CANSIM 478-0014; 384-0038, Statistique Canada.

Le graphique ci-dessous indique que la part des dépenses d'éducation primaire et secondaire publiques et privées en proportion de l'économie a diminué à la fin des années 1990, mais qu'elle a légèrement augmenté au cours de la dernière décennie. Depuis 10 ans, l'effort des Québécois pour soutenir leur système éducatif est similaire à celui des Ontariens et supérieur à ceux de la Colombie-Britannique et de l'ensemble du Canada.

**Graphique 8**  
**Dépenses publiques et privées au titre de l'éducation primaire et secondaire en % du PIB**



Note : Dépenses globales de 1980-1981 pour le PIB de 1981, (...), Dépenses globales de 2014-2015 pour le PIB de 2015.

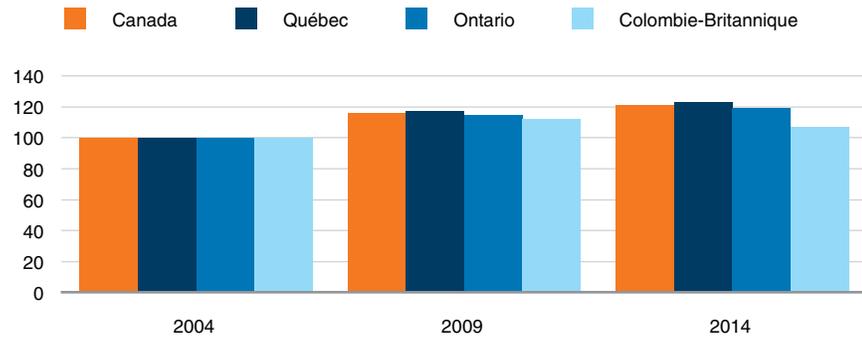
Source : CANSIM 478-0014; 384-0038, Statistique Canada

## Les dépenses des commissions scolaires

On peut également regarder les dépenses des commissions scolaires par province. Le principal défaut de cette analyse est qu'on ne tient pas compte de tous les élèves, les écoles privées n'étant pas comptabilisées dans le calcul (leur nombre différant grandement d'une province à l'autre). Ces dépenses incluent également une partie des sommes consacrées à la formation des adultes et à la formation professionnelle au Québec.

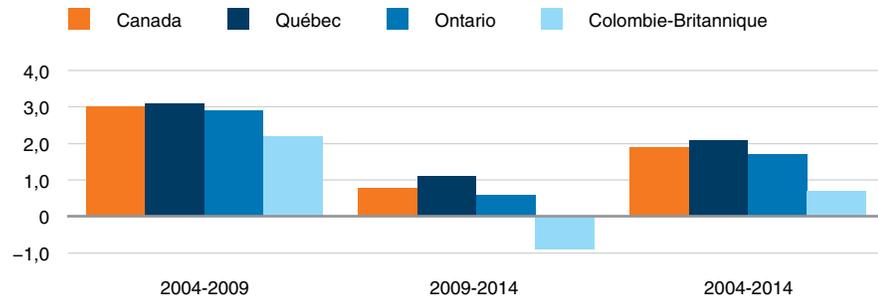
La trajectoire des dépenses des commissions scolaires depuis la fin des années 1990 est semblable à celle des dépenses globales en éducation par habitant. Néanmoins, leur croissance est légèrement plus soutenue au Québec qu'en Ontario et en Colombie-Britannique.

**Graphique 9**  
**Évolution des dépenses des commissions scolaires, en dollars constants de 2014**  
 (2004=100)



Source : CANSIM 478-0011; 326-0021, Statistique Canada.

**Graphique 10**  
**Croissance annuelle moyenne des dépenses des commissions scolaires, en dollars constants de 2014**  
 (%)



Source : CANSIM 478-0011; 326-0021, Statistique Canada.

Au Québec comme dans les autres provinces, ce sont les dépenses d'enseignement et de services éducatifs qui constituent la majorité des dépenses encourues par les commissions scolaires. Toutefois, c'est au Québec que leur part est la moins élevée. En revanche, les dépenses d'administration générale représentent une part légèrement plus grande du total, ainsi que les dépenses d'immobilisations.

Tableau 16

**Composition des dépenses des commissions scolaires, 2014**

(%)

|  | Canada | Québec | Ontario | Colombie-Britannique |
|--|--------|--------|---------|----------------------|
| Dépenses d'administration générale                   | 3      | 4      | 2       | 3                    |
| Dépenses de l'enseignement et des services éducatifs | 71     | 65     | 71      | 71                   |
| Dépenses de l'éducation permanente                   | 2      | 3      | 1       | 2                    |
| Dépenses des services alimentaires                   | 3      | 5      | 4       | 3                    |
| Dépenses des services de l'équipement scolaire       | 9      | 6      | 8       | 11                   |
| Dépenses de transport                                | 4      | 5      | 4       | 2                    |
| Dépenses d'immobilisations                           | 8      | 11     | 9       | 9                    |

Note : Les colonnes pourraient ne pas sommer à 100 en raison des arrondissements.

Source : CANSIM 478-0011, Statistique Canada.

Les dépenses de l'enseignement et des services éducatifs ont majoritairement contribué à l'augmentation réelle des dépenses des commissions scolaires entre 2004 et 2014. En effet, elles ont augmenté de 23,1 % en tenant compte de l'inflation durant cette période. En fait, l'augmentation tient surtout aux dépenses de l'enseignement et des services éducatifs (soit  $14,0 / 23,1 = 60,6 \%$ ), mais aussi aux dépenses d'immobilisations ( $6,0 / 23,1 = 26,0 \%$ ).

Par ailleurs, ces dernières ont fortement augmenté depuis 2006 en raison du réinvestissement majeur du gouvernement du Québec dans les infrastructures scolaires (ainsi que dans les infrastructures en général). En effet, la moitié des écoles publiques sont littéralement en mauvais ou très mauvais état, selon le Plan québécois des infrastructures 2018-2028<sup>9</sup>. Le MEES estime néanmoins que l'ensemble des écoles du Québec seront dans un état satisfaisant d'ici 2030.

Le comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires, présidé par M<sup>me</sup> Champoux-Lesage, affirmait<sup>10</sup> la chose suivante à l'égard du financement des commissions scolaires : « Il (le comité) constate que, depuis 1998-1999, les dépenses (des commissions scolaires) par élève se sont accrues à un rythme annuel de 4,3 %. Cette hausse importante résulte en bonne

9 Secrétariat du Conseil du trésor, 2018.

10 Champoux-Lesage, Lapointe, Leblanc et Provencher, 2014.

partie des ajouts de ressources pédagogiques faits par le gouvernement. Il en ressort que, depuis 1999-2000, le gouvernement a effectué des ajouts de 1 833 millions de dollars de nouvelles ressources, incluant les 52 millions de 2013-2014. On peut estimer que plus de 70 % de ces ressources ont été investies pour améliorer les services aux élèves. Les efforts budgétaires récurrents demandés aux commissions scolaires ont été, pour la même période, de 395 millions de dollars. Il s'agit donc d'un ajout net de ressources de 1 438 millions. Il faut préciser que ces ajouts ont été assortis d'obligations additionnelles pour les commissions scolaires, qui devaient utiliser ces sommes à des fins précises. »

Tableau 17

**Contributions à la croissance réelle des dépenses des commissions scolaires entre 2004 et 2014**

(%)

|  | Canada | Québec | Ontario | Colombie-Britannique |
|--|--------|--------|---------|----------------------|
| Croissance réelle des dépenses                       | 20,8   | 23,1   | 18,9    | 6,9                  |
| Dépenses d'administration générale                   | 0,4    | 0,1    | 0,2     | 0,3                  |
| Dépenses de l'enseignement et des services éducatifs | 14,6   | 14,0   | 14,1    | 4,0                  |
| Dépenses de l'éducation permanente                   | 0,3    | 0,8    | 0,1     | 0,3                  |
| Dépenses des services alimentaires                   | 1,0    | 0,6    | 1,7     | 0,4                  |
| Dépenses des services de l'équipement scolaire       | 1,4    | 0,7    | 1,3     | 0,6                  |
| Dépenses de transport                                | 0,7    | 1,0    | 0,4     | 0,1                  |
| Dépenses d'immobilisations                           | 2,4    | 6,0    | 1,1     | 1,3                  |

Source : CANSIM 478-0011; 326-0021, Statistique Canada.

**Les dépenses de santé limitent les moyens du gouvernement**

La part des dépenses publiques dans l'éducation permet de situer l'effort de financement fourni par l'ensemble des contribuables pour soutenir l'éducation par les taxes et impôts au Québec par rapport aux autres provinces et par rapport aux autres missions de l'État.

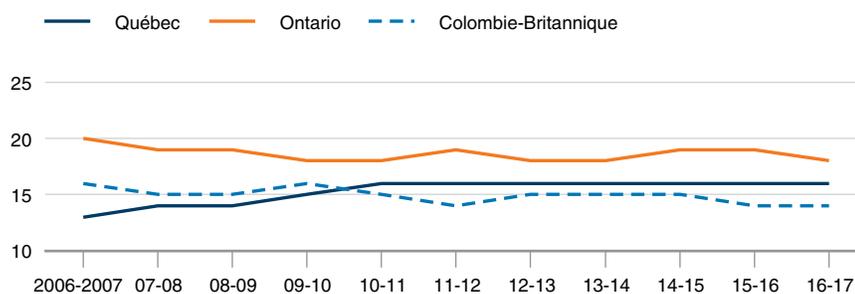
Le graphique ci-dessous montre que la part des dépenses d'éducation (à l'exclusion de l'enseignement supérieur) est moins élevée au Québec qu'en Ontario depuis 10 ans, mais que l'écart se réduit graduellement.

Cet indicateur ne prend toutefois pas en considération la composition de la population. Une population plus vieillissante, comme c'est le cas au Québec, peut avoir une moins grande proportion de sa population d'âge scolaire, ce qui limite ainsi le rythme de croissance du financement.

### Graphique 11

#### Part des dépenses des gouvernements provinciaux consacrée à l'éducation (hors éducation supérieure et formation)

(%)



Source : Le Conference Board du Canada.

Deux éléments sont à mentionner ici pour nuancer le portrait. D'une part, le niveau de dépenses des gouvernements provinciaux ne révèle qu'une partie de l'équation. Les commissions scolaires ainsi que les écoles dites privées ne se financent pas uniquement avec les deniers publics provinciaux. D'une part, les taxes locales (scolaires) constituent plus de 16 % des revenus des commissions scolaires. D'autre part, le réseau privé est financé par le gouvernement du Québec à hauteur de 45,3 %. Le reste vient des droits de scolarité (28,7 %) et d'autres sources (25,9 %, qui proviennent de dons, de revenus d'entreprises auxiliaires, d'ententes de scolarisation et de vente de biens et services).

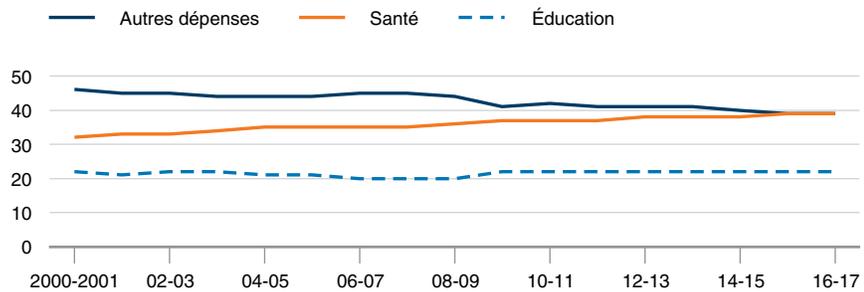
Néanmoins, on peut affirmer que depuis deux décennies, ce sont les dépenses de santé qui bénéficient de la part du lion dans la croissance des dépenses. Alors qu'elles sont montées en flèche depuis le début des années 2000, passant de 30 % à 40 % de l'ensemble des dépenses publiques, la part des dépenses d'éducation est restée stable, oscillant

entre 20 et 23 %<sup>11</sup>, alors que la part des autres dépenses publiques a considérablement diminué. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ces changements s'expliquent principalement par le vieillissement de la population. Toutefois, ils reflètent aussi, dans une moindre mesure, les priorités des différents gouvernements et de la population.

### Graphique 12

#### Évolution de la composition des dépenses du gouvernement du Québec

(%)



Source : Le Conference Board du Canada.

Alors que le vieillissement de la population se poursuivra au cours de la prochaine décennie, exerçant de fortes pressions sur les dépenses de santé, tout indique que la tendance se poursuivra. Seul un changement de priorité des citoyens et des gouvernements pourra modifier la trajectoire amorcée.

### Pour conclure sur le financement

Des années 1980 à 2000, les dépenses d'éducation ont très peu augmenté au Québec, ce qui a creusé l'écart avec l'Ontario. Depuis 2004, elles augmentent de façon plus soutenue et à un rythme plus comparable à celui de l'Ontario et de la moyenne canadienne.

11 Les données historiques (jusqu'en 2000-2001) comprennent les dépenses pour l'enseignement supérieur et la formation.

---

Injecter plus d'argent est une décision valable si et seulement si on mesure l'impact des investissements supplémentaires.

Les dépenses par élève au Québec sont relativement comparables à celle de plusieurs autres provinces, mais les investissements de la dernière décennie n'ont pas été suffisants pour rattraper l'Ontario en termes d'investissements publics. Des investissements additionnels devront être faits pour tenir compte de deux phénomènes : la hausse à venir du nombre d'élèves de l'ordre de 15 % d'ici 2029 et les objectifs de diplomation fixés par la Politique de la réussite éducative.

Alors que la croissance du financement est similaire au Québec et en Ontario depuis une dizaine d'années, le taux de diplomation s'est considérablement amélioré en Ontario, tandis qu'au Québec, il n'a que légèrement augmenté.

Cela met en relief un élément fondamental : pour faire de l'éducation une priorité nationale tout en garantissant que les résultats suivront, il faudra investir davantage, mais surtout, il faudra mieux investir, c'est-à-dire revoir les façons de faire et évaluer l'efficacité et la pertinence des programmes dans lesquels les sommes ont été injectées au cours des dernières années par rapport à l'objectif, qui est d'améliorer la réussite scolaire.

Injecter plus d'argent est une décision valable si et seulement si on mesure l'impact de ces investissements supplémentaires.

Le Québec aurait tout avantage à se pencher sur les raisons qui expliquent les succès de la réforme ontarienne. Sans faire une liste exhaustive des mesures mises de l'avant, nous en présentons quelques-unes qui sont souvent mentionnées : la mise en place de la maternelle à 4 ans, l'obligation d'aller à l'école jusqu'à 18 ans, la création d'équipes spécialisées dans la lutte au décrochage scolaire dans chaque école, la flexibilité et la souplesse du système scolaire, l'importance de la formation continue des enseignants, de l'évaluation de la performance et de la présence d'un ordre professionnel des enseignants, et une prise de décision basée sur les pratiques probantes soutenues par la recherche.

## Accès aux données, évaluation de programmes et bonnes pratiques

Les sommes investies au cours de la dernière décennie n'ont pas permis de redresser la situation et le sort des élèves à risque ne s'est que marginalement amélioré.

Avant de persister à faire la même chose, il est urgent d'évaluer les effets des différents programmes mis en place. Il est impensable que des décisions de plusieurs centaines de millions de dollars ne fassent pas systématiquement l'objet d'analyses rigoureuses pour en évaluer les résultats, la pertinence et le coût de renonciation. C'est le devoir du MEES de procéder systématiquement à ces évaluations dès la mise en place de programmes dispendieux.

Pire encore, les données pour procéder à ces évaluations sont difficilement accessibles, au point de décourager de chercher à les utiliser. Il est urgent de les rendre disponibles.

Pour avoir plus d'impact sur la réussite des élèves, une hausse du financement doit impérativement s'accompagner de mesures concrètes pour accroître la transparence. Quelques mesures devraient être prises rapidement :

- Réduire les délais de publication des données en créant une base de données unique, ouverte et facilement accessible au public;
- À l'instar de la Colombie-Britannique, faciliter l'accès aux données colligées par les commissions scolaires et le MEES en autorisant dès que possible l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) ou Statistique Canada à les héberger sur leurs serveurs;
- Procéder à une évaluation systématique et rigoureuse des programmes d'envergure avant de poursuivre leur déploiement;
- Appuyer les décisions sur les résultats probants de la recherche et les pratiques avérées. Pour y arriver, créer sans tarder un institut d'excellence en éducation;
- Étudier et prendre en considération les meilleures pratiques locales et étrangères, en commençant par celles qui touchent l'enseignant, principal levier de la réussite de l'élève.

## **Pour un meilleur accès aux données**

L'accès aux données administratives et aux micro-données sur l'éducation au Québec est déficient et empêche de bien cerner les enjeux, de poser les bons diagnostics et de cibler les meilleures solutions. Deux types de problématiques ressortent : d'une part, les délais et le format de publication des données publiques et, d'autre part, la difficulté d'accès aux données administratives et aux micro-données colligées par les écoles, les commissions scolaires et le MEES.

Plusieurs données sont colligées au niveau des écoles et des commissions scolaires, mais elles ne sont pas accessibles au public avant plusieurs années et il faut passer par des demandes écrites au MEES, des demandes d'accès à l'information ou une analyse fine des documents fournis dans le cadre de l'étude des crédits budgétaires de l'Assemblée nationale pour y avoir accès.

Il y a, pour plusieurs jeux de données, des délais importants entre le moment réel de la collecte et leur publication. Ces délais diffèrent d'une donnée à l'autre, alors que rien ne nous laisse croire que le traitement est différent. La publication des données disponibles devrait être systématique et non sur demande et au cas par cas. On se heurte à plusieurs obstacles lorsqu'on cherche à obtenir de l'information pourtant d'intérêt public. En voici quelques-uns : nécessité d'une demande d'accès à l'information pour obtenir l'effectif scolaire de 2015-2016 et 2016-2017; refus de donner le taux de roulement des enseignants dans les commissions scolaires, sous prétexte que les documents sont annotés à la main; besoin de procéder par demande par courriel au MEES pour obtenir les taux de diplomation de clientèles spécifiques; données présentées dans les Indicateurs de l'éducation publiés par le MEES remontant à 2010.

Un autre exemple de délai inacceptable concerne la publication par le MEES des Indicateurs de gestion des commissions scolaires. Les commissions scolaires doivent transmettre annuellement au MEES, dans leur rapport financier, une quantité importante de renseignements sur leur situation financière qui servent notamment à la production des indicateurs de gestion, outil de gestion qui pourrait être d'une grande utilité, s'il était prêt en temps opportun. Toutefois les délais de publication

---

La publication des données disponibles devrait être systématique et non sur demande et au cas par cas.

et de transmission aux commissions scolaires sont tellement longs qu'ils perdent une grande partie de leur utilité. Dans son rapport<sup>12</sup> de novembre 2017, le Vérificateur général du Québec (VGQ) note qu'il n'y a eu aucune amélioration au cours des dernières années, malgré une mise en garde faite en mars 2017. Au contraire, il a fallu attendre deux ans et huit mois avant que les indicateurs de gestion pour l'année scolaire 2013-2014 soient publiés et transmis aux commissions scolaires. Et on attend toujours ceux de l'année 2014-2015...

### **Créer une base de données ouverte et accessible**

Pour éviter ces dérapages, il est temps de regrouper les données au même endroit, en temps réel, dans un format plus facilement utilisable. Les solutions existent ailleurs, notamment en Suède et en Colombie-Britannique, où on s'adresse à un guichet unique pour une multitude de données qui découlent des missions du gouvernement, dont l'éducation. Les plateformes sont facilement accessibles et simples d'utilisation. Les données y sont mises à jour aussitôt qu'elles sont disponibles.

Il existe beaucoup de sources de données, ce qui peut créer une confusion quant à leur collecte et leur bonne utilisation. À ce propos, la Banque de données des statistiques officielles (BDSO) sur le Québec existe bel et bien, mais les données qui s'y trouvent sont très incomplètes. De plus, certaines de ses données pourraient être qualifiées d'anciennes (2005). Alors qu'il existe des données plus récentes. Il y aurait lieu de revaloriser cette plateforme, qui résulte déjà d'une action commune des différents ministères du gouvernement du Québec. Plutôt que d'être majoritairement publiées en format .pdf, les données devraient être présentées en format .csv afin de permettre au public de les analyser correctement.

En ce qui concerne les micro-données, il est impératif d'en faciliter l'accès. Les micro-données colligées par les commissions scolaires et les données du MEES devraient être hébergées sur les serveurs de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) ou de Statistique Canada. Tant l'ISQ que Statistique Canada disposent d'une expertise en

12 Vérificateur général du Québec, 2017.

---

Les mesures en place devraient être révisées régulièrement afin de valider leur pertinence, leur efficacité et leur complémentarité.

matière d'accès aux données et de respect des mesures de protection des renseignements personnels qui leur permettrait de jouer ce rôle adéquatement. Ces données, dites longitudinales, permettent notamment de suivre l'évolution des élèves dans le temps et de mesurer les effets des différentes politiques et programmes mis en place. À l'heure actuelle, le processus pour y accéder est fastidieux et décourage d'effectuer la recherche qui pourrait améliorer les politiques publiques et la réussite éducative.

Dans le budget 2018-2019, le gouvernement s'est engagé à simplifier le processus d'accès en diminuant le délai entre le dépôt d'une demande dûment remplie par un chercheur et son autorisation. Il est toutefois indiqué que le secteur de la santé sera priorisé. Or, il est important d'agir sur plusieurs fronts simultanément et faciliter l'accès aux données en éducation devrait être une priorité gouvernementale. Cela demandera beaucoup de volonté, car les blocages institutionnels pourraient être nombreux.

### **Procéder à une évaluation systématique et rigoureuse des programmes**

Tout nouveau programme, politique ou mesure dépassant une certaine envergure devrait être évalué de façon systématique. La méthode d'évaluation et le budget devraient être établis dès le déploiement des initiatives. Cela semble évident, mais force est de constater que cette façon de faire n'est pas de coutume dans le milieu de l'éducation, ni au gouvernement de manière générale.

La décision de prendre de nouvelles mesures ou de procéder à des compressions devrait s'appuyer par une analyse de leur effet souhaité sur la finalité recherchée, notamment sur la réussite des élèves. Les mesures en place devraient être révisées régulièrement afin de valider leur pertinence, leur efficacité et leur complémentarité.

À cet égard, dans son rapport de novembre 2017, le Vérificateur général du Québec indique clairement qu'il y a un manque de justification de choix budgétaires de plusieurs programmes qu'il a audités. Voici quelques constats qui ressortent de ses travaux :

- Pour les trois quarts des mesures budgétaires auditées, le MEES n'a pas pu démontrer que leur ajout s'appuyait sur une analyse de leur effet souhaité sur la réussite des élèves.
- Au fil du temps, les mesures s'ajoutent les unes aux autres, alors que plusieurs n'ont pas fait l'objet d'une évaluation de leur efficacité ou de leur degré de complémentarité, ni d'une remise en question de leur pertinence.
- Réduction du nombre d'élèves par classe : aucune évaluation de la mesure n'a été réalisée et les mesures d'encadrement recommandées pour en assurer l'efficacité n'ont pas été mises en place.
- Programme de maternelle à 4 ans : il existe deux allocations pour la maternelle à 4 ans en milieu défavorisé (le programme de 1997 qui permet d'offrir le service à temps partiel et celui de 2014 qui permet de l'offrir à temps plein) dont les paramètres de financement sont différents.
- Le MEES n'a pas mis à jour les paramètres de calcul de l'allocation de soutien à l'enseignement. Certains critères n'ont pas été revus depuis 25 ans. Ils ne tiennent donc pas compte de la hausse des EHDA et de l'intégration de la technologie.

### **Étudier et diffuser les meilleures pratiques**

En plus de l'accès aux données et l'évaluation de programmes, il est important de s'inspirer de ce qui fonctionne dans les écoles du Québec et d'ailleurs. Une revue des bonnes pratiques devrait systématiquement avoir lieu pour inspirer les politiques éducatives, les commissions scolaires, les directions d'école et les enseignants.

Il devrait revenir à l'institut national d'excellence en éducation proposé dans la politique de la réussite éducative<sup>13</sup> présentée par le ministre Proulx de considérer et diffuser les meilleures pratiques afin de s'appuyer dans les décisions sur les résultats probants de la recherche et les pratiques avérées.

La mise en place d'un institut national d'excellence en éducation répond à un besoin maintes fois exprimé par les directions d'écoles, les enseignants et les autres membres du personnel d'avoir accès aux

13 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017.

meilleures pratiques basées sur les résultats probants de la recherche et les pratiques avérées.

Il est important que cet institut soit indépendant et qu'il ait pour mission première d'accroître l'excellence du réseau scolaire public. Pour éviter de créer une instance inutile ou inefficace, cet institut devrait toutefois :

- Réunir une grande diversité de membres indépendants, qui ne proviennent pas uniquement du milieu de l'éducation, pour éviter de transformer l'institut en épicerie d'une guerre de clochers entre facultés d'éducation et groupes d'intérêt;  
Mettre en place un programme de formation continue fondée sur des recherches rigoureuses et des pratiques avérées, et un mécanisme de partage des connaissances qui permette aux enseignants et aux directions d'écoles d'innover et de s'inspirer d'approches éprouvées;
- Fournir des outils d'évaluation aux enseignants et aux directions d'école;
- Avoir la possibilité de formuler, sur la base de recherches rigoureuses, des recommandations de politiques publiques susceptibles de favoriser l'excellence en éducation et la réduction du décrochage scolaire.

La mise en place d'un institut d'excellence en éducation au Québec permettrait d'amorcer le virage dont notre système scolaire public a tant besoin. Le temps est venu de passer de la parole aux actes.

## Conclusion

Les données avancées dans ce portrait statistique indiquent que les jeunes Québécois se classent relativement bien dans les tests internationaux, mais que, malgré les progrès accomplis, le rattrapage demeure inachevé quant à leur diplomation à l'issue du secondaire.

Le manque de financement, souvent invoqué pour expliquer le retard du Québec en diplomation, ne semble pas justifié, car des systèmes aussi performants que celui de l'Ontario voient leurs dépenses croître au même rythme que celles du Québec depuis 10 ans.

Le problème réside plutôt du côté des mesures prises pour favoriser la réussite scolaire qui n'ont pas atteint les résultats souhaités.

---

Acceptons le changement, l'innovation et les bouleversements pour faire du système québécois un des plus inclusifs et performants de la planète.

Pour inverser la tendance, il faut d'abord de favoriser l'accès aux données pour mieux cibler les enjeux et identifier des solutions plus adéquates. Il est impératif d'évaluer les résultats des programmes de grande envergure en place avant de poursuivre leur déploiement.

Osons nous inspirer des meilleurs, osons nous comparer, osons nous mesurer et nous évaluer. Considérons les meilleures pratiques locales et mondiales.

Acceptons le changement, l'innovation et les bouleversements pour faire du système québécois un des plus inclusifs et performants de la planète. Il serait dommageable de maintenir le statu quo et favoriser l'immobilisme ambiant.

Évaluez cette publication et courez la chance de gagner un prix!

[www.conferenceboard.ca/e-Library/abstract.aspx?did=9652](http://www.conferenceboard.ca/e-Library/abstract.aspx?did=9652)

## ANNEXE A

# Bibliographie

Champoux-Lesage, P., C. Lapointe, M. Leblanc et D. Provencher. *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, 2014.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques. Premiers résultats de 2015 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, 2016.

D'Arrisso, D. Portrait de la formation générale des jeunes au Québec en quelques indicateurs, dans CIRANO, *Le Québec économique 7*, Montréal, Presses de l'Université Laval, 2018.

Deslauriers, J., R. Gagné et J. Paré. *Productivité et prospérité au Québec : Bilan 2017*, Montréal, Centre sur la productivité et la prospérité–Fondation Walter J. Somers, HEC Montréal, 2018.

Lacroix, G., et G. Santarossa. *Rapport d'évaluation : Avis technique sur l'évaluation économique de l'efficacité budgétaire des commissions scolaires*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, 2015.

Ladouceur, S. *Revenu disponible–Bulletin Flash*, Institut de la statistique du Québec, mars 2018, <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/economie/comptes-economiques/revenu-menage/revenu-disponible-2018.pdf>.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Bulletin statistique de l'éducation–Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 2015.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire : Édition 2015*, Québec, Gouvernement du Québec, 2015.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Indicateurs de l'éducation—Édition 2014*, Québec, Gouvernement du Québec, 2015.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire : Édition 2016*, Québec, Gouvernement du Québec, 2017.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire : Édition 2017*, Québec, Gouvernement du Québec, 2017.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Document de consultation : Pour la création d'un institut national d'excellence en éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 2017.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Étude des crédits 2017-2018 : Réponses à la demande de renseignements particuliers de l'opposition officielle : Volet Éducation—Parties 1 à 98*, Québec, Assemblée nationale du Québec, 2017.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Étude des crédits 2017-2018 : Réponses à la demande de renseignements particuliers du deuxième groupe d'opposition : Volet éducation—Parties 1 à 49*, Québec, Assemblée nationale du Québec, 2017.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Études des crédits 2017-2018 : Réponses à la demande de renseignements particuliers du deuxième groupe d'opposition : Volet éducation—Parties 115 à 153*, Québec, Assemblée nationale du Québec, 2017.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Études des crédits 2017-2018 : Réponses à la demande de renseignements particuliers du deuxième groupe d'opposition : Volet éducation—Parties 50 à 114*, Québec, Assemblée nationale du Québec, 2017.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Politique de la réussite éducative*, Québec, Gouvernement du Québec, 2017.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Statistiques de l'éducation—Édition 2015*, Québec, Gouvernement du Québec, 2017.

OCDE. *L'importance des compétences : Nouveaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes*, Paris, Éditions OCDE, 2016.

Secrétariat du Conseil du trésor. *Les infrastructures publiques du Québec : Plan québécois des infrastructures 2018-2028*, Québec, Gouvernement du Québec, 2018.

Statistique Canada. *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale 2011*, Ottawa, n° 81-604-X au catalogue de Statistique Canada, 2011.

Statistique Canada. *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale 2012*, Ottawa, n° 81-604-X au catalogue de Statistique Canada, 2012.

Statistique Canada. *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale 2013*, Ottawa, n° 81-604-X au catalogue de Statistique Canada, 2014.

Statistique Canada. *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale 2014*, Ottawa, n° 81-604-X au catalogue de Statistique Canada, 2015.

Statistique Canada. *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale 2015*, Ottawa, n° 81-604-X au catalogue de Statistique Canada, 2016.

Statistique Canada. *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale 2016*, Ottawa, n° 81-604-X au catalogue de Statistique Canada, 2017.

Statistique Canada. *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale 2017*, Ottawa, n° 81-604-X au catalogue de Statistique Canada, 2018.

Vérificateur général du Québec. *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale du Québec pour l'année 2017-2018 : Chapitre 3–Financement des commissions scolaires et gestion de leurs frais d'administration*, Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2017.



3000, chemin de la Côte-Sainte-Catherine  
3<sup>e</sup> étage, bur. 3.450  
Montréal (Québec) H3T 2A7  
Tél. : 514-340-7101

[institutduquebec.ca](http://institutduquebec.ca)



Un partenariat entre



**HEC MONTRÉAL**

PUBLICATION 9652 | 9653  
PRIX : gratuit