



Report Card on Quebec's Secondary Schools 2020

Yanick Labrie and Joel Emes

COMPARE**SCHOOL**RANKINGS.ORG



Bulletin des écoles secondaires du Québec 2020

Par Yanick Labrie et Joel Emes

Table des matières

Introduction / 3

Indicateurs clés de performance des écoles / 5

Notes / 9

Résultats détaillés des écoles / 10

Classement / 48

Annexe 1 : Calcul de *la cote globale sur 10* / 53

À propos des auteurs et remerciements / 69

Information sur la publication / 71

Soutenir l'Institut Fraser / 73

Mission, financement et indépendance / 74

À propos de l'Institut Fraser / 75

Comité consultatif de rédaction / 76

Introduction

Le *Bulletin des écoles secondaires du Québec* présente divers indicateurs de performance des écoles, choisis pour leur pertinence et leur objectivité, afin de permettre à tous les intéressés – parents, directions d'écoles, enseignants, élèves et contribuables – d'analyser et de comparer la performance des différentes écoles.

Les parents utilisent les valeurs des indicateurs, les cotes et les classements qui sont présentés dans le *Bulletin* au moment de choisir l'établissement scolaire de leurs enfants. Parents et directions d'écoles le consultent pour déterminer les possibilités d'amélioration de la performance scolaire.

Le Bulletin aide les parents à faire des choix

Le *Bulletin* constitue un outil précieux pour les parents ayant le choix entre plusieurs établissements scolaires. En facilitant les comparaisons, il leur indique quelles sont les écoles du voisinage où les élèves réussissent le mieux leurs études. Il leur permet également de juger du progrès ou du recul des établissements qui les intéressent. En consultant le Bulletin avant toute autre chose, les parents sauront poser des questions pertinentes aux directeurs et aux enseignants des écoles où ils songent à inscrire leurs enfants.

Le choix d'une école, bien sûr, ne doit pas se fonder sur une seule source d'information. Les familles à la recherche d'une école devraient visiter les établissements envisagés et s'entretenir avec les enseignants et administrateurs pour vérifier si leurs impressions correspondent aux résultats présentés dans le *Bulletin*. Des connaissances dont un enfant fréquente déjà l'un de ces établissements peuvent aussi leur apporter un autre éclairage. Les sites Web du ministère de

l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), des commissions scolaires et des écoles sont une autre source d'informations utiles. Par ailleurs, des programmes efficaces dans des sphères d'activités scolaires et parascolaires non évaluées dans le Bulletin devraient compléter un bon programme scolaire. Néanmoins, pour chaque école, le *Bulletin* présente des informations détaillées qui ne sont pas aisément disponibles ailleurs.

Le Bulletin favorise l'amélioration des écoles

Le fait de noter et de classer les écoles attire forcément l'attention. On fait l'éloge des écoles performantes ou qui s'améliorent constamment. Quant aux écoles dont les résultats laissent à désirer ou empirent, elles suscitent des préoccupations. Cette attention inévitable incite toutes les parties intéressées à se soucier des résultats des élèves.

Cependant, le *Bulletin* ne se limite pas à pousser à l'amélioration : il en offre aussi la possibilité. Il présente en effet divers indicateurs, dont chacun porte sur un aspect donné de la performance scolaire susceptible d'être amélioré. Les directions d'écoles visant l'amélioration de leur établissement fondent notamment leurs efforts sur le *Bulletin*.

Certaines écoles réussissent mieux que d'autres

Pour améliorer les résultats d'une école, il faut d'abord croire qu'une amélioration est possible. Ce *Bulletin* montre ce qui est réalisable. Il met en évidence le fait que, même compte tenu de facteurs tels que le contexte familial des élèves – que plusieurs considè-

rent comme déterminant pour la réussite scolaire –, certaines écoles réussissent mieux que d'autres. Cette constatation confirme les résultats des recherches menées dans d'autres pays.¹ Les parents et les enseignants avertis ne seront guère surpris d'apprendre que les données indiquent systématiquement que ce qui se fait dans les écoles se répercute sur les résultats scolaires, et que certaines écoles favorisent davantage la réussite des élèves que d'autres.

Les comparaisons sont au cœur du processus d'amélioration

Les données comparatives et historiques permettent aux parents et aux directions d'écoles d'évaluer plus précisément l'efficacité de leur établissement. En comparant les résultats les plus récents de l'école aux résultats passés, ils peuvent voir s'il y a amélioration. En comparant les résultats d'une école avec ceux des écoles avoisinantes ainsi que d'écoles présentant des caractéristiques et des clientèles similaires, ils peuvent déterminer lesquelles favorisent davantage la réussite

des élèves et en tirer des leçons. Le classement provincial, quant à lui, met les réalisations des différentes écoles dans un contexte plus large.

Il est très utile de repérer les écoles particulièrement efficaces. En étudiant les méthodes qui y sont utilisées, les autres écoles peuvent trouver des moyens de progresser.

Les comparaisons sont au cœur de l'amélioration; or, les indicateurs, les cotes et le classement présentés dans le *Bulletin* les facilitent, comme ils facilitent les analyses.

Vous pouvez contribuer au perfectionnement du Bulletin

Le *Bulletin* tire profit des commentaires des parties intéressées. Vos suggestions, critiques et autres commentaires sont donc bienvenus. Veuillez les faire parvenir à Yanick Labrie à l'adresse labrieyanick@hotmail.com.

Indicateurs clés de performance des écoles

L'élément central du *Bulletin* est la cote globale de performance de chaque école secondaire. Celle-ci s'appuie en bonne partie sur les résultats aux épreuves² obtenus par les élèves dans quatre matières clés : langue d'enseignement et langue seconde de 5^e secondaire, et science et mathématiques de 4^e secondaire. À partir de ces résultats et des données sur les inscriptions en 4^e et 5^e secondaire, nous calculons les indicateurs suivants :

- 1) résultats aux épreuves uniques dans les quatre matières essentielles;
- 2) taux d'échec aux épreuves uniques;
- 3) surestimation des résultats par l'école;
- 4) écart entre les résultats des garçons et ceux des filles à certaines épreuves uniques;
- 5) probabilité que les élèves inscrits accuseront un retard dans la réalisation de leur programme d'étude.

Les quatre premiers indiquent l'efficacité des efforts déployés par les écoles pour ce qui est d'aider les élèves à acquérir les connaissances et les compétences prévues au programme. Le cinquième témoigne de la capacité de l'école à susciter l'intérêt des élèves et à les motiver à terminer leur programme d'études secondaires dans les délais prévus.

Nous avons choisi ces indicateurs parce qu'ils éclairent plusieurs aspects de la performance des écoles. Les données sous-jacentes étant publiées chaque année, nous pouvons mesurer non seulement la performance d'une école une année donnée, mais aussi son amélioration ou sa détérioration au fil du temps.

Indicateurs de l'efficacité de l'enseignement et des services d'orientation

1 Résultat moyen aux épreuves uniques

Sous le titre *Résultats aux épreuves*, le tableau présente, pour chaque école et chaque année indiquée, le résultat moyen pondéré (brut) des élèves à toutes les épreuves uniformes de chacune des matières évaluées par le MEES. La pondération tient compte du nombre d'élèves qui se présentent à chaque épreuve.

Les épreuves sont conçues de manière à produire une distribution des résultats reflétant les inévitables différences dans la maîtrise de la matière parmi les élèves. Les intérêts, les aptitudes, la motivation et les habitudes de travail, qui varient d'un élève à l'autre, influent évidemment sur les résultats finaux. Toutefois, les résultats moyens des écoles d'un district aux épreuves uniformes du MEES varient clairement. Les résultats obtenus dans différentes matières varient également au sein des écoles. Les caractéristiques des élèves et de leur famille n'expliquent pas à elles seules ces différences. Il semble donc raisonnable d'utiliser les résultats moyens de chaque école aux épreuves uniformes comme un indicateur de l'efficacité de l'enseignement.

2 Progression – taux de retard

Au cours de leurs études secondaires, les élèves doivent prendre un certain nombre de décisions très importantes. Ils choisissent notamment la priorité qu'ils accordent aux études et les matières à option. Ils doivent également faire un choix de carrière et d'études postsecondaires, le cas échéant.

Parmi les décisions importantes figurent celles de

poursuivre les études secondaires et de terminer le programme choisi dans les délais prévus. Le taux de progression lente (*Progression – taux de retard*, dans le tableau) mesure la proportion d'élèves dans chaque école qui ne progresse pas au rythme prévu. Des facteurs non liés à l'éducation – absence ou émigration du Québec, maladie, décès, etc. – influent certes sur les données, mais il n'y a pas de raison de croire qu'ils le font plus dans certaines écoles que d'autres. C'est pourquoi nous considérons les variations du taux de progression lente comme un indicateur de la mesure dans laquelle l'école encadre bien les élèves et les aide à faire des choix.

On calcule le taux de promotion en multipliant d'abord la proportion d'élèves de 4^e secondaire de l'école qui ont obtenu un diplôme ou un autre titre à la fin de l'année scolaire ou qui sont passés en 5^e secondaire par la proportion d'élèves de 5^e secondaire ayant obtenu un diplôme ou un autre titre au cours de la même année scolaire. On soustrait ensuite ce produit de un pour obtenir le taux de progression lente.

Il est à noter que ce calcul estime les résultats d'une « cohorte courante » comprenant les élèves de 4^e et de 5^e secondaire inscrits à l'école au cours d'une même année scolaire. L'utilisation d'une cohorte d'élèves réelle – comme celle des élèves entrés en 4^e secondaire en septembre 2016 qui devraient obtenir leur diplôme avant la fin août 2018 – ne mesurerait pas l'efficacité de l'école concernée, mais plutôt celle de l'ensemble du système scolaire, car les données disponibles portent sur la sanction des études et la réinscription des élèves dans le système scolaire. Ainsi, les élèves de 4^e secondaire d'une école donnée pourraient finir leurs études secondaires dans une autre école et y obtenir leur diplôme. À laquelle de ces écoles devrait-on alors attribuer le mérite de l'obtention du diplôme dans les délais prévus? Un autre avantage d'un calcul fondé sur la cohorte courante est que cela reflète plus précisément l'efficacité de l'école au cours d'une année scolaire donnée, car le calcul tient compte des résultats tant des élèves de 4^e secondaire que des élèves de 5^e secondaire. Par conséquent, le taux de progression lente est compatible avec les autres indicateurs présentés dans le *Bulletin*. La méthode de la cohorte courante employée s'inspire

de celle développée par le ministère de l'Éducation nationale de la France.³

3 Surestimation des résultats par l'école

L'indicateur *Surestimation par l'école* mesure, pour chaque établissement, l'écart entre les résultats moyens aux épreuves uniques du Ministère et les notes moyennes accordées par l'école sur la base de travaux et d'exams. On lui attribue une valeur de zéro lorsque le résultat aux épreuves du Ministère est supérieur aux notes attribuées par l'école au cours de l'année.

Un enseignement efficace requiert une vérification régulière des connaissances acquises par les élèves pour permettre à ces derniers de prendre conscience de leurs progrès. La surestimation des résultats par l'école, s'il s'agit d'une politique systématique, est contre-productive. En effet, les élèves qui s'illusionnent sur leur succès scolaire seront moins portés à consentir les efforts nécessaires pour maîtriser la matière enseignée. Ils perdront au change, n'ayant pas atteint le niveau de compréhension que leur aurait procuré une étude plus approfondie.

On peut mesurer l'efficacité des méthodes d'évaluation internes de l'école en comparant leurs résultats à ceux d'épreuves externes. Le MEES, qui développe les cours, administre aussi les épreuves uniformes qui mesurent l'assimilation de la matière enseignée. Si les notes attribuées par l'école indiquent un degré de réussite que les élèves confirment, voire dépassent par leurs résultats aux épreuves uniques, c'est que l'école leur a donné une juste évaluation de leurs progrès scolaires. Il convient donc de retenir cet indicateur comme troisième mesure de l'efficacité de l'enseignement.

Indicateurs d'équité de l'enseignement

Les écoles efficaces veillent à encourager tous leurs élèves à se réaliser ainsi qu'à les aider dans cette entreprise, indépendamment de tout désavantage réel ou perçu lié à leurs particularités et à leurs caractéristiques familiales. Les enseignants de ces écoles tiennent compte des caractéristiques de leurs élèves lors de la

conception et de la mise en application des plans de cours. Ce faisant, ils réduisent les risques de différences systématiques dans la réussite scolaire entre divers sous-groupes de la population étudiante.

1 Taux d'échec

L'équité de l'enseignement se mesure en partie par la capacité de l'ensemble des élèves à réussir un cours. Or cet indicateur (représenté sur les tableaux par la mention *Échec (%)*) indique le pourcentage d'échecs aux épreuves uniformes dans les cinq matières essentielles. On établit ce taux en divisant le nombre total d'échecs aux épreuves uniformes par le nombre total de présences à ces épreuves.

Plusieurs arguments militent en faveur de cet indicateur de l'équité de l'enseignement. D'abord, ces matières ont une importance capitale pour tous les élèves, indépendamment des voies qu'ils se proposent de suivre après leurs études secondaires. De surcroît, un de ces cours (langue d'enseignement en 5^e secondaire) est indispensables à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Les élèves anglophones sont également tenus de réussir le cours de français langue seconde en 5^e secondaire. Quant aux cours de mathématiques et de science de 4^e secondaire, ils sont une condition préalable à l'admission dans de nombreux programmes collégiaux. Ensuite, comme chacun des cours inclus dans l'indicateur suppose la réussite préalable de cours précédents, leur réussite indique aussi la qualité de la préparation des élèves dans les années antérieures. Puisque la réussite des cours est essentielle pour tous les élèves, il semble raisonnable d'utiliser le taux d'échec aux épreuves comme indicateur de l'efficacité de l'école à répondre aux besoins de l'ensemble de sa clientèle.

2 Indicateurs d'écart entre les sexes

Selon une étude sur les résultats scolaires des garçons et des filles menée en Colombie-Britannique, il ne semble pas y avoir de preuves convaincantes que les garçons devraient réussir plus ou moins bien que les filles avec un enseignement et une orientation efficaces.⁴ Cependant, les données du MEES sur lesquelles se base la présente étude révèlent une disparité

systématique entre les sexes. Par exemple, en 2017-2018 – année dont les résultats sont présentés dans ce *Bulletin* –, les filles ont mieux réussi que les garçons aux épreuves de langue d'enseignement en 5^e secondaire dans 94,1 % des écoles. En outre, dans 80,5 % des écoles, les filles ont eu de meilleurs résultats aux épreuves de mathématiques de 4^e secondaire.

On calcule les indicateurs d'écart entre les sexes (dans les tableaux, *Écart sexes : langue d'ens.* et *Écart sexes : mathématiques*) en déterminant la différence entre les résultats moyens des filles et ceux des garçons aux épreuves uniformes de ces matières.⁵

Les écoles présentant un faible écart entre les sexes réussissent mieux que les autres à aider tant les garçons que les filles à réaliser leur plein potentiel.

En général, quelle est la performance de l'école? La cote globale sur 10

Même si chaque indicateur a son importance, on observe presque toujours qu'une école réussit mieux à l'égard de certains indicateurs que d'autres. C'est pourquoi, tout comme un professeur qui doit juger la performance globale d'un élève, nous devons nous doter d'un indicateur général de la performance d'une école. Comme le professeur, qui tient compte de l'ensemble des tests, des travaux et de la participation en classe pour évaluer son élève, nous avons combiné tous nos indicateurs pour créer une *cote globale sur 10* de l'école.

Avant de calculer cette cote, nous avons normalisé chacun de ces indicateurs. Cette normalisation consiste à convertir des séries de données brutes aux propriétés statistiques hétérogènes en séries homogènes. Les valeurs ainsi normalisées peuvent alors être combinées et comparées sans qu'un des indicateurs domine indûment les autres.

Nous avons par la suite pondéré et groupé les indicateurs normalisés pour produire un résultat global normalisé. Enfin, nous avons converti ce résultat en une cote globale sur une échelle de zéro à dix. (Des explications sur la méthode de calcul de cette cote figurent à l'Annexe 1.) Il faut souligner qu'étant basée

sur des résultats normalisés, la cote globale sur 10 est une mesure relative. Autrement dit, une école doit réaliser des améliorations plus rapidement que la moyenne pour que sa cote globale progresse. Si l'école s'améliore, mais que cette amélioration est inférieure à la moyenne des établissements, sa cote globale reculera.

La *cote globale* répond à la question suivante : « En général, quelle est la performance de l'école par rapport à l'ensemble des autres écoles figurant dans le *Bulletin*? » C'est elle qui détermine le rang provincial de l'école. Pour évaluer les résultats d'une école, il importe de ne pas se fonder uniquement sur sa cote globale la plus récente. C'est pourquoi le tableau de classement et les résultats détaillés présente aussi les cotes et les classements des cinq dernières années. En consultant ces statistiques, le lecteur aura une meilleure idée de la performance future de l'école que s'il ne tenait compte que des résultats d'une seule année.

L'école progresse-t-elle? L'indicateur de *Tendance*

Pour la plupart des écoles, le *Bulletin* présente les données historiques des cinq dernières années. Cet ensemble de données dépasse le portrait instantané

des résultats annuels et témoigne, le cas échéant, de progrès ou de reculs au fil des ans. Toutefois, il peut parfois être difficile de juger du progrès, du maintien ou du recul d'une école par un simple survol de données historiques. Les Tendances sont particulièrement difficiles à déceler dans le cas des résultats aux épreuves. En effet, les résultats et taux d'échec à une épreuve uniforme peuvent changer du tout au tout d'une année à l'autre, selon le degré de difficulté de l'épreuve. Il peut donc être difficile de savoir si l'évolution des résultats d'une école s'explique par l'amélioration de sa performance ou par des différences dans le contenu de l'épreuve annuelle.

C'est pour faciliter la détermination de la Tendance que nous avons mis au point cet indicateur (*Tendance*, dans les tableaux). Basé sur une analyse de régression, il permet de dégager les variations statistiquement significatives des résultats aux épreuves.⁶ En cas de variations statistiquement significatives, il est probable que les résultats de l'école ont réellement changé par rapport à ceux d'autres établissements. Nous ne calculons la Tendance que lorsque nous disposons de données sur au moins cinq années scolaires, les calculs étant beaucoup moins fiables lorsque le nombre de valeurs mesurées est trop restreint.

Notes

- 1 Voir notamment Michael Rutter et coll., *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children* (Harvard University Press, 1979); Peter Mortimore et coll., *School Matters: The Junior Years* (Open Books, 1988).
- 2 Les données ayant servi au calcul des indicateurs contenus dans ce *Bulletin* proviennent de bases de données maintenues et contrôlées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec.
- 3 Pour une analyse détaillée de la méthode de la « cohorte courante », voir http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/brochure_depp_3_indicateurs_de_resultats_des_lycees_baccalaureat_general_technologique_et_professionnel_2011_mars_2012.pdf, page 16 (consultée le 31 octobre 2017).
- 4 Peter Cowley et Stephen Easton, *Boys, Girls, and Grades: Academic Gender Balance in British Columbia's Secondary Schools* (Vancouver, C.-B. : Institut Fraser, 1999).
- 5 Dans les cas où une école offrait tant l'anglais que le français comme langue d'enseignement, on a utilisé les résultats aux épreuves du cours auquel le plus grand nombre d'élèves était inscrit pour calculer l'écart entre les sexes. Le calcul de l'écart entre les sexes en mathématiques est fondé sur les résultats de l'épreuve la plus fréquemment imposée à l'école.
- 6 Dans ce contexte, nous avons utilisé un taux de confiance de 90 % pour déterminer la signification statistique.

Résultats détaillés des écoles

Comment interpréter les tableaux

Pour bien comprendre les données présentées dans les tableaux, veuillez consulter l'exemple ci-dessous qui détaille ligne par ligne la signification de chaque indicateur. Nous tenons à préciser que pour se faire une idée juste de la performance d'une école, il est recommandé de compléter la lecture du *Bulletin* par une visite de l'établissement, et des entretiens avec les enseignants, le personnel de direction et d'autres parents. Enfin, des programmes efficaces dans des sphères d'activités scolaires et parascolaires non évaluées dans le Bulletin devraient compléter un bon pro-

gramme scolaire. De plus amples informations sur les résultats des différentes écoles figurent sur les sites Web du MEES <<http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/>>, des commissions scolaires et des écoles.

IMPORTANT – Pour tirer le plus grand profit du Bulletin, le lecteur est invité à regarder l'ensemble du tableau des résultats de chaque école qui l'intéresse. En tenant compte de l'évolution des résultats de l'école sur plusieurs années en plus de son classement le plus récent, le lecteur aura une meilleure idée de sa performance future probable.

RÉGION ADMINISTRATIVE							
Nom de l'établissement (Ville)		Nombre d'élèves: 2 569					
Secteur, langue							
		2019		2015-2019			
B – En retard (%): 10,3		EHDA (%) : 21,3		Rang: 79/473		122/427	
Résultats aux épreuves		2015	2016	2017	2018	2019	Tendance
C – Langue d'enseignement (%)		72,6	72,3	72,5	73,5	74,3	▲
D – Langue seconde (%)		78,2	78,5	79,5	80,9	81,0	▲
E – Histoire et éducation à la citoyenneté (%)		68	74,5	75	nd	nd	nd
F – Science et technologie (%)		63,6	69,7	80	81,9	79,6	▲
G – Mathématiques (%)		68,1	76,2	69,3	78,8	79,4	▲
H – Échec (%)		22,4	12	11,7	6,5	6,3	▲
I – Surestimation par l'école (%)		2,8	0,8	1,0	0,1	0,2	▲
J – Écart sexes (%): Langue d'ens.	F 5,5	F 4,6	F 4,3	F 5,8	F 2,6	—	
K – Mathématiques	F 1,6	F 1,2	F 5,7	F 1,6	F 2,1	—	
L – Progression – taux de retard (%)	44,2	39,2	31,9	25,9	21,9	▲	
M – Cote globale (sur 10)		5,6	6,3	6,8	7,4	7,8	▲

A «**Nombre d'élèves**» indique le nombre d'élèves inscrits à l'école en 2018-2019. En général, les résultats des petites écoles fluctuent davantage d'une année à l'autre que ceux des grandes écoles. Il faut donc faire preuve de prudence lorsqu'on interprète leurs résultats.

B – À gauche: «**En retard (%)**» indique la proportion d'élèves ayant 16 ans ou plus en début de 4^e secondaire, soit le pourcentage d'élèves plus

âgés que la plupart de leurs camarades de classe. Cet indicateur de retard scolaire permet de caractériser la clientèle d'un établissement au moment où elle entame les deux dernières années du secondaire. Un haut taux d'élèves en retard au début de la 4^e secondaire peut expliquer en partie une moindre performance de l'école.

Au centre: «**EHDA (%)**» indique la proportion d'élèves en secondaire considérés comme

« handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage » et pour lesquels les écoles publiques reçoivent un financement supplémentaire. Puisque les écoles privées ne reçoivent généralement pas de financement à ce titre, ce pourcentage n'apparaît pas dans la plupart des tableaux qui les concernent. Un taux élevé d'EHDAA peut expliquer en partie une moindre performance de l'école.

À droite: « Rang » indique la position de l'école dans le classement provincial, soit comment l'école se classe par rapport à l'ensemble des autres écoles figurant dans le *Bulletin*. Un rang élevé sur cinq ans signifie que l'école obtient systématiquement de bons résultats. Les rangs sont fondé sur la *cote globale sur dix*.

C-G « Résultats aux épreuves ». Moyenne, en pourcentage, des notes obtenues par les élèves aux épreuves de chacune des quatre matières. La langue d'enseignement et la langue seconde sont évaluées en 5^e secondaire; les mathématiques, ainsi que la science le sont en 4^e secondaire.

H « Échec (%) ». Cet indicateur présente le taux d'échec dans les quatre matières.

I « Surestimation par l'école (%) ». Points de pourcentage par lesquels la moyenne des notes obtenues à l'école dans les quatre matières dépasse la moyenne des résultats aux épreuves uniformes. Une grande différence indique une éventuelle inflation des notes.

J-K « Écart sexes (%) ». Pourcentage par lequel les garçons réussissent mieux que les filles aux épreuves uniformes du ministère en langue d'enseignement et mathématique, ou inversement. Quand les filles réussissent mieux que les garçons, un **F** précède la valeur; quand les garçons réussissent mieux que les filles, un **M** précède la valeur. Un **E** indique qu'il n'y a pas d'écart entre les notes des garçons et celles des filles. De faibles écarts indiquent que l'école répond bien aux besoins de l'ensemble de ses élèves.

L « Progression – taux de retard ». Pourcentage estimé d'élèves de 4^e secondaire de l'école qui

ne termineront pas leurs études secondaires et ne recevront pas de diplôme ou ne verront pas leurs études sanctionnées dans le délai habituel de deux ans. De faibles taux de progression lente indiquent que les élèves de l'école sont susceptibles de terminer leurs études secondaires dans les délais prévus.

M « Cote globale (sur 10) ». La *cote globale* tient compte de la performance de tous les élèves de l'école sur le plan de l'ensemble des indicateurs. Elle répond à la question suivante: « En général, comment l'école réussit-elle par rapport à l'ensemble des autres écoles figurant dans le *Bulletin*? » Comme elle est fondée sur des résultats normalisés, il s'agit d'une mesure relative. Autrement dit, une école doit s'améliorer plus rapidement que la moyenne des établissements pour que sa cote globale progresse. Si l'école s'améliore à un rythme plus lent que la moyenne, sa cote globale reculera.

N « Tendance » indique tout changement statistiquement significatif dans la performance de l'école à l'égard des indicateurs et de la *cote globale*. Une Tendance n'est déterminée que lorsqu'au moins cinq ans de données sont disponibles. Si la performance de l'école s'améliore, une flèche orientée vers le haut apparaît dans cette colonne. Si la performance de l'école se dégrade, une flèche vers le bas y apparaît. Un tiret indique qu'aucune Tendance statistiquement significative n'existe.

Autres notes

Note 1

Nous n'avons pas inclus toutes les écoles secondaires du Québec dans les tableaux ou le classement. Sont exclues les écoles ayant moins de dix élèves inscrits en 5^e secondaire et d'autres n'ayant pas produit un ensemble de données suffisamment important pour permettre le calcul d'une cote globale. Sont également exclus du *Bulletin* les centres d'éducation des adultes et de formation permanente, les écoles ayant une

importante clientèle d'élèves étrangers non résidents et certaines écoles « alternatives » qui n'offrent pas un programme d'études complet.

L'exclusion d'une école du *Bulletin* ne doit pas être interprétée comme un jugement sur son efficacité.

Note 2

Afin de profiter d'améliorations des méthodes et de la conception des indicateurs tout en garantissant la comparabilité des résultats d'une année à l'autre, nous pourrions avoir calculé à nouveau certaines valeurs antérieures. C'est pourquoi les résultats historiques

de certaines écoles pourraient s'écarter légèrement de ceux figurant dans des éditions précédentes du *Bulletin*.

Note 3

Lorsque les données disponibles sont insuffisantes pour le calcul d'un indicateur, « nd » apparaît dans les tableaux.

Note 4

On peut comparer les résultats d'une école avec les résultats moyens de toutes les écoles présentées dans le tableau suivant :

Résultats moyens des écoles					
Nombre d'élèves: 786					
En retard (%): 16,7		EHDA (%) : 28,0			
Résultats aux épreuves	2015	2016	2017	2018	2019 Tendance
Langue d'enseignement (%)	70,9	71,2	71,0	71,0	71,2 —
Langue seconde (%)	77,9	78,2	78,3	78,7	79,0 ▲
Histoire et éducation à la citoyenneté (%)	70,1	73,5	71,3	nd	nd
Science et technologie (%)	64,3	68,4	73,7	74,3	72,3 ▲
Mathématiques (%)	68,8	75,4	67,6	73,4	74,6 —
Échec (%)	20,9	15,5	16,8	14,7	15,0 —
Surestimation par l'école (%)	3,7	2,1	2,5	1,8	2,0 —
Écart sexes (%): Langue d'ens.	4,7	4,6	4,5	4,8	4,2 —
Mathématiques	3,5	3,6	3,4	3,9	4,7 ▼
Progression - taux de retard (%)	27,4	26,0	24,6	24,4	23,9 ▲
Cote globale (sur 10)	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0 —

* Ces résultats reflètent la moyenne des écarts entre les sexes. En 2018-2019, 94,1% des écoles présentaient un résultat favorable aux filles en langue d'enseignement, 80,5% des écoles un résultat favorable aux filles en mathématiques.

Liste des villes et des régions administratives

Ville	Région administrative
Alma	Saguenay—Lac-Saint-Jean
Amos	Abitibi-Témiscamingue
Amqui	Bas-Saint-Laurent
Asbestos	Estrie
Ayer's Cliff	Estrie
Baie-Comeau	Côte-Nord
Baie-D'Urfé	Montréal
Baie-Saint-Paul	Capitale-Nationale
Barraute	Abitibi-Témiscamingue
Beaconsfield	Montréal
Beauceville	Chaudière-Appalaches
Beauharnois	Montréal
Beaupré	Capitale-Nationale
Beloeil	Montréal
Berthierville	Lanaudière
Blainville	Laurentides
Bois-des-Filion	Laurentides
Boisbriand	Laurentides
Bonaventure	Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine
Boucherville	Montréal
Brossard	Montréal
Carleton-sur-Mer	Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine
Chandler	Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine
Châteauguay	Montréal
Chibougamau	Nord-du-Québec
Coaticook	Estrie
Côte-Saint-Luc	Montréal
Cowansville	Montréal
Daveluyville	Centre-du-Québec
Dégelis	Bas-Saint-Laurent
Deux-Montagnes	Laurentides
Disraeli	Chaudière-Appalaches
Dolbeau-Mistassini	Saguenay—Lac-Saint-Jean
Dollard-Des Ormeaux	Montréal
Donnacona	Capitale-Nationale
Dorval	Montréal
Drummondville	Centre-du-Québec
East Angus	Estrie
Farnham	Montréal
Fermont	Côte-Nord
Forestville	Côte-Nord
Fort-Coulonge	Outaouais
Gaspé	Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine
Gatineau	Outaouais
Gracefield	Outaouais
Granby	Montréal
Grande-Rivière	Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine
Grande-Vallée	Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine
Greenfield Park	Montréal
Grenville-sur-la-Rouge	Laurentides
Havre-Saint-Pierre	Côte-Nord
Hébertville	Saguenay—Lac-Saint-Jean

Ville	Région administrative
Hudson	Montréal
Huntingdon	Montréal
Joliette	Lanaudière
Kirkland	Montréal
L'Ancienne-Lorette	Capitale-Nationale
L'Anse-Saint-Jean	Saguenay—Lac-Saint-Jean
L'Assomption	Lanaudière
L'Islet	Chaudière-Appalaches
La Malbaie	Capitale-Nationale
La Pêche	Outaouais
La Pocatière	Bas-Saint-Laurent
La Prairie	Montréal
La Sarre	Abitibi-Témiscamingue
La Tuque	Mauricie
Lac-Mégantic	Estrie
Lachine	Montréal
Lachute	Laurentides
Lasalle	Montréal
Laval	Laval
Lavaltrie	Lanaudière
Les Bergeronnes	Côte-Nord
Les Îles-de-la-Madeleine	Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine
Lévis	Chaudière-Appalaches
Longueuil	Montréal
Lorrainville	Abitibi-Témiscamingue
Louiseville	Mauricie
Low	Outaouais
Magog	Estrie
Malartic	Abitibi-Témiscamingue
Maniwaki	Outaouais
Mariville	Montréal
Mascouche	Lanaudière
Matagami	Nord-du-Québec
Matane	Bas-Saint-Laurent
Matapédia	Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine
McMasterville	Montréal
Métabetchouan—Lac-à-la-Croix	Saguenay—Lac-Saint-Jean
Mirabel	Laurentides
Mistissini	Nord-du-Québec
Mont-Joli	Bas-Saint-Laurent
Mont-Laurier	Laurentides
Mont-Royal	Montréal
Mont-Saint-Hilaire	Montréal
Mont-Tremblant	Laurentides
Montmagny	Chaudière-Appalaches
Montréal	Montréal
Montréal-Nord	Montréal
Montréal-Ouest	Montréal
Napierville	Montréal
Nicolet	Centre-du-Québec
Normandin	Saguenay—Lac-Saint-Jean
Notre-Dame-du-Nord	Abitibi-Témiscamingue

Liste des villes et des régions administratives

Ville	Région administrative
Oka	Laurentides
Ormstown	Montréal
Papineauville	Outaouais
Paspébiac	Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine
Pierrefonds	Montréal
Pincourt	Montréal
Plessisville	Centre-du-Québec
Pohénégamook	Bas-Saint-Laurent
Pointe-Claire	Montréal
Port-Cartier	Côte-Nord
Princeville	Centre-du-Québec
Québec	Capitale-Nationale
Rawdon	Lanaudière
Repentigny	Lanaudière
Richmond	Estrie
Rigaud	Montréal
Rimouski	Bas-Saint-Laurent
Rivière-du-Loup	Bas-Saint-Laurent
Roberval	Saguenay—Lac-Saint-Jean
Rosemère	Laurentides
Rouyn-Noranda	Abitibi-Témiscamingue
Saguenay	Saguenay—Lac-Saint-Jean
Saint-Agapit	Chaudière-Appalaches
Saint-Anselme	Chaudière-Appalaches
Saint-Augustin-de-Desmaures	Capitale-Nationale
Saint-Bruno-de-Montarville	Montréal
Saint-Césaire	Montréal
Saint-Charles-de-Bellechasse	Chaudière-Appalaches
Saint-Constant	Montréal
Saint-Damien-de-Buckland	Chaudière-Appalaches
Saint-Eustache	Laurentides
Saint-Félicien	Saguenay—Lac-Saint-Jean
Saint-Félix-de-Valois	Lanaudière
Saint-Gabriel-de-Valcartier	Capitale-Nationale
Saint-Georges	Chaudière-Appalaches
Saint-Hubert	Montréal
Saint-Hyacinthe	Montréal
Saint-Jacques	Lanaudière
Saint-Jean-sur-Richelieu	Montréal
Saint-Jérôme	Laurentides
Saint-Joseph-de-Beauce	Chaudière-Appalaches
Saint-Lambert	Montréal
Saint-Laurent	Montréal
Saint-Léonard-d'Aston	Centre-du-Québec
Saint-Marc-des-Carières	Capitale-Nationale
Saint-Martin	Chaudière-Appalaches
Saint-Michel-de-Bellechasse	Chaudière-Appalaches
Saint-Michel-des-Saints	Lanaudière
Saint-Pamphile	Chaudière-Appalaches
Saint-Pascal	Bas-Saint-Laurent

Ville	Région administrative
Saint-Pierre-les-Becquets	Centre-du-Québec
Saint-Polycarpe	Montréal
Saint-Prosper	Chaudière-Appalaches
Saint-Raymond	Capitale-Nationale
Saint-Rémi	Montréal
Saint-Roch-de-l'Achigan	Lanaudière
Saint-Romain	Estrie
Saint-Tite	Mauricie
Saint-Tite-des-Caps	Capitale-Nationale
Sainte-Adèle	Laurentides
Sainte-Agathe-des-Monts	Laurentides
Sainte-Anne-de-Bellevue	Montréal
Sainte-Anne-des-Monts	Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine
Sainte-Anne-des-Plaines	Laurentides
Sainte-Catherine	Montréal
Sainte-Croix	Chaudière-Appalaches
Sainte-Geneviève-de-Batiscan	Mauricie
Sainte-Julie	Montréal
Sainte-Julienne	Lanaudière
Sainte-Justine	Chaudière-Appalaches
Sainte-Marie	Chaudière-Appalaches
Sainte-Marthe-sur-le-Lac	Laurentides
Sainte-Thérèse	Laurentides
Salaberry-de-Valleyfield	Montréal
Senneterre	Abitibi-Témiscamingue
Senneville	Montréal
Sept-Îles	Côte-Nord
Shannon	Capitale-Nationale
Shawinigan	Mauricie
Shawville	Outaouais
Sherbrooke	Estrie
Sorel-Tracy	Montréal
Témiscaming	Abitibi-Témiscamingue
Témiscouata-sur-le-Lac	Bas-Saint-Laurent
Terrebonne	Lanaudière
Thetford Mines	Chaudière-Appalaches
Trois-Pistoles	Bas-Saint-Laurent
Trois-Rivières	Mauricie
Val-d'Or	Abitibi-Témiscamingue
Val-Morin	Laurentides
Varenes	Montréal
Vaudreuil-Dorion	Montréal
Verdun	Montréal
Victoriaville	Centre-du-Québec
Warwick	Centre-du-Québec
Waterloo	Montréal
Waterville	Estrie
Westmount	Montréal
Windsor	Estrie

Index des régions administratives

Région administrative	Page
Abitibi-Témiscamingue	16
Bas-Saint-Laurent	16
Capitale-Nationale	17
Centre-du-Québec	20
Chaudière-Appalaches	21
Côte-Nord	22
Estrie	23
Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine	25
Lanaudière	25

Région administrative	Page
Laurentides	27
Laval	29
Mauricie	30
Montréal	31
Montréal	36
Nord-du-Québec	44
Outaouais	44
Saguenay—Lac-Saint-Jean	46

Annexe 1 : Calcul de la cote globale sur 10

La *cote globale sur 10* permet de répondre à la question suivante : « En général, comment l'école réussit-elle par rapport à l'ensemble des autres écoles figurant dans le *Bulletin*? » Pour la calculer, il a fallu combiner diverses séries de données présentant des distributions dissemblables. Par ailleurs, la *cote globale* étant un indicateur clé des progrès accomplis au fil des années, son calcul doit aussi tenir compte des variations d'une année sur l'autre des caractéristiques statistiques des valeurs d'une même série de données. La nécessité de regrouper des données différentes et de pouvoir comparer d'une année sur l'autre les données d'une série de données a donc dicté la normalisation des données.

Voici une description simplifiée de la méthode utilisée pour convertir les données annuelles brutes du MEES en une *cote globale sur 10*.

- 1 Pour chaque année et chaque école, nous avons commencé par tirer les résultats moyens bruts par épreuve directement des données fournies par le MEES. Ensuite, nous avons calculé les indicateurs de taux d'échec, de surestimation des résultats par l'école, d'écart entre les sexes et de taux de progression lente à partir des données pertinentes du Ministère.
- 2 Dans le cas d'un cours – par exemple celui d'anglais langue seconde – comportant plusieurs parties dont chacune fait l'objet d'une épreuve uniforme, le Ministère attribue un poids à chaque épreuve. Nous tenons compte de ces poids dans les divers regroupements décrits ci-dessous.
- 3 Nous avons alors normalisé tous les résultats par la résolution de l'équation

$$Z = (X - \mu) / \sigma$$

où X représente le résultat moyen d'une école, μ , la moyenne de la distribution des résultats sur l'ensemble des écoles et σ , l'écart-type de cette même distribution générale.

- 4 Ensuite, nous avons combiné tous les résultats normalisés en tenant compte tant du nombre d'élèves présents à chacune des épreuves que du poids attribué à ces dernières par le Ministère. Nous avons ainsi obtenu la moyenne pondérée globale des résultats aux épreuves, du taux d'échec, de la surestimation des résultats, et de l'écart entre les sexes dans la langue d'enseignement et en science (ou en mathématiques). Nous avons alors de nouveau normalisé ces moyennes pondérées globales.
- 5 Nous avons combiné ces cinq résultats globaux normalisés avec le *taux de progression lente* normalisé pour obtenir une note moyenne pondérée de l'école. Nous avons fondé le calcul sur les facteurs de pondération suivants : *résultats aux épreuves* (40 %), *taux d'échec* (20 %), *surestimation des résultats par l'école* (10 %), *indicateurs combinés de l'écart entre les sexes* (10 %) et *progression - taux de retard* (20 %). Lorsque nous ne pouvions calculer

qu'un seul indicateur d'écart entre les sexes, les facteurs de pondération étaient plutôt : *résultats aux épreuves* (45 %), *taux d'échec* (22 %), *surestimation des résultats par l'école* (11 %) et *progression - taux de retard* (22 %).

- 6 Nous avons normalisé de nouveau cette note moyenne pondérée, puis l'avons convertie en une cote globale de zéro à dix selon la méthode décrite ci-dessous.
- 7 Les notes normalisées maximum et minimum ont été fixées respectivement à 2,2 et -3,29. Les écoles ayant obtenu une note égale ou supérieure à 2,2 se voyaient attribuer la cote globale maximum de 10. Le seuil de 2,2 a été choisi pour permettre à plusieurs écoles d'obtenir une cote de « dix sur dix » au cours d'une même année scolaire, compte tenu de la rareté des notes supérieures à 2,2 (deux écarts-types au-dessus de la moyenne). Quant aux notes égales ou inférieures à -3,29, elles étaient converties en une cote globale minimum de zéro. Les écoles ayant une note inférieure à -3,29 sont probablement des cas aberrants – terme statistique servant à désigner, parmi une population, les cas dont les caractéristiques sont nettement différentes de celles du reste du groupe. Nous avons donc décidé d'établir un seuil minimum de manière à écarter des différences aussi extrêmes.
- 8 Les notes normalisées obtenues ont été converties en cotes globales selon la formule suivante :

$$CG = \mu + (\sigma * NOTNORM)$$

où CG est la cote globale, μ , la moyenne calculée selon la formule

$$\mu = (CG_{\min} - 10 (Z_{\min} / Z_{\max})) / (1 - (Z_{\min} / Z_{\max}));$$

$$\sigma = (10 - \mu) / Z_{\max}$$

et NOTNORM, la note normalisée calculée en (6) ci-dessus et ajustée en fonction des valeurs minimum et maximum selon la méthode décrite en (7) ci-dessus. Tel que noté en (6), $CG_{\min} = 0$. Par ailleurs, comme on le voit en (7) ci-dessus, $Z_{\min} = -3,29$, et $Z_{\max} = 2,2$.

- 9 Enfin, on arrondit la cote globale ainsi calculée à la première décimale pour refléter le nombre de décimales significatives des données brutes initiales.

Il faut souligner que la cote globale sur 10 est une mesure relative, car elle est basée sur des résultats normalisés. Autrement dit, une école doit réaliser des améliorations supérieures à la moyenne pour que sa cote globale progresse. Si l'école s'améliore, mais que cette amélioration est inférieure à la moyenne des établissements, sa cote globale reculera.

English Version

Report Card on Quebec's Secondary Schools 2020

Yanick Labrie and Joel Emes

Contents

Introduction / 57

Key academic indicators of school performance / 59

Notes / 63

Detailed school reports / 64

Appendix: Calculating the *Overall rating out of 10* / 67

About the authors and Acknowledgments / 70

Publishing information / 72

Supporting the Fraser Institute / 73

Purpose, funding & independence / 74

About the Fraser Institute / 75

Editorial Board / 76

Detailed tables and Ranking table are found on pages 16–47 and 48–52
in the French section of this publication.

Introduction

The *Report Card on Quebec's Secondary Schools* collects a variety of relevant, objective indicators of school performance into one easily accessible, public document so that all interested parties—parents, school administrators, teachers, students, and taxpayers—can analyze and compare the performance of individual schools.

Parents use the *Report Card's* indicator values, ratings, and rankings to compare schools when they choose an education provider for their children. Parents and school administrators use the results to identify areas of academic performance in which improvement can be made.

The *Report Card* helps parents choose

Where parents can choose among several schools for their children, the *Report Card* provides a valuable tool for making a decision. Because it makes comparisons easy, the *Report Card* alerts parents to those nearby schools that appear to have more effective academic programs. Parents can also determine whether schools of interest are improving over time. By first studying the *Report Card*, parents will be better prepared to ask relevant questions when they interview the principal and teachers at the schools under consideration.

Of course, the choice of a school should not be made solely on the basis of any one source of information. Families choosing a school for their children should seek to confirm the *Report Card's* findings by visiting the school and interviewing teachers and school administrators. Parents who already have a child enrolled at the school can provide another point of view. Useful information may also be found on the

web sites of the Ministry of Education and Higher Education and Research (hereafter, MEES), local school boards, and individual schools. In addition, a sound academic program should be complemented by effective programs in areas of school activity not measured by the *Report Card*. Nevertheless, the *Report Card* provides a detailed picture of each school that is not easily available elsewhere.

The *Report Card* facilitates school improvement

Certainly, the act of publicly rating and ranking schools attracts attention; attention can provide motivation. Schools that perform well or show consistent improvement are applauded. Poorly performing schools generate concern, as do those whose performance is deteriorating. This inevitable attention provides an incentive for all those connected with a school to focus on student results.

However, the *Report Card* offers more than motivation; it also offers opportunity. The *Report Card* includes a variety of indicators, each of which reports results for an aspect of school performance that might be improved. School administrators who are dedicated to improvement accept the *Report Card* as another source of opportunities to improve.

Some schools do better than others

To improve a school's results, one must believe that improvement is achievable. This *Report Card* provides evidence about what can be accomplished. It demonstrates clearly that, even when we take into account factors such as the students' characteristics, which some believe dictate the degree of academic success

that students will have in school, some schools do better than others. This finding confirms the results of research carried out in other countries.¹ Indeed, it will come as no great surprise to experienced parents and educators that the data consistently suggest that what goes on in the schools makes a difference to academic results and that some schools make more of a difference than others.

Comparisons are at the heart of the improvement process

Comparative and historical data enable parents and school administrators to gauge their school's effectiveness more accurately. By comparing a school's latest results with those of earlier years, they can see if the school is improving. By comparing a school's results with those of neighbouring schools and of schools with similar school and student characteristics, they can identify more successful schools and learn from them.

Reference to overall provincial results places an individual school's level of achievement in a broader context.

There is great benefit in identifying schools that are particularly effective. By studying the techniques used in schools where students are successful, less effective schools may find ways to improve.

Comparisons are at the heart of improvement: making comparisons among schools is made simpler and more meaningful by the *Report Card's* indicators, ratings, and rankings.

You can contribute to the *Report Card's* development

The *Report Card* program benefits from the input of interested parties. We welcome your questions, suggestions, comments, and criticisms. Please contact labrieyanick@hotmail.com.

Key academic indicators of school performance

The foundation of the *Report Card* is an overall rating of each school's academic performance. In large part, we base our overall rating on the students' exam results² in four core academic subject areas: languages of instruction, second languages, science, and mathematics. From these results and grade-to-grade transition data, we calculate the following indicators:

- (1) average uniform examination marks in each of the four subject areas;
- (2) percentage of uniform examinations failed;
- (3) school-level grade inflation;
- (4) difference between the examination results of male and female students on selected uniform examinations;
- (5) a measure of the likelihood that students enrolled at the school will not complete their selected program of studies in a timely manner.

The first four indicators demonstrate the effectiveness of the school's efforts by measuring the extent to which it equips all its students with the knowledge and skills embodied in the curricula. The fifth indicator is an efficiency measure in that it demonstrates the extent to which the school is successful in keeping its students on task and devoted to the timely completion of their chosen secondary school program.

We have selected this set of indicators because they offer insight into several dimensions of a school's performance. Because they are based on annually generated data, we can assess not only each school's performance in a year but also its improvement or deterioration over time.

Indicators of effective teaching and counseling

1 Average uniform examination mark

For each school, for each year, under the heading *Résultats aux épreuves*, the table lists the weighted average raw uniform examination mark achieved by its students at all of the examination sittings in each of the subject areas. Weight averaging of the individual uniform exams within a subject area took into account the number of students writing each uniform examination.

Examinations are designed to achieve a distribution of results reflecting the inevitable differences in students' mastery of the course work. Differences among students in interests, abilities, motivation, and work-habits will, of course, have some impact upon the final results. However, there are recognizable differences from school to school within a district in the average results on the provincial uniform examinations. There is also variation within schools in the results obtained in different subject areas. Such differences in outcomes cannot be explained solely by the personal and family characteristics of the student body. It seems reasonable, therefore, to include these average uniform examination marks for each school as one indicator of effective teaching.

2 Delayed advancement rate

During the secondary school years, students must make a number of decisions of considerable significance about their education. They will choose the priority that they will assign to their studies. They will choose among optional courses. They will plan their post-secondary educational or career paths.

Among the important decisions that students will

make is to stay in school and complete their chosen programs of study in a timely manner. The *Delayed advancement rate* (noted in the tables as *Progression - taux de retard*) measures the proportion of students in each school who do not do so. While there are factors not related to education—absence or emigration from the province, sickness, death, and the like—that can affect the data, there is no reason to expect these factors to influence particular schools systematically. Accordingly, we take variations in the *Delayed advancement rate* to be an indicator of the extent to which students are being well coached in their educational choices.

A promotion rate is calculated by first multiplying the proportion of the Secondary-IV students at the school who either received a diploma or other qualification by the end of the year or were promoted to the Secondary-V level by the proportion of the school's Secondary-V students who obtained a diploma or other qualification in the same school year. The result is then subtracted from one to produce the delayed advancement rate.

Note that this calculation estimates results for an “instant cohort” comprising the Secondary-IV and Secondary-V students enrolled at the school in the same year. Using a real student cohort, such as that of students who began Secondary IV in September of 2017 and were scheduled to receive their diplomas by August of 2019, would not measure the effectiveness of the individual school but that of the school system because the available data reports student certification and re-enrollment within the education system as a whole. Thus, students at one school in Secondary IV could receive their diploma at another school in the following years. Which school should get credit for these students' timeliness? A further advantage of the “instant cohort” method of calculation is that it reflects more accurately the effectiveness of the school in a single school year by taking into account the results for students in both Secondary IV and Secondary V. Thus, the *Delayed advancement rate* indicator is more compatible with the other indicators used in the *Report Card*. The use of the “instant cohort” follows methodology developed by France's national ministry of education.³

3 School-level grade inflation

For each school, this indicator (noted in the tables as *Surestimation par l'école*) measures the extent to which the average “school” mark—the year-end mark determined by the school—exceeds the average uniform examination mark in all of the courses that require the completion of a uniform examination. Where a school's average examination mark is equal to or higher than the average school mark, the school is assigned a zero on this indicator.

Effective teaching includes regular testing of students' knowledge so that they may be aware of their progress. As a systematic policy, inflation of school-awarded grades will be counterproductive. Students who believe they are already successful when they are not will be less likely to invest the extra effort needed to master the course material. In the end, they will be poorer for not having achieved the level of understanding that they could have achieved through additional study.

The effectiveness of school-based assessments can be determined by a comparison to external assessments of the students. The same authority—MEES—that designed the courses administers the uniform final examinations. These examinations will test the students' knowledge of the material contained in the courses. If the marks assigned by the school reflect a level of achievement that the student subsequently achieves or exceeds on the uniform examination, then the school has not deceived the student into believing that learning has occurred when it has not. It seems reasonable, therefore, to use this indicator as a third measure of effective teaching.

Indicators of equitable teaching

Effective schools will ensure that all their students are encouraged and assisted in reaching their potential regardless of any real or perceived disadvantages resulting from personal or family characteristics. At such schools, teachers will take into account the characteristics of their students when they develop and execute their lesson plans. In doing so, they will

reduce the probability that systematic differences in achievement are experienced by sub-populations within the student body.

1 *Percentage of courses failed*

For each school, this indicator (noted in the tables as *Échec*) provides the combined rate of failure (as a percentage) on the uniform exams required in the four core subject areas. It was derived by dividing the sum, for each school, of the uniform examinations taken by the students where a failing grade was awarded by the total number of uniform examinations taken by the students of that school. In part, effective teaching can be measured by the ability of all the students to complete a course successfully.

There is good reason to have confidence in this indicator as a measure of equitable teaching. First, these courses are very important to students regardless of their post-secondary plans. In order to obtain a general program diploma, students must successfully complete the language of instruction at the Secondary-V level. Anglophone students must also successfully complete French as a second language at the Secondary-V level. The Mathematics and Science courses are a prerequisite for a variety of CEGEP courses. Second, since each of these courses has prerequisite courses, their successful completion also reflects how well students have been prepared in the lower grades. Since successful completion of the courses is critical for all students, it seems reasonable to use the percentage of courses failed as an indicator of the effectiveness of the school in meeting the needs of all its students.

2 *The Gender Gap indicators*

In a study of gender differences in the academic results of British Columbian students, it was found that “there appears to be no compelling evidence that girls and boys should, given effective teaching and counselling, experience differential rates of success.”⁴ However, the data from the MEES upon which this study is based provides evidence that there are systematic differences in the results of these groups on its uniform final examinations. For example, the

results for the school year 2018-2019 reported in this *Report Card* show that at 94.1% of the schools, female students did better than male students on the Secondary-V examinations in Language of instruction. In addition, at 80.5% of the schools, female students outscored their male classmates in the Secondary-IV examinations in mathematics.

The indicators—Gender gap: language of instruction (in the tables, *Écart sexes: langue d'ens.*) and Gender gap: mathematics (in the tables, *Écart sexes: mathématiques*)—are calculated by determining the difference between the two sexes on the average uniform examination results in each of the subject areas.⁵

Schools with low gender gaps are more successful than others in helping students of both sexes reach their potential.

In general, how is the school doing academically? The Overall rating out of 10

While each of the indicators is important, it is almost always the case that any school does better on some indicators than on others. So, just as a teacher must make a decision about a student's overall performance, we need an overall indicator of school performance. Just as teachers combine test scores, homework, and class participation to rate a student, we have combined all the indicators to produce the *Overall rating out of 10*—in the tables, *Cote globale (sur 10)*.

To derive this rating, the results for each of the indicators, for each year, were first standardized. Standardization is a statistical procedure whereby sets of raw data with different characteristics are converted into sets of values with “standard” statistical properties. Standardized values can be combined and compared.

The standardized scores were then weighted and combined to produce an overall standardized score. Finally, this overall standardized score was converted into a score out of 10. (Explanatory notes on the calculation of the *Overall rating out of 10* are contained in Appendix 1.) Note that the *Overall rating out of 10*, based as it is on standardized scores, is a relative

rating. That is, in order for a school to show improvement in its overall rating, it must improve at a rate higher than the average. If it improves at a rate less than the average, it will show a decline in its rating.

The *Overall rating out of 10* answers the question, "In general, how is the school doing, academically compared to all the others in the *Report Card*?" It is from this *Overall rating out of 10* that the school's provincial rank is calculated.

In evaluating the results of a school, it is important not to rely solely on the school's most recent overall rating. In the detailed tables and the ranking table, both current and five-year ratings and rankings are provided. By referring to these statistics, readers will get a better idea of the likely future performance of the school than can be provided by a single year's results.

Is the school improving academically? The *Trends* indicator

For most schools, the *Report Card* provides five years of historical data. Unlike a simple snapshot of one year's results, this historical record provides evidence

of change (or lack thereof) over time. However, it can sometimes be difficult to determine whether a school's performance is improving or deteriorating simply by scanning several years of data. This is particularly the case in the measurement of examination results. In one year, a relatively easy uniform examination may produce a high average mark and a low failure rate. In the following year, the opposite may occur. It can, therefore, be difficult to tell whether an individual school's result is changing over time due to real change in school performance or due to differences in the make-up of the annual examination.

To detect trends in the performance indicators more easily, we developed a trends indicator (in the tables, *Tendance*). It uses regression analysis to identify those dimensions in which the standardized scores achieved by the school show a statistically significant change.⁶ In such circumstances, it is likely that the school's results have actually changed relative to the results of other schools. Because trend calculation is very uncertain when only a small number of data points are available, trends are calculated only in those circumstances where at least five years of data are available.

Notes

- 1 See, for instance, Michael Rutter et al., *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children* (Harvard University Press, 1979); Peter Mortimore et al., *School Matters: The Junior Years* (Open Books, 1988).
- 2 The student results data from which the various indicators in this *Report Card* are derived are contained in databases owned or controlled by the Government of Quebec, MEES.
- 3 For a complete discussion of the "instant cohort" technique see: <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/brochure_depp_3_indicateurs_de_resultats_des_lycees_baccalaureat_general_technologique_et_professionnel_2011_mars_2012.pdf>,
page 16 (last retrieved on October 31, 2017).
- 4 Peter Cowley and Stephen Easton, *Boys, Girls, and Grades: Academic Gender Balance in British Columbia's Secondary Schools* (Vancouver, BC: Fraser Institute, 1999).
- 5 Where examinations in both English and French as language of instruction were written at the school, the gender gap was calculated based on the exam results for the course in which the largest number of students were enrolled. The gender gap for mathematics was calculated using the results of the exam most frequently written at the school.
- 6 In this context, we have used the 90% confidence level to determine statistical significance.

Detailed school reports

How to read these tables

Use the sample table and the explanation of each line below to help you interpret the detailed results for individual schools. Readers should seek to confirm the *Report Card*'s findings by visiting the school and interviewing teachers, school administrators, and other parents. And, of course, a sound academic program should be complemented by effective programs in areas of school activity not measured by the *Report Card*. More information regarding results at individual schools can be found on the MEES web-

site at: <<http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/>> and on the websites of local school boards and schools.

IMPORTANT – In order to get the most from the *Report Card*, readers should consult the complete table of results for each school of interest. By considering several years of results—rather than just a school's rank in the most recent year—readers can get a better idea of how the school is likely to perform in the future.

RÉGION ADMINISTRATIVE									
Nom de l'établissement (Ville)				Nombre d'élèves: 2 569					
Secteur, langue									
				2019	2015-2019				
B –	En retard (%)	10,3	EHDAA (%)	21,3	Rang:	79/473	122/427		
Résultats aux épreuves				2015	2016	2017	2018	2019	Tendance
C –	Langue d'enseignement (%)	72,6		72,3	72,5	73,5	74,3	▲	N
D –	Langue seconde (%)	78,2		78,5	79,5	80,9	81,0	▲	
E –	Histoire et éducation à la citoyenneté (%)	68		74,5	75	nd	nd	nd	
F –	Science et technologie (%)	63,6		69,7	80	81,9	79,6	▲	
G –	Mathématiques (%)	68,1		76,2	69,3	78,8	79,4	▲	
H –	Échec (%)	22,4		12	11,7	6,5	6,3	▲	
I –	Surestimation par l'école (%)	2,8		0,8	1,0	0,1	0,2	▲	
J –	Écart sexes (%): Langue d'ens.	F 5,5	F 4,6	F 4,3	F 5,8	F 2,6	—	—	
K –	Mathématiques	F 1,6	F 1,2	F 5,7	F 1,6	F 2,1	—	—	
L –	Progression - taux de retard (%)	44,2		39,2	31,9	25,9	21,9	▲	
M –	Cote globale (sur 10)	5,6		6,3	6,8	7,4	7,8	▲	

A The number of students enrolled at the school in 2018-2019. Indicator results for small schools tend to be more variable than those for larger schools so caution should be used in interpreting the results for these schools.

B Left En retard (%): The proportion of students entering Secondary IV who are 16 years old or more. They are older than most students at this

grade level. Late entry is an indication of the past academic achievement of the students as they enter the last two years of the secondary school program. A high rate of late entry students at the beginning of Secondary IV may partially explain lower student performance at the school.

Centre EHDAA (%): The proportion of secondary pupils who are considered disabled or who

have certain specific learning or behavioural difficulties and for whom public school districts receive additional funding. Since private schools do not generally receive funding for EHDA students, most will not have EHDA percentages. A high rate of EHDA may partially explain lower school performance.

Right The school's academic rank in the province.

These ranks indicate how the school is doing academically compared to all the other schools in the *Report Card*. A high ranking over five years indicates consistently strong results at the school. The ranks are based on the *Overall rating out of 10*.

C-G Average exam marks: The average marks achieved by the school's students in each of the four subject areas. Examinations in Language of instruction and Second language courses are administered in Secondary V. Examinations in Math and Science are administered in Secondary IV.

H Échec: The proportion of these examinations completed by the students that received a failing grade.

I Surestimation par l'école: The amount in percentage points by which the students' average school mark in all of the five subject areas exceeds the average mark obtained by the students on the uniform exams. Schools with a higher value on this indicator may be inflating the school marks.

J-K Écart sexes: The percentage points by which the average uniform examination marks in language of instruction and mathematics favour either male or female students. When female students are more successful, an **F** precedes the value; when male students are more successful, an **M** precedes the value. An **E** indicates that there is no difference between the girls and the boys on this measure. Smaller differences indicate that the school is doing a good job for all its students.

L Progression - Taux de retard: This indicator takes into account the proportion of Secondary IV and Secondary V students enrolled at the

school that neither (a) received a diploma or other qualifications at the end of the year nor, (b) returned to school in the following year for more advanced study. Low Progression - taux de retard rates indicate that the school's students are likely to complete their secondary school program in the normal time.

M Cote globale (sur 10): The *Overall rating* takes into account all of the school performance indicators, in order to answer the question, "In general, how is the school doing academically compared to all the other schools in the *Report Card*?" Note that the *Overall rating out of 10*, based as it is on standardized scores, is a relative rating. That is, in order for a school to show improvement in its overall rating, it must improve more rapidly than the average. If it improves, more slowly than the average, it will show a decline in its rating.

N Tendance: The trend indicators show any statistically significant change in the school's performance on the indicators and the *Overall rating out of 10*. Trends are only determined where at least five years of data are available. If school performance is improving, an upward pointing arrow will appear. If the school's performance is deteriorating, a downward pointing arrow will appear. Where a dash (—) appears, no statistically significant trend is discernable.

Other notes

Note 1

Not all of Quebec's secondary schools are included in the tables or the ranking. Excluded are schools with less than 10 students enrolled in Secondary V and other schools that did not generate a sufficiently large set of student data to enable the calculation of an *Overall rating out of 10*. Also excluded from the *Report Card* are centres of adult education and continuing education, schools that enroll a significant number of non-resident foreign students, and certain alternative schools that do not offer a full program of studies.

The exclusion of a school from the *Report Card* should not be considered a judgment of the school's effectiveness.

Note 2

In order to take advantage of improvements in methods and the design of the indicators while ensuring the comparability of year-to-year results, some historical values may have been recalculated. For this reason, the historical results for some schools may vary slightly from those published in previous editions of the *Report Card*.

Note 3

When the available data are insufficient for the cal-

culation of an indicator or when a school was not in operation during a certain year, "nd" appears in the tables.

Note 4

You can compare the results of a school with the all-schools average results in the table below.

Where to find the detailed tables and rankings

The Detailed school performance tables section begins on page 16 of this study. The ranking list section begins on page 47.

Résultats moyens des écoles						
Nombre d'élèves: 786						
En retard (%): 16,7	EHDA (%) : 28,0					
Résultats aux épreuves	2015	2016	2017	2018	2019	Tendance
Langue d'enseignement (%)	70,9	71,2	71,0	71,0	71,2	—
Langue seconde (%)	77,9	78,2	78,3	78,7	79,0	▲
Histoire et éducation à la citoyenneté (%)	70,1	73,5	71,3	nd	nd	nd
Science et technologie (%)	64,3	68,4	73,7	74,3	72,3	▲
Mathématiques (%)	68,8	75,4	67,6	73,4	74,6	—
Échec (%)	20,9	15,5	16,8	14,7	15,0	—
Surestimation par l'école (%)	3,7	2,1	2,5	1,8	2,0	—
Écart sexes (%): Langue d'ens.	4,7	4,6	4,5	4,8	4,2	—
Mathématiques	3,5	3,6	3,4	3,9	4,7	▼
Progression - taux de retard (%)	27,4	26,0	24,6	24,4	23,9	▲
Cote globale (sur 10)	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	—

* These results reflect the average size of the gender gaps. In 2018-2019, the Language of instruction gender gap favoured female students in 94,1% of the schools. The math gender gap favoured female students in 80,5% of the schools.

Appendix: Calculating the Overall rating out of 10

The *Overall rating out of 10* is intended to answer the question, “In general, how is the school doing academically compared with all the other schools in the Report Card?” In order to answer this question, a number of aggregations of a variety of data sets, many with dissimilar distributions, must be accomplished. Further, since the *Overall rating out of 10* is a key indicator of improvement over time, the method of its derivation must take into account that even the annual values within a given data set may not share statistical characteristics. Thus, the need for aggregation of dissimilar data and for year-over-year comparability of data within data sets dictated the use of standardized data for the calculation of the *Overall rating out of 10*.

The following is a simplified description of the procedure used to convert each year’s raw indicator data provided by the MEES into the *Overall rating out of 10* contained in the detailed tables.

- 1 For each school, for each year, first the average raw marks for each exam were extracted directly from data provided by MEES, then the Fail rate, School-level grade inflation rate, Gender gaps, and Delayed advancement rate indicators were calculated using the relevant data provided by the ministry.
- 2 Where a single course—for example *Anglais langue seconde*—has more than one distinct uniform examination, the ministry assigns fractional weight to each exam. These fractional weights are taken into account in the various aggregations described below.
- 3 All the results were then standardized by solving the equation

$$Z = (X - \mu) / \sigma$$

where X is the individual school’s mean result; μ is the mean of the all-schools distribution of results and σ is the standard deviation of the same all-schools distribution.

- 4 All the standardized results were then aggregated taking into account both the number of students who wrote each exam and its ministry-assigned fractional weight to produce overall weighted average examination mark, fail rate, school-level grade inflation, and language of instruction gender gap and math gender gap indicators. These weighted average overall results were re-standardized.
- 5 The five overall standardized results described in 4 above were then combined with the standardized *Delayed advancement rate* to produce a weighted average summary standardized score for the school. The weightings used in these calculations were as follows: *Examination marks*—40%, *Fail rate*—20%, *School level grade inflation*—10%, combined gender gap indicators—10%, and *Delayed advancement rate*—20%. Where fewer than two gender gap indicators could be calculated, the weightings used were as follows: *Examination marks*—45%, *Fail rate*—22%, *School level grade inflation*—11%, and *Delayed advancement rate*—22%.
- 6 This summary standardized score was standardized. This standardized score was converted into an overall rating between zero and 10 as follows.
- 7 The maximum and minimum standardized scores were set at 2.2 and –3.29 respectively. Scores equal to or greater than 2.2 will receive the maximum overall rating of 10. This cut-off was chosen because the occasional, although infrequent, occurrence of scores above 2.2 (two standard deviations above the mean) allows the

possibility that more than one school in a given year can be awarded a “10 out of 10”. Scores equal to or less than -3.29 will receive the minimum overall rating of 0. Schools with scores below -3.29 are likely outliers, a statistical term used to denote members of a population that appear to have characteristics substantially different from the rest of the population. We therefore chose to set the minimum score so as to disregard such extreme differences.

- 8 The resulting standardized scores were converted into overall ratings according to the formula

$$OR = \mu + (\sigma * \text{StanScore})$$

where *OR* is the resulting Overall rating; μ is the average calculated according to the formula

$$\mu = (OR_{\min} - 10 (Z_{\min} / Z_{\max})) / (1 - (Z_{\min} / Z_{\max}));$$

$$\sigma = (10 - \mu) / Z_{\max}$$

and StanScore is the standardized score calculated in (6) above and adjusted as required for minimum and maximum values as noted in (7) above. Also, as noted in (7) above, $OR_{\min} = 0$, $Z_{\min} = -3.29$, and $Z_{\max} = 2.2$.

- 9 Finally, the derived Overall rating is rounded to one place of the decimal to reflect the significant number of places of the decimal in the original raw data.

Note that the *Overall rating out of 10*, based as it is on standardized scores, is a relative rating. That is, in order for a school to show improvement in its overall rating, it must improve more than the average. If it improves at a rate less than the average it will show a decline in its rating.

À propos des auteurs et remerciements

Yanick Labrie

Yanick Labrie est un économiste de la santé et un expert-conseil des politiques publiques demeurant à Montréal. Il possède de plus le titre d'agrégé supérieur de l'Institut Fraser. Il est titulaire d'un baccalauréat en économie de l'Université Concordia et d'une maîtrise en économie de l'Université de Montréal. La carrière de M. Labrie dans le domaine des politiques de la santé s'étend sur plus de 10 ans. Il a travaillé à titre d'économiste à l'Institut économique de Montréal au Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO), et a été chargé de cours auprès de l'Institut d'économie appliquée de HEC Montréal. Il est l'auteur ou coauteur de plus de 25 rapports de recherche et d'études portant sur les politiques entourant les soins de santé et le domaine pharmaceutique. Ses articles ont été publiés dans plusieurs quotidiens, notamment le *Globe and Mail*, le *National Post*, l'*Ottawa Citizen*, le *Montreal Gazette*, *La Presse* et *Le Devoir*. On l'invite fréquemment à participer à des conférences et à des débats, de même qu'à commenter les actualités économiques dans les médias. Il a aussi été conférencier lors d'événements internationaux se déroulant à Montréal et à Toronto, où il a discuté de leçons tirées des systèmes de santé européens. On l'a invité à témoigner dans le cadre de nombreuses commissions parlementaires et de nombreux groupes de travail portant sur divers sujets; il a de plus agi à titre de témoin expert.

Joel Emes

Joel Emes est Président d'Abacus Economics et agrégé supérieur de l'Institut Fraser. Il s'est joint à l'Institut après avoir été conseiller principal auprès du gouvernement provincial de la Colombie-Britannique. Il a précédemment été analyste principal, puis directeur général par intérim du BC Progress Board. Avant cela, M. Emes a été économiste principal de recherche à l'Institut Fraser, où il a lancé et mené de nombreux projets phares dans les domaines de l'affranchissement de l'impôt et du rendement gouvernemental, des dépenses, des dettes et des déficits actuariels. M. Emes est titulaire d'un baccalauréat et d'une maîtrise en économie de l'Université Simon Fraser.

Remerciements

L'Institut Fraser remercie les membres du personnel du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur qui l'ont aidé à se procurer les données nécessaires à la présente étude.

About the authors and Acknowledgments

Yanick Labrie

Yanick Labrie is a health economist and public policy consultant living in Montreal and a Senior Fellow of the Fraser Institute. He holds a bachelor's degree in economics from Concordia University and a master's degree in economics from the Université de Montréal. Mr. Labrie's career in health policy spans more than ten years. He has worked as an economist at the Montreal Economic Institute and the Center for Interuniversity Research and Analysis on Organizations (CIRANO), and was a lecturer at HEC Montréal's Institute of Applied Economics. He has authored or co-authored more than 25 research papers and studies related to health care and pharmaceutical policies. His articles have appeared in many newspapers, including the *Globe and Mail*, *National Post*, *Ottawa Citizen*, *Montreal Gazette*, *La Presse*, and *Le Devoir*. He is frequently invited to participate in conferences and debates, and to comment on economic affairs in the media and has spoken at international conferences in Montreal and in Toronto on the lessons to be learned from Europe's health-care systems. He has been invited to give testimonies at numerous parliamentary commissions and working groups on a wide range of topics and has also done some work as an expert witness.

Joel Emes

Joel Emes is President of Abacus Economics and a Fraser Institute Senior Fellow who rejoined the Institute after a stint as a senior advisor to British Columbia's provincial government. He previously served as a senior analyst, then as acting executive director, at the BC Progress Board. Prior to that, Joel was a senior research economist at the Fraser Institute where he initiated and led several flagship projects in the areas of tax freedom and government performance, spending, debt, and unfunded liabilities. Joel holds a B.A. and an M.A. in economics from Simon Fraser University.

Acknowledgments

We wish to thank the personnel of the ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur for their assistance in obtaining the data upon which this Report Card is based.

Information sur la publication

Diffusion

Ces publications sont offertes sur le site <<http://www.fraserinstitute.org>> en format PDF (*Portable Document Format*) et peuvent être consultées avec Adobe Acrobat^{MD} et Adobe Reader^{MD}, versions 7 ou ultérieures. Adobe Reader^{MD} XI, la version la plus récente, peut être obtenue gratuitement sur le site Adobe Systems Inc. à <<http://get.adobe.com/reader/>>. Les utilisateurs ayant des difficultés à voir ou à imprimer les fichiers PDF en utilisant des applications d'autres fabricants (p. ex., Aperçu^{MD} d'Apple) devraient utiliser les logiciels Reader^{MD} ou Acrobat^{MD}.

Commande de publications

Pour commander les publications de l'Institut Fraser, veuillez communiquer avec le coordinateur des publications :

- ✎ Par courriel : sales@fraserinstitute.org
- ✎ Par téléphone : 604 688-0221, poste 580
ou en composant le numéro sans frais
1 800 665-3558, poste 580
- ✎ Par télécopieur : 604 688-8539.

Médias

Les médias sont priés d'adresser leurs demandes de renseignements à notre service des communications :

- ✎ Par téléphone : 604 714-4582
- ✎ Par courriel : communications@fraserinstitute.org.

Droits d'auteur

© 2020 Institut Fraser. Tous droits réservés. Il est interdit de reproduire un extrait quelconque de cette publication de quelque manière que ce soit sans autorisation écrite, si ce n'est dans le cas de brèves citations au sein d'articles critiques ou de revues.

ISSN

1707–2395 Studies in Education Policy
(English online edition)

1492–1863 Studies in Education Policy
(English print edition)

Date de parution

2020

Composition

Nick Murphy

Conception de la couverture

Peng Wei

Publishing information

Distribution

These publications are available from <<http://www.fraserinstitute.org>> in Portable Document Format (PDF) and can be read with Adobe Acrobat® 7 or Adobe Reader®, versions 7 or later. Adobe Reader® X, the most recent version, is available free of charge from Adobe Systems Inc. at <<http://get.adobe.com/reader/>>. Readers who have trouble viewing or printing our PDF files using applications from other manufacturers (e.g., Apple's Preview) should use Reader® or Acrobat®.

Ordering publications

For information about ordering the printed publications of the Fraser Institute, please contact the publications coordinator:

- ✉ e-mail: sales@fraserinstitute.org
- ✉ telephone: 604.688.0221 ext. 580 or, toll free, 1.800.665.3558 ext. 580
- ✉ fax: 604.688.8539.

Media

For media enquiries, please contact our Communications Department:

- ✉ 604.714.4582
- ✉ e-mail: communications@fraserinstitute.org

Copyright

Copyright © 2020 by the Fraser Institute. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced in any manner whatsoever without written permission except in the case of brief passages quoted in critical articles and reviews.

ISSN

1707–2395 Studies in Education Policy
(English online edition)
1492–1863 Studies in Education Policy
(English print edition)

Date of issue

2020

Typesetting

Nick Murphy

Cover design

Peng Wei

Soutenir l'Institut Fraser

Pour savoir comment soutenir l'Institut Fraser, veuillez communiquer avec le service du développement :

- ✎ Service du développement, Institut Fraser Fourth Floor, 1770 Burrard Street
Vancouver, BC, V6J 3G7 Canada
- ✎ Par téléphone (sans frais) : 1 800 665-3558, poste 548
- ✎ Par courriel : development@fraserinstitute.org
- ✎ Par le site Web : <<http://www.fraserinstitute.org/fr/support-us/overview.aspx>>

Supporting the Fraser Institute

To learn how to support the Fraser Institute, please contact

- ✎ Development Department, Fraser Institute
Fourth Floor, 1770 Burrard Street
Vancouver, British Columbia, V6J 3G7 Canada
- ✎ telephone, toll-free: 1.800.665.3558 ext. 548
- ✎ e-mail: development@fraserinstitute.org

Mission, financement et indépendance

L'Institut Fraser offre des services utiles à la population. Il publie des informations objectives sur les effets économiques et sociaux de politiques gouvernementales actuelles. Il propose également des études, notamment fondées sur des données probantes, sur les options de politiques susceptibles d'améliorer la qualité de vie.

L'Institut est un organisme à but non lucratif. Ses activités sont financées par des dons de bienfaisance, des dons sans restrictions, la vente de billets pour les événements organisés et les commandites connexes, les redevances à l'égard de produits pour diffusion publique par un tiers, et la vente de publications.

Toutes les études, qui sont menées et publiées indépendamment du conseil d'administration de l'Institut et de ses donateurs, font l'objet d'un examen rigoureux par des experts externes.

Les opinions exprimées par l'auteur lui sont propres, et ne reflètent pas nécessairement celles de l'Institut, de son conseil d'administration, de ses donateurs et sympathisants ou de son personnel. Cette publication n'implique aucunement que l'Institut Fraser, son personnel ou ses administrateurs souhaitent l'adoption ou le rejet d'un projet de loi, quel qu'il soit, ou bien qu'ils soutiennent ou dénoncent un parti politique ou un candidat donné.

L'Institut considère comme sain le débat public entre concitoyens qui veulent améliorer la qualité de vie par de meilleures politiques publiques. C'est pourquoi il accueille favorablement l'examen factuel détaillé des études publiées, y compris la vérification des sources de données, la reproduction de ses méthodes analytiques et les discussions éclairées sur les effets pratiques des mesures politiques recommandées.

Purpose, funding & independence

The Fraser Institute provides a useful public service. We report objective information about the economic and social effects of current public policies, and we offer evidence-based research and education about policy options that can improve the quality of life.

The Institute is a non-profit organization. Our activities are funded by charitable donations, unrestricted grants, ticket sales, and sponsorships from events, the licensing of products for public distribution, and the sale of publications.

All research is subject to rigorous review by external experts, and is conducted and published separately from the Institute's Board of Trustees and its donors.

The opinions expressed by the authors are those of the individuals themselves, and do not necessarily reflect those of the Institute, its Board of Trustees, its donors and supporters, or its staff. This publication in no way implies that the Fraser Institute, its trustees, or staff are in favour of, or oppose the passage of, any bill; or that they support or oppose any particular political party or candidate.

As a healthy part of public discussion among fellow citizens who desire to improve the lives of people through better public policy, the Institute welcomes evidence-focused scrutiny of the research we publish, including verification of data sources, replication of analytical methods, and intelligent debate about the practical effects of policy recommendations.

À propos de l'Institut Fraser

Notre mission consiste à améliorer la qualité de vie des Canadiens et des générations à venir en étudiant, en mesurant et en diffusant les effets des politiques gouvernementales, de l'entrepreneuriat et des choix sur leur bien-être.

Évaluation par les pairs – validation de l'exactitude de nos recherches

L'Institut Fraser applique à ses travaux de recherche un rigoureux processus d'examen par les pairs. Nos études et grands projets de recherche, de même que les modifications de fond apportées à nos travaux, sont tous examinés par des spécialistes du domaine concerné. Dans la mesure du possible, l'examen externe s'effectue à l'aveugle. Les mises à jour ou les nouvelles éditions d'études déjà examinées ne font pas l'objet d'une évaluation, sauf en cas d'importantes modifications méthodologiques.

Les directeurs des services de recherche de l'Institut, qui sont responsables de veiller à ce que toutes les études publiées fassent l'objet d'un examen approprié par les pairs, surveillent ce processus d'examen. En cas de désaccord au cours du processus d'examen par les pairs, l'Institut peut faire appel à son Comité consultatif de rédaction, lequel est composé de spécialistes du Canada, des États-Unis et d'Europe, pour le résoudre.

About the Fraser Institute

Our mission is to improve the quality of life for Canadians, their families and future generations by studying, measuring and broadly communicating the effects of government policies, entrepreneurship and choice on their well-being.

Peer review—validating the accuracy of our research

The Fraser Institute maintains a rigorous peer review process for its research. New research, major research projects, and substantively modified research conducted by the Fraser Institute are reviewed by a minimum of one internal expert and two external experts. Reviewers are expected to have a recognized expertise in the topic area being addressed. Whenever possible, external review is a blind process.

Commentaries and conference papers are reviewed by internal experts. Updates to previously reviewed research or new editions of previously reviewed research are not reviewed unless the update includes substantive or material changes in the methodology.

The review process is overseen by the directors of the Institute's research departments who are responsible for ensuring all research published by the Institute passes through the appropriate peer review. If a dispute about the recommendations of the reviewers should arise during the Institute's peer review process, the Institute has an Editorial Advisory Board, a panel of scholars from Canada, the United States, and Europe to whom it can turn for help in resolving the dispute.

Comité consultatif de rédaction

Membres

Pr Terry L. Anderson	Pr Erwin Diewert	Pr James Gwartney	Pr Friedrich Schneider
Pr Robert Barro	Pr Stephen Easton	Pr Ronald W. Jones	Pr Lawrence B. Smith
Pr Jean-Pierre Centi	Pr J.C. Herbert Emery	Jerry Jordan, Ph. D.	Vito Tanzi, Ph. D.
Pr John Chant	Pr Jack L. Granatstein	Pr Ross McKittrick	
Pr Bev Dahlby	Pr Herbert G. Grubel	Pr Michael Parkin	

Anciens membres

Pr Armen Alchian*	Pr Friedrich A. Hayek* †	Pr George Stigler* †
Pr Michael Bliss*	Pr H.G. Johnson*	Sir Alan Walters*
Pr James M. Buchanan* †	Pr F.G. Pennance*	Pr Edwin G. West*

* décédé; † prix Nobel

Editorial Board

Members

Prof. Terry L. Anderson	Prof. Erwin Diewert	Prof. James Gwartney	Prof. Friedrich Schneider
Prof. Robert Barro	Prof. Stephen Easton	Prof. Ronald W. Jones	Prof. Lawrence B. Smith
Prof. Jean-Pierre Centi	Prof. J.C. Herbert Emery	Dr. Jerry Jordan	Mr. Vito Tanzi
Prof. John Chant	Prof. Jack L. Granatstein	Prof. Ross McKittrick	
Prof. Bev Dahlby	Prof. Herbert G. Grubel	Prof. Michael Parkin	

Past members

Prof. Armen Alchian*	Prof. Friedrich A. Hayek* †	Prof. George Stigler* †
Prof. Michael Bliss*	Prof. H.G. Johnson*	Sir Alan Walters*
Prof. James M. Buchanan* †	Prof. F.G. Pennance*	Prof. Edwin G. West*

* deceased; † Nobel Laureate