

Le modèle québécois de pluralisme éducatif

Concilier équité et diversité

Étienne-Alexandre Beauregard

Décembre 2025

Rapport de recherche

CARDUS



Style de citation du rapport

Beauregard, Étienne-Alexandre. “Le modèle québécois de pluralisme éducatif : concilier équité et diversité.” Cardus, 2025. https://www.cardus.ca/research/education/reports/le-modele-quebecois-de-pluralisme-educatif/.

CARDUS

Cardus est un institut de recherche non partisan voué à clarifier et à fortifier, par la recherche et le dialogue, les façons dont les institutions de la société peuvent collaborer en vue du bien commun.

cardus.ca

@cardusca

Head Office: 1 Balfour Drive, Hamilton, ON L9C 7A5

info@cardus.ca

© Cardus, 2025. Ce travail est sous licence Creative Commons Attribution-Noncommercial-NoDerivatives Works 4.0 International License.

À propos de l'auteur



ÉTIENNE-ALEXANDRE BEAUREGARD est chercheur à Cardus. Originaire de Québec, il est titulaire d'un baccalauréat en philosophie politique et poursuit une maîtrise en administration publique. Avant de rejoindre Cardus, il travaillait comme rédacteur et conseiller à la planification stratégique au cabinet du premier ministre du Québec. Auteur de trois livres de pensée politique, il a aussi signé des textes dans *Le Devoir*, *La Presse*, *Le Journal de Montréal* et *Le Figaro*, notamment.

À propos du programme Cardus Éducation

Cardus Éducation a pour mission de promouvoir une éducation au service du bien commun et de rassembler les leaders du milieu éducatif, grâce à des recherches originales et à des études de politiques sur le pluralisme éducatif, l'excellence en éducation et les parcours des diplômés.

Grandes lignes

- Le pluralisme éducatif désigne un système d'éducation dans lequel l'État finance et réglemente l'éducation, mais ne la dispense pas toujours de manière directe, en laissant une place aux écoles autonomes.
- Historiquement, les écoles autonomes francophones ont servi de rempart contre l'assimilation au Canada. La commission Parent a reconnu leur utilité publique lors de la Révolution tranquille, et c'est pourquoi de nombreuses écoles autonomes sont financées à 60 % par l'État québécois.
- En 2023-24, 11,8 % des élèves québécois fréquentent une école autonome, la deuxième proportion la plus élevée parmi les provinces canadiennes.
- Le système d'éducation québécois n'est pas le plus inégalitaire au Canada. L'écart entre les élèves faibles et forts y est moins grand que la moyenne canadienne, selon l'épeuve PISA.
- Le financement public des écoles autonomes ne nuit pas à celui du réseau public. La contribution payée par les parents des élèves est estimée à plus de 750 millions de dollars annuellement, que l'État devrait débourser si ces élèves rejoignaient le réseau public.
- Les écoles autonomes prennent en charge de plus en plus d'élèves à besoins particuliers. Leur part d'élèves EHDAA a augmenté de plus de 200 % en 10 ans, contre 29,7 % au public et dans les écoles spécialisées pour la même période.
- Un réseau public à « taille unique » n'est pas forcément un réseau plus inclusif. Selon le Conseil supérieur de l'éducation, cette approche laisse de côté de nombreux élèves vulnérables, et un réseau réellement égalitaire doit varier son offre pour répondre à la diversité des besoins de chaque enfant.
- Le pluralisme éducatif est une solution pour rendre le système d'éducation québécois mieux adapté aux besoins de chacun. Pourtant, des contraintes réglementaires empêchent présentement le développement des écoles autonomes et leur prise en charge d'élèves à besoins particuliers.

Table des matières

Grandes lignes 4

Introduction 6

Le Québec, précurseur du pluralisme éducatif 7

- Des institutions essentielles dans l'histoire du Québec 7
- Les francophones et le pluralisme éducatif au Canada 9

Le modèle québécois de pluralisme éducatif aujourd'hui 10

- La disponibilité 10
- L'accessibilité 12
- L'imputabilité 15

Les critiques récurrentes à l'endroit du modèle québécois 16

- Un modèle inégalitaire? 17
- Les écoles autonomes nuisent-elles au réseau public? 18
- Un système à « taille unique » sert-il mieux les élèves? 21

Conclusion 22

Références 24

Introduction

Depuis la fondation de son système d'éducation public issu de la commission Parent, le Québec a fait le choix du pluralisme éducatif, c'est-à-dire un système dans lequel l'État finance et réglemente l'éducation, mais ne la dispense pas toujours de manière directe[1]. Lors de la Révolution tranquille, ce choix de société s'appuyait sur une longue tradition d'enseignement chrétien, qui remonte à la Nouvelle-France et qui a laissé une empreinte durable sur l'identité québécoise. Il a donc été décidé que les écoles autonomes auraient droit à un financement public à hauteur de 60 % de ce que reçoivent les écoles publiques pour un élève régulier, en guise de reconnaissance de leur apport au bien commun qu'est l'éducation.

Un tel modèle de pluralisme éducatif distingue le Québec à l'échelle canadienne et nord-américaine, et sa fréquentation atteste de sa popularité auprès des parents et des élèves. En 2023–2024, le Québec venait au deuxième rang des provinces pour la proportion d'élèves fréquentant une école autonome, soit 11,83 % des élèves dans les programmes réguliers pour les jeunes[2].

Ce modèle n'est cependant pas à l'abri des critiques. Des mouvements comme École ensemble souhaitent mettre fin aux subventions publiques versées aux écoles autonomes et contraindre celles-ci à choisir entre l'adhésion au réseau public ou le maintien de leur autonomie sans aucun appui financier[3]. Actuellement, deux des principaux partis politiques québécois se rallient à cette proposition[4]. Les défenseurs de la fin des subventions aux écoles autonomes affichent principalement des préoccupations liées à l'équité et à l'égalité des chances, qui sont légitimes et doivent être prises en compte pour améliorer le système d'éducation québécois.

Néanmoins, le moyen de rendre ce système plus équitable n'est pas forcément une centralisation accrue, où l'État s'immisce davantage dans la gestion des écoles. Le pluralisme éducatif, qui s'inscrit dans l'histoire et l'identité propres au Québec, offre des possibilités supplémentaires pour prendre en charge la diversité de besoins des élèves, dans un cadre plus adapté aux particularités de chacun.

Ce rapport de recherche retrace l'histoire du modèle québécois de pluralisme éducatif et en décrit les principales caractéristiques. Ensuite, il répond à trois critiques fréquentes qui lui sont adressées, soit l'inégalité, la concurrence entre le réseau public et les écoles autonomes, et l'idée qu'un réseau à « taille unique » servirait mieux les élèves. Finalement, il explore les manières dont le pluralisme éducatif peut contribuer à rendre le système d'éducation plus équitable et plus inclusif, en complémentarité avec le réseau public.

1 Cette définition provient de Berner, *No One Way to School: Pluralism and American Public Education*, 3. Les références complètes de toutes les sources sont fournies à la fin du présent rapport.

2 Statistique Canada, Tableau 37-10-0109-01, *Nombre d'élèves dans les écoles primaires et secondaires, selon le type d'école et le type de programme*.

3 École ensemble, « Plan pour un réseau scolaire commun ».

4 Bergeron, « Le PQ défend le modèle des écoles privées complètement financées par l'État »; Plante, « QS présente un projet de loi pour créer un réseau scolaire "commun" entre le public et le privé ».

Le Québec, précurseur du pluralisme éducatif

Des institutions essentielles dans l'histoire du Québec

Les écoles autonomes au Québec sont de loin antérieures au réseau public. Leur origine remonte à la Nouvelle-France, alors que les communautés chrétiennes assuraient l'éducation de la population. C'est en 1635 que les Jésuites fondent, à Québec, le premier collège pour garçons d'Amérique du Nord, un an avant la création du Collège Harvard au Massachusetts. Quatre ans plus tard, Marie de l'Incarnation crée l'École des Ursulines, premier établissement scolaire pour filles de la colonie[5]. À cette époque, « l'éducation relève de la famille et des autorités ecclésiastiques qui reçoivent le support moral et financier de l'État pour mener à ses fins cette tâche[6] ».

En 1789, l'administration britannique formule les premières propositions pour un réseau d'éducation commun et public. Conçu explicitement comme un « outil d'assimilation », ce réseau, dans la tête de ses idéateurs, « se devra d'instruire les francophones dans la langue de Shakespeare et ainsi préparer à long terme leur conversion au protestantisme[7] ». Plusieurs tentatives en ce sens échouent pourtant, et l'éducation des Canadiens français continue d'être assurée par des écoles autonomes gérées par l'Église. En 1839, dans son rapport suivant l'échec des rébellions patriotes, Lord Durham déplore cet état de fait et voit dans l'absence de réseau unique l'une des sources des divisions entre anglophones et francophones :

> Aucune instruction commune n'a servi à supprimer ou à diminuer les disparités d'origine et de langue. […] À Montréal et à Québec, il y a des écoles anglaises et des écoles françaises. Les élèves s'y habituent à combattre nation contre nation, et les querelles de rue, entre les garçons, présentent habituellement cette division : d'un côté les Anglais, de l'autre les Français[8].

Dans le contexte de la domination britannique, la défense des écoles autonomes revêt un caractère identitaire pour les Canadiens français. Puisqu'ils n'ont pas pleine maîtrise de l'administration de la colonie, l'existence d'un réseau public d'éducation entraînerait inévitablement une perte du pouvoir francophone sur les écoles, au profit d'autorités anglaises souhaitant ouvertement leur assimilation. Aux États-Unis, les catholiques ont été des pionniers du mouvement pour la liberté de choix à l'école (*school choice*) pour la même raison : au XIXe siècle, le mouvement américain pour une « école commune » était dirigé par des protestants qui, mus par un sentiment anti-catholique, souhaitaient assimiler les « papistes » en les contraignant à fréquenter des écoles qu'ils ne dirigeraient pas[9]. Cette tendance nord-américaine

5 Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Une histoire de l'éducation des adultes*, 12.

6 Leclerc, *Histoire de l'éducation au Québec. Des origines à nos jours*, [s. é.], 9.

7 Leclerc, *Histoire de l'éducation au Québec. Des origines à nos jours*, 23.

8 Durham, *Le Rapport Durham*, 74.

9 Shuls, « Papists and Pluralists ».

explique l'attachement profond du Québec aux écoles autonomes, qui ont directement contribué à la préservation de la culture francophone dans un environnement hostile.

Lors de la Révolution tranquille, l'importance des institutions autonomes pour le Québec est donc établie, et c'est pourquoi la commission Parent soutient que « l'État doit reconnaître la fonction publique exercée par ceux de ces établissements qui sont déjà bien équipés et bien organisés[10] ». Elle est d'avis que « les pouvoirs publics ne sont pas les seuls à avoir le droit d'organiser un enseignement et qu'on reconnaît à des particuliers ou à des groupes le droit de mettre sur pied des établissements d'enseignement », pourvu que « l'exercice de cette liberté […] ne se conçoi[ve] pas sans limites et [que] son exercice [soit] ordonné à une fin positive : le progrès de l'éducation[11] ».

C'est de ce principe que découle le modèle québécois de pluralisme éducatif, qui prévoit « la participation des pouvoirs publics au financement d'un certain nombre d'établissements privés », en échange d'un engagement à respecter des normes dictées par l'État : « Ces établissements, en effet[,] seront obligés de suivre les normes de qualité exigées de toutes les écoles; ils devront donner à leurs maîtres une rémunération équivalente à celle des maîtres de l'enseignement public; ils devront mettre à la disposition de leurs étudiants les mêmes services personnels que l'enseignement public[12]. » En raison de la participation financière importante de l'État, mais aussi de l'adhésion des écoles autonomes aux normes déterminées par lui, la commission rejette l'appellation d'écoles « privées » :

> La notion d'établissement privé ou de secteur privé d'enseignement ne nous semble plus rendre avec exactitude la situation et la fonction des établissements qui seront appelés à participer aux plans de développement de l'enseignement, à aider à la mise en œuvre des réformes pédagogiques, à bénéficier d'une aide financière de l'État. Nous suggérons que le nom d'établissement privé ne s'applique désormais qu'aux établissements qui se tiendront en dehors d'une active collaboration avec le secteur public, et que les autres soient plutôt désignés sous le nom d'établissements semi-publics[13].

Nous préférons l'appellation d'écoles autonomes dans le présent rapport, qui est celle employée dans la loi ayant institué le ministère de l'Éducation. Son préambule stipule que « les parents ont le droit de choisir les établissements qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants », et que les établissements d'enseignement autonomes disposent quant à eux du droit « de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins », pourvu que « les exigences du bien commun » soient respectées[14]. Le système d'éducation québécois issu de la Révolution tranquille reconnaît donc l'enseignement autonome comme une contribution légitime au bien commun, et non comme une source de concurrence évoluant en marge du système public ou contre lui.

10 Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport*, 59.

11 Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport*, 58.

12 Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport*, 63.

13 Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport*, 63.

14 Québec, *Loi instituant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation*, c. 15.

Les francophones et le pluralisme éducatif au Canada

Le Québec et les communautés francophones ont joué un rôle central dans la diffusion du pluralisme éducatif ailleurs au Canada. C'est d'abord grâce à un politicien protestant de Sherbrooke, Alexander Galt, que la Constitution canadienne de 1867 comporte un article protégeant explicitement le droit des catholiques et des protestants à des écoles distinctes[15]. Craignant que la majorité catholique du Québec n'use de son pouvoir pour fermer ou limiter les écoles protestantes, Galt obtient la reconnaissance constitutionnelle des droits scolaires de la minorité religieuse québécoise. Or, c'est précisément cette reconnaissance qui permet ensuite aux minorités catholiques des autres provinces, souvent francophones, de défendre leurs intérêts.

En Ontario et au Manitoba en particulier, où vivent d'importantes proportions de francophones au moment de l'entrée de ces deux provinces dans la Confédération canadienne, la lutte pour le pluralisme éducatif est principalement menée par les francophones et les catholiques. En 1890, le gouvernement manitobain déclare la province unilingue anglophone et abolit les districts scolaires catholiques tout en interdisant le financement public d'écoles autonomes[16]. Ces gestes, qui provoquent la « crise des écoles du Manitoba », visent clairement l'assimilation de la minorité de langue française. Ce n'est qu'un siècle plus tard, à la suite de l'arrêt *Mahé* de 1990 reconnaissant le droit des francophones de gérer leurs propres écoles, que le gouvernement du Manitoba met sur pied un district scolaire francophone et autogéré au sein du réseau public[17]. Quant à l'enseignement catholique, une ouverture graduelle à partir des années 1960 conduit en 1994 au financement à hauteur de 50 % des écoles autonomes catholiques manitobaines[18].

En Ontario, le Règlement 17 adopté en 1912 interdit l'enseignement du français au-delà de la deuxième année dans le secteur public, alors que les écoles francophones ou bilingues ne reçoivent aucun financement étatique[19]. Ce n'est qu'en 1967 que le gouvernement ontarien consent à financer l'éducation en français dans le réseau public, et il faut une grande mobilisation des catholiques ontariens pour que les écoles gérées par leurs communautés, dites « écoles séparées », soient finalement financées par l'Ontario en 1984[20]. À l'instar des Québécois sous le régime britannique, les francophones et les catholiques en situation minoritaire au Canada ont donc historiquement accordé une grande importance au pluralisme éducatif, en raison de l'autonomie qu'il consent aux communautés pour gérer leurs propres écoles.

15 Farney et Banack, *Faith, Rights, and Choice*, 57–58.

16 Farney et Banack, *Faith, Rights, and Choice*, 106.

17 Farney et Banack, *Faith, Rights, and Choice*, 111.

18 Farney et Banack, *Faith, Rights, and Choice*, 117.

19 Farney et Banack, *Faith, Rights, and Choice*, 38.

20 Farney et Banack, *Faith, Rights, and Choice*, 39–43.

Le modèle québécois de pluralisme éducatif aujourd'hui

Le modèle québécois de pluralisme éducatif est souvent confondu par ses critiques avec le modèle de *school choice* à l'américaine, alors qu'ils incarnent des visions bien différentes de l'éducation Ce dernier, issu des travaux de l'économiste Milton Friedman, envisage l'éducation comme une entreprise de libre marché[21]. Si le *school choice* conçoit l'individu en opposition avec l'État, le pluralisme éducatif met de l'avant le rôle de la société civile et de ses institutions, en collaboration avec l'État.

Le pluralisme éducatif n'épouse pas une perspective individualiste ou libertarienne avant tout, car il reconnaît que l'éducation est un bien public qui sert toute la communauté. Cependant, il admet aussi que les besoins des élèves et les philosophies d'enseignement sont multiples dans une société diversifiée, et qu'un certain pluralisme dans le choix d'établissement d'enseignement est fondamental pour permettre à chaque enfant d'avoir l'éducation qui lui convient. L'État joue un rôle central dans la définition d'un programme pédagogique commun, la formation des enseignants et la gestion d'un réseau public, mais il autorise aussi des écoles autonomes à dispenser une éducation qui correspond à ses objectifs, avec son soutien[22].

Concrètement, une politique de pluralisme éducatif s'articule autour de trois caractéristiques essentielles : la disponibilité, l'accessibilité et l'imputabilité.

La disponibilité

Le principe de disponibilité soutient qu'une pluralité d'options éducatives doit être disponible, à la mesure de la diversité des besoins et des aspirations des élèves. Cela implique que certaines approches ou philosophies d'enseignement conviennent mieux à certains élèves, et qu'il est bénéfique de permettre à chacun de choisir une école qui lui convient. De ce point de vue, le réseau public québécois propose déjà une certaine disponibilité avec l'essor de programmes pédagogiques particuliers, comme le Programme d'éducation internationale (PEI) ou les concentrations sports-études et arts-étude.

Par contre, le choix ne peut pas se limiter aux seules écoles publiques ou gérées directement par l'État : un rôle névralgique doit revenir à la société civile et aux établissements d'enseignement autonomes[23]. À titre d'exemple, certaines écoles autonomes préconisent une approche distinctive, comme c'est le cas des écoles Montessori, ou servent une clientèle particulière, comme c'est celui des écoles spécialisées pour les élèves avec des troubles d'apprentissage.

Légalement, le principe de disponibilité demande donc que l'État permette l'existence et le fonctionnement d'écoles autonomes, qu'elles soient subventionnées ou non. C'est le cas dans l'ensemble des provinces canadiennes, bien que les critères pour ouvrir une telle école varient de l'une à l'autre. Par exemple, au Nouveau-Brunswick, la législation sur l'éducation

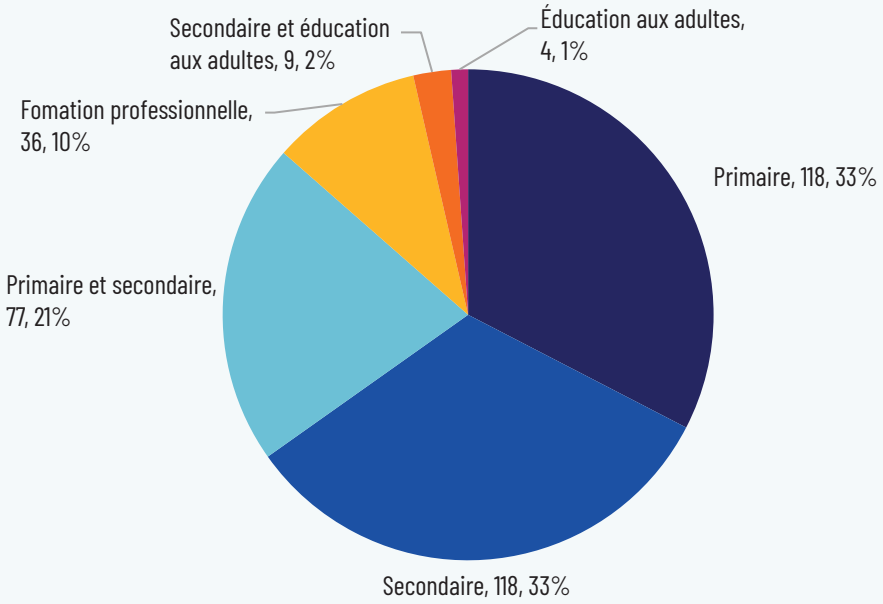
21 Friedman, « The Role of Government in Education ».

22 DeJong VanHof, « The Three Pillars of Educational Pluralism ».

23 DeJong VanHof, « The Three Pillars of Educational Pluralism », 10–12.

ne reconnaissent pas l'existence d'écoles autonomes. Un certain nombre d'écoles séparées y existent néanmoins, mais elles ne sont ni réglementées ni subventionnées par le ministère de l'Éducation[24].

Figure 1. Nombre d'écoles autonomes au Québec, selon l'ordre d'enseignement, 2024-25



Source: Québec, ministère de l'Éducation, *Tableau de bord de l'éducation*, données mises à jour le 15 décembre 2024.

Au Québec, toute nouvelle école issue de la société civile doit d'abord obtenir un permis de la Commission consultative de l'enseignement privé. Concrètement, cette exigence implique que l'école se conforme à la *Loi sur l'enseignement privé*, à certains articles de la *Loi sur l'instruction publique*—ceux qui concernent les droits de l'élève, l'obligation de fréquentation scolaire ainsi que les droits et obligations du personnel enseignant—ainsi qu'au *Programme de formation de l'école québécoise*[25].

La disponibilité d'écoles autonomes pourrait cependant être améliorée au Québec, car depuis 2008–2009, le ministère de l'Éducation ne délivre plus d'agréments aux fins de subventions à des écoles autonomes qui n'en détiennent pas déjà[26]. Malgré des recommandations favorables de la Commission consultative de l'enseignement privé, les nouvelles demandes d'agrément sont refusées en raison de ressources budgétaires dites « limitées[27] ». Cette situation constitue un frein

24 Van Pelt, Hasan et Allison, « The Funding and Regulation of Independent Schools in Canada », 8.

25 Québec, ministère de l'Éducation, *Obligations pour les établissements d'enseignement privés*.

26 Fédération des établissements d'enseignement privés, « Financement des écoles privées québécoises », 3.

27 Québec, Commission consultative de l'enseignement privé, *55e Rapport annuel, 2023–2024*.

à l'élargissement de l'offre éducative au Québec, car peu d'écoles peuvent se développer sans financement public.

L'application du plan d'École ensemble nuirait encore davantage à la disponibilité d'une pluralité d'options éducatives au Québec, en contraignant les écoles autonomes qui souhaitent garder leur financement étatique à devenir « conventionnées » et à renoncer à une partie de leur autonomie, notamment pour la sélection des élèves. Surtout, ce plan empêcherait la création de nouvelles écoles conventionnées en réservant ce statut aux seules écoles autonomes existantes[28].

L'accessibilité

Le principe d'accessibilité concerne l'accès réel, principalement sur des bases financières, aux différents choix scolaires disponibles sur un territoire donné. Généralement, le facteur principal qui conditionne cet accès est le financement public, au moins partiel, des écoles autonomes. La possibilité pour les élèves du réseau public de s'inscrire à une autre école que leur école de bassin constitue aussi un facteur important, qui permet d'éviter une division socio-économique basée sur le code postal[29].

À l'échelle mondiale, le financement public des écoles autonomes constitue la norme : selon une analyse des systèmes éducatifs de 136 pays représentant 94 % de la population mondiale, 100 pays financent au moins partiellement les écoles autonomes. Au sein de l'OCDE, la Grèce est le seul pays qui n'accorde aucun financement à ce genre d'écoles[30]. Au Canada, la moitié des provinces financent en partie ce type d'établissements.

Dans les provinces atlantiques, soit quatre des cinq provinces qui ne subventionnent pas du tout les écoles autonomes, on constate que l'accès y est famélique : il varie de 1,43 % des élèves à Terre-Neuve-et-Labrador à 3,37 % en Nouvelle-Écosse[31]. Le profil des écoles autonomes de l'Ontario, qui ne les finance pas non plus, se distingue quant à lui par leur très grand nombre (plus de 1400 en 2022) et leur petite taille (75 % accueillent moins de 150 élèves)[32]. Considérant que ce profil est bien différent de celui des écoles autonomes du Québec, rien n'indique que cette situation soit parfaitement comparable.

Dans une perspective de pluralisme éducatif, l'accès implique une préoccupation pour l'équité et l'absence de discrimination dans la distribution des chances scolaires. Cela signifie que tous devraient avoir accès à la forme d'enseignement qu'ils préfèrent, et que des efforts sont faits pour rendre la qualité de l'éducation équitable dans l'ensemble des écoles. L'éducation de son choix doit également être à la portée de tous, sans forcément être gratuite[33]. Le soutien étatique

28 École ensemble, « Plan pour un réseau scolaire commun », 13.

29 DeJong VanHof, « The Three Pillars of Educational Pluralism », 12–13.

30 Hunt, Momoh, et Van Pelt, « Funding All Students: A Comparative Economic Analysis of the Fiscal Cost to Support Students in Ontario Independent Schools ».

31 Statistique Canada, Tableau 37-10-0109-01, *Nombre d'élèves dans les écoles primaires et secondaires, selon le type d'école et le type de programme*.

32 Hunt, DeJong VanHof, et Los, « Naturally Diverse: The Landscape of Independent Schools in Ontario ».

33 DeJong VanHof, « The Three Pillars of Educational Pluralism », 14.

Tableau 1. Catégories d'écoles autonomes, financement alloué et fréquentation, par province, 2021

Catégorie de financement des écoles autonomes		Part du financement de l'État	Proportion de fréquentation parmi les écoles autonomes
C.-B.	Groupe 1	50 %	76,3 %
	Groupe 2	35 %	20,1 %
	Groupe 3	Aucun financement	0,6 %
	Groupe 4	Aucun financement	3,0 %
AB	Écoles privées accréditées	70 %	97,6 %
	Écoles privées non accréditées	Aucun financement	1,5 %
	Écoles privées enregistrées	Aucun financement	0,9 %
SK	Écoles associées	80 %	50,0 %
	Écoles secondaires historiques	70 %	17,0 %
	Écoles autonomes qualifiées	50 %	18,8 %
	Écoles autonomes alternatives	Négocié pour chaque élève	3,9 %
	Écoles autonomes enregistrées	Aucun financement	10,3 %
MB	Écoles privées financées	50 %	88,6 %
	Écoles privées non financées	Aucun financement	11,4 %
QC	Écoles privées subventionnées	60 %	91,9 %
	Écoles privées non subventionnées	Aucun financement	8,1 %
ON	Aucun	Aucun financement	100 % non subventionné
N.-B.	Aucun	Aucun financement	100 % non subventionné
N.-É.	Aucun	Aucun financement	100 % non subventionné
I.-P.-É.	Aucun	Aucun financement	100 % non subventionné
T.-N.-L.	Aucun	Aucun financement	100 % non subventionné

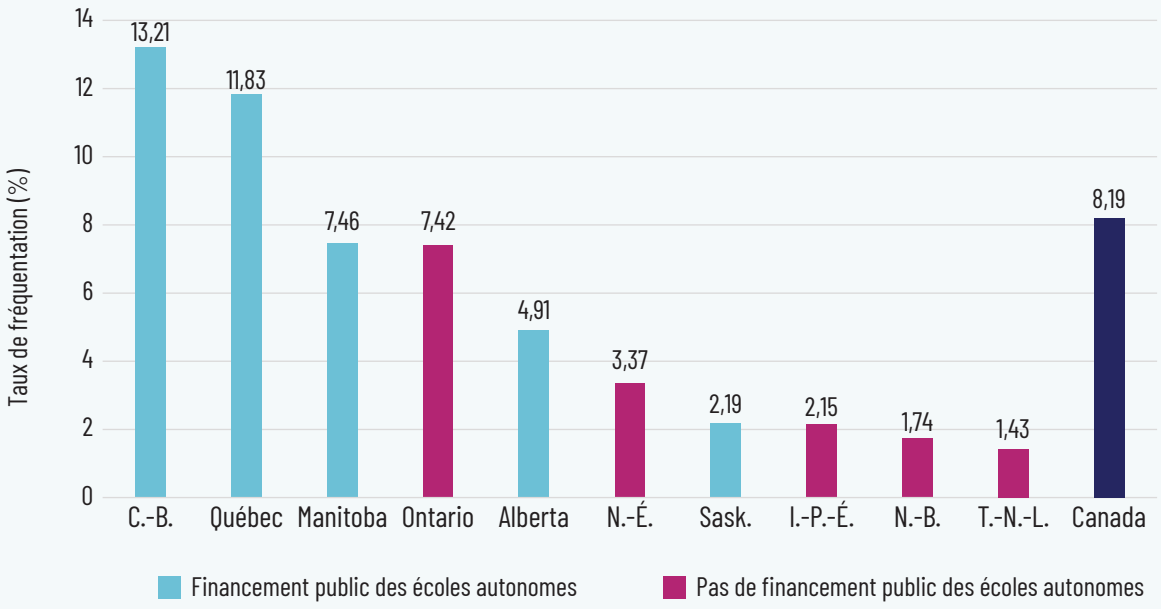
Source: D. Hunt, A. Momoh, et D. Van Pelt, « Funding All Students », Cardus, 2021.

à l'éducation autonome permet donc d'en ouvrir les portes à davantage d'élèves. Le financement par l'État des programmes particuliers au public, jusqu'à concurrence de 300 $ par année, est également une mesure qui contribue à un plus grand accès à l'intérieur même du réseau public[34].

Au Québec, le financement public des écoles autonomes contribue indubitablement à en ouvrir les portes à des élèves dont les familles, moins bien nanties, n'auraient pas les moyens de choisir une telle éducation si elles devaient débourser la totalité des droits de scolarité. Ainsi, un système

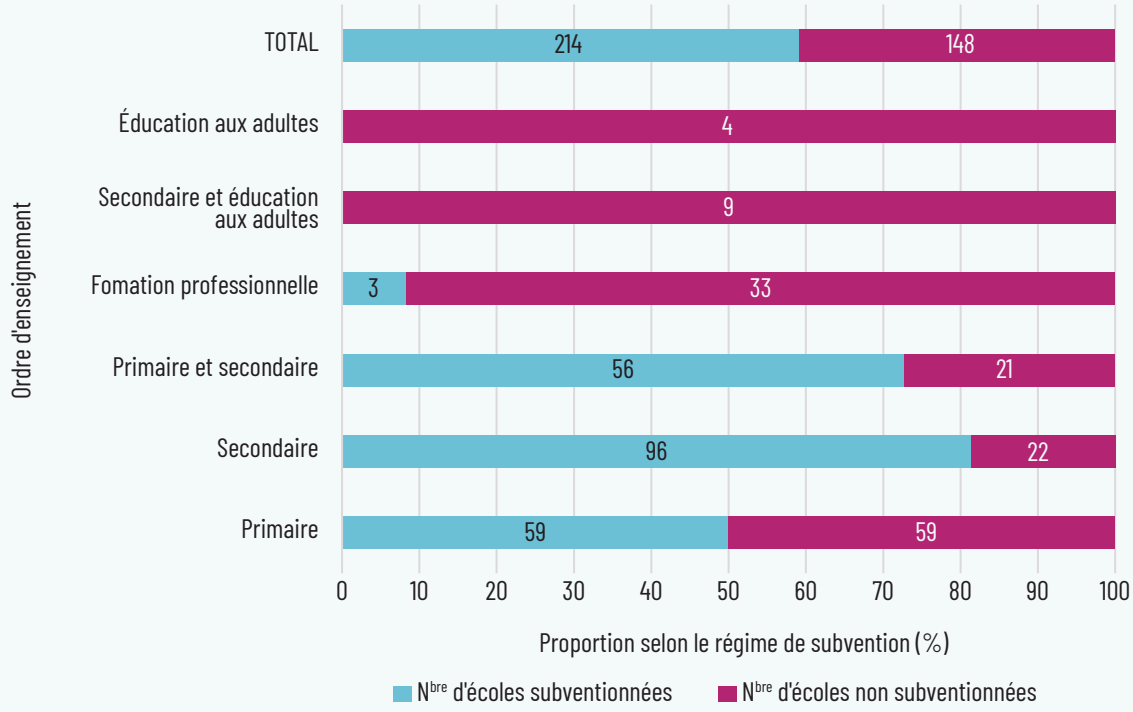
34 Morasse, « Écoles secondaires publiques : les programmes particuliers pour contrer le "magasinage" ».

Figure 2. Fréquentation des écoles autonomes, programmes réguliers pour les jeunes, par province, 2023–24



Source: Statistique Canada, Tableau 37-10-0109-01, *Nombre d'élèves dans les écoles primaires et secondaires, selon le type d'école et le type de programme*, données mises à jour le 10 octobre 2024.

Figure 3. Proportion des écoles autonomes touchant des subventions du gouvernement du Québec, 2024–25



Source: Québec, ministère de l'Éducation, *Tableau de bord de l'éducation*, données mises à jour le 15 décembre 2024.

scolaire autonome sans financement étatique deviendrait beaucoup plus élitiste qu'il ne l'est présentement. Comme le démontre le tableau 1, dans les provinces où les écoles autonomes reçoivent des deniers publics, la vaste majorité des élèves fréquentent les écoles subventionnées. Au Québec en 2021, 91,9 % des élèves fréquentant une école autonome le faisaient dans un établissement subventionné. La figure 2 montre également qu'en règle générale, dans les provinces où l'éducation autonome est subventionnée, la fréquentation de ces établissements est beaucoup plus élevée que dans les provinces atlantiques, en queue de peloton, qui ne la financent pas.

Notons cependant que la subvention accordée par le ministère de l'Éducation aux écoles autonomes couvre 60 % des frais pédagogiques liés à l'élève seulement. Des dépenses liées à la gestion des écoles, comme les infrastructures ou le transport scolaire, sont couvertes en proportion bien moindre qu'au public, ce qui ajoute des charges supplémentaires aux établissements et, ultimement, aux parents. Ainsi, une étude de la firme AppEco estime que les parents prennent en fait en charge 55 % des coûts liés à la scolarisation de leur enfant[35].

L'imputabilité

La dernière caractéristique fondamentale du pluralisme éducatif concerne l'imputabilité. Contrairement à une approche libertarienne qui serait hostile au rôle de l'État et de la communauté, le pluralisme éducatif reconnaît que l'éducation est un bien social, et que nous avons tous un intérêt à ce que nos concitoyens jouissent d'une éducation de qualité pour vivre dans une démocratie épanouie. Malgré leur statut, les écoles autonomes doivent donc adhérer à des normes communes, s'intégrer dans leur milieu, contribuer à la cohésion sociale et atteindre les objectifs communs en matière de résultats scolaires. Elles doivent donc être imputables envers l'État, mais aussi envers les familles et la société civile plus largement[36].

La comparaison interprovinciale des exigences envers les écoles autonomes révèle qu'elles sont liées de près à la valeur du financement public qu'elles reçoivent. Autrement dit, en échange du soutien financier qu'il offre, l'État est en mesure d'exiger plus des écoles autonomes. Dans les cinq provinces qui offrent un financement partiel aux écoles autonomes, en particulier le Québec, les exigences sont les plus strictes : ces écoles doivent respecter le programme éducatif, engager des enseignants légalement qualifiés et participer aux épreuves ministérielles. À l'inverse, dans les cinq provinces où les écoles autonomes sont entièrement privées, dont l'Ontario, l'encadrement de l'État est nettement moins contraignant.

On constate donc que les écoles autonomes ontariennes sont moins imputables envers l'État que celles, subventionnées, du Québec. Ainsi, elles n'ont aucune obligation d'engager des enseignants légalement qualifiés, leurs élèves sont exemptés des épreuves ministérielles à l'exception d'un seul examen de littératie préalable à la diplomation secondaire, et elles ne sont contraintes de respecter le programme éducatif ministériel que pour décerner des crédits nécessaires à l'obtention d'un

35 Fédération des établissements d'enseignement privés, « Financement des écoles privées québécoises », 2.

36 DeJong VanHof, « The Three Pillars of Educational Pluralism », 14–16.

diplôme secondaire. Cela signifie qu'au niveau primaire, par exemple, aucun curriculum n'est prescrit[37].

Tableau 2. Exigences ministérielles pour les écoles autonomes subventionnées du Québec et les écoles autonomes de l'Ontario

	Subventions étatiques	Respect du programme éducatif ministériel	Exigence d'engager des enseignants légalement qualifiés	Participation aux épreuves ministérielles
Québec	Oui (60 %)	Oui	Oui	Oui
Ontario	Non	Seulement pour décerner des crédits nécessaires à l'obtention d'un diplôme secondaire	Non	Seul un test de littératie de niveau 10 est exigé pour obtenir un diplôme secondaire

Source: D.J. Allison, « Parental Choice, Independent Schools, and the Provincial Regulation of Curriculum in Canada », Fraser Institute, 2025.

Notons que le mouvement École ensemble propose que toutes les écoles autonomes qui ne souhaitent pas rejoindre le réseau public deviennent des « écoles privées non conventionnées », un statut qu'il dit calqué sur le modèle ontarien[38]. Pourtant, l'imputabilité déficiente de ce dernier lui a valu de très nombreuses critiques ces dernières années, notamment pour avoir permis l'émergence d'« usines à crédit » (*credit mills*), des écoles entièrement privées respectant peu ou pas le programme éducatif et recrutant un grand nombre d'élèves étrangers[39]. Le modèle québécois, quant à lui, exige une qualité d'enseignement et un respect du *Programme de formation de l'école québécoise* pratiquement identique entre les écoles publiques et autonomes. Adopter le modèle ontarien, en réduisant à zéro le soutien aux écoles autonomes, engendrerait aussi une chute marquée de l'imputabilité de ces écoles envers l'État québécois.

Les critiques récurrentes à l'endroit du modèle québécois

Bien que le pluralisme éducatif soit au cœur du système d'éducation québécois depuis longtemps, il fait néanmoins l'objet de critiques récurrentes, particulièrement quant au financement des écoles autonomes. Ces critiques mettent de l'avant trois préoccupations :

37 Allison, « Parental Choice, Independent Schools, and the Provincial Regulation of Curriculum in Canada », 6–7.

38 École ensemble, « Plan pour un réseau scolaire commun », 15.

39 DeJong VanHof, « Can We Call Them Credit Mills? ».

1. Le système d'éducation québécois serait le plus inégalitaire au Canada[40];
2. Les écoles autonomes nuiraient au réseau public en s'appropriant les « bons » élèves et les ressources, et en créant une compétition malsaine[41];
3. L'absence de choix scolaire et l'existence d'un système à « taille unique » seraient bénéfiques pour tous les élèves en raison de la mixité qu'ils procureraient[42].

Fondamentalement, ces trois objections posent la question de l'équité entre les élèves, une préoccupation que les tenants du pluralisme éducatif partagent aussi. Néanmoins, la perspective uniformisante et anti-choix des mouvements comme École ensemble entre en contradiction avec un nécessaire pluralisme, qui est à nos yeux la condition indispensable d'un modèle égalitaire. Nous examinerons maintenant ces trois critiques de plus près.

Un modèle inégalitaire?

Les critiques du pluralisme éducatif citent fréquemment le rapport *Remettre le cap sur l'équité*, publié par le Conseil supérieur de l'éducation en 2016, qui affirme que « le système scolaire québécois serait donc moins équitable que ceux des autres provinces canadiennes ». Il apparaît cependant que ce constat est erroné, et le Conseil a lui-même publié une mise au point pour nuancer son propos[43].

Au contraire, une étude subséquente, fondée sur les résultats 2018 de l'épreuve internationale PISA, démontre que les élèves avec un faible statut socio-économique réussissent mieux au Québec que dans les autres provinces en mathématiques, et qu'ils sont dans le peloton de tête en lecture et en sciences, avec ceux de l'Alberta et de la Colombie-Britannique[44]. Le Québec est aussi l'une des provinces où l'écart entre les élèves les plus forts et les plus faibles est le moins important. Il est donc difficile de mettre en cause le système pluraliste du Québec pour des résultats équivalents, sinon meilleurs, à ceux des autres provinces :

> Le réseau des écoles privées du Québec est souvent au centre d'un débat permanent sur l'équité et l'efficacité du système éducatif, mais les débats en cours s'appuient rarement sur des données scientifiques rigoureuses recueillies sur plusieurs années à l'aide d'une mesure stable du statut socio-économique. En réalité, le Québec n'est ni la province la plus égalitaire ni la moins égalitaire en termes de gradient socio-économique, et son écart de performance est l'un des plus faibles[45].

40 École ensemble, « Plan pour un réseau scolaire commun », 7.

41 École ensemble, « Plan pour un réseau scolaire commun », 4.

42 Québec, Conseil supérieur de l'éducation du Québec, *Remettre le cap sur l'équité : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, 43.

43 Québec, Conseil supérieur de l'éducation du Québec, *Remettre le cap sur l'équité, Mise au point*.

44 Haeck et Lefebvre, « Trends in Cognitive Skills Inequalities », 21.

45 Haeck et Lefebvre, « Trends in Cognitive Skills Inequalities », 22. Notre traduction.

Les résultats de l'épreuve PISA 2022 confirment cette analyse. Dans les trois matières évaluées (lecture, mathématiques, sciences), l'écart entre les élèves forts (90^{e} percentile) et faibles (10^{e} percentile) est, au Québec, inférieur à la moyenne canadienne.

Tableau 3. Écart de performance entre les élèves du 90e percentile et ceux du 10e percentile, selon l'épreuve PISA 2022, Québec et moyenne canadienne

	Lecture	Mathématiques	Sciences
Moyenne canadienne	278	244	260
Québec	277	241	254

Source: Canada, Conseil des ministres de l'Éducation, *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude du PISA 2022 de l'OCDE*, 2023.

Loin d'être le plus inégalitaire au Canada, le système d'éducation québécois se situe dans la moyenne canadienne, voire en dessous quant à l'écart entre les élèves. Les jeunes québécois avec un faible statut socio-économique sont également ceux qui réussissent le mieux au Canada en mathématiques, avec une moyenne de 473, alors que la moyenne canadienne est de 460[46].

On ne peut donc pas affirmer que le pluralisme éducatif serait la cause d'inégalités plus grandes au Québec que dans les autres provinces, notamment celles où les écoles autonomes ne sont pas soutenues par l'État : quatre des cinq provinces où les élèves défavorisés ont les plus bas résultats, les provinces atlantiques, ne soutiennent pas financièrement ces écoles, et leur fréquentation y est anémique[47].

Les écoles autonomes nuisent-elles au réseau public?

On reproche également aux écoles autonomes de créer une iniquité envers le système public, en détournant de celui-ci des ressources et les « meilleurs » élèves, ce qui le contraindrait à porter une charge plus lourde avec des moyens moindres. Ce phénomène dit « d'écrémage » engendrerait une compétition inégale qui défavoriserait structurellement le réseau public. Dans les faits, le portrait est plus contrasté.

En matière de ressources, les écoles autonomes, même subventionnées par l'État, représentent au contraire une économie considérable pour le Trésor public. L'État ne paie que l'équivalent de 45 % de l'ensemble des frais par élève dans le réseau public lorsqu'il s'agit d'une école subventionnée, et rien du tout lorsque l'école n'est pas subventionnée, malgré le fait que les parents concernés paient autant d'impôts que ceux qui envoient leur enfant à l'école publique. De fait, ces parents acceptent de payer plus pour l'éducation de leur enfant, et de contribuer du même coup à l'essor du réseau public. En 2015, la Commission de révision permanente des programmes du gouvernement du Québec a justement conclu que l'État québécois avait tout

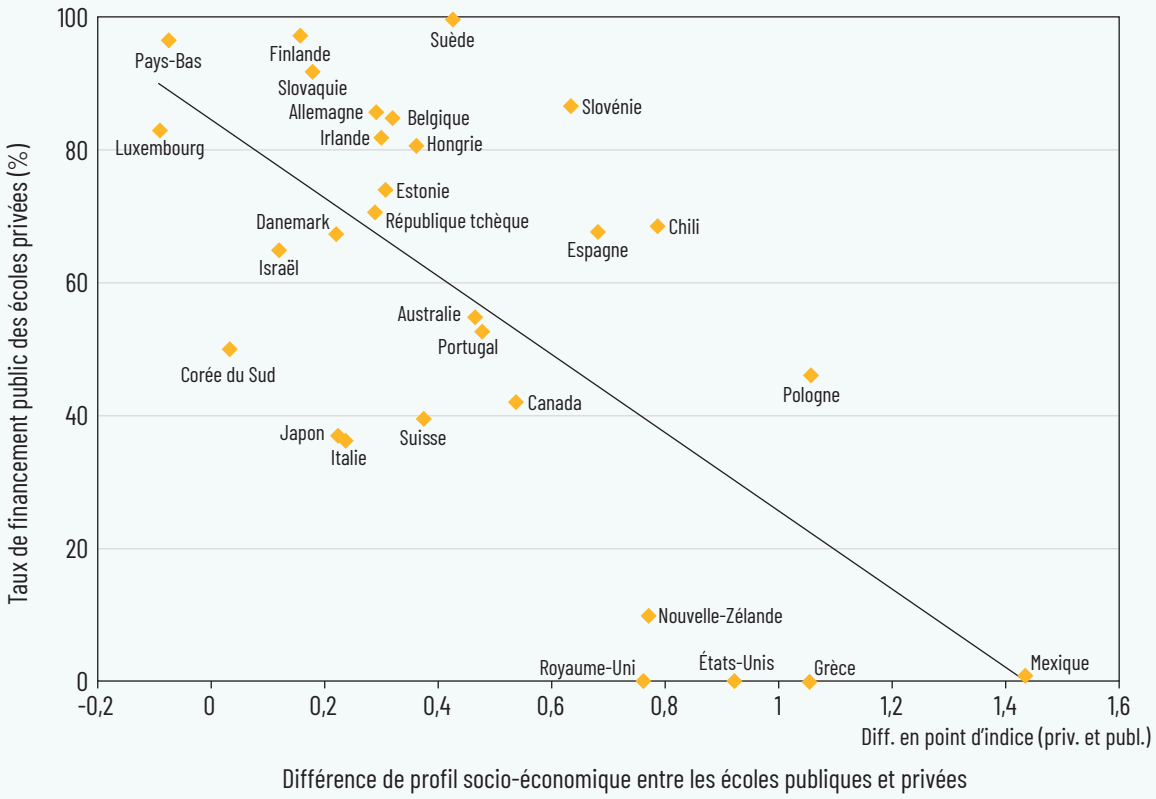
46 Canada, Conseil des ministres de l'Éducation, *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude du PISA 2022*, 144-45.

47 Canada, Conseil des ministres de l'Éducation, *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude du PISA 2022*.

avantage, d'un point de vue financier, à continuer de financer partiellement les écoles autonomes, puisque « le coût par élève du financement public des écoles privées est nettement inférieur au coût par élève du financement du réseau public ». Elle anticipait d'ailleurs que, dans le cas d'un transfert complet des élèves des écoles autonomes, il en coûterait jusqu'à 500 M$ à l'État[48]. Selon une étude plus récente de la firme AppEco, les établissements autonomes permettraient à l'État québécois d'économiser plus de 750 millions de dollars annuellement, sans compter les dépenses en infrastructures prises en charge par les écoles plutôt que par l'État[49].

Si l'État retirait sa contribution, on ne peut pas supposer que les parents accepteraient de payer 100 % du coût de la scolarisation de leur enfant. Au contraire, ces écoles deviendraient inaccessibles à la classe moyenne, et une véritable « ségrégation scolaire » selon les revenus s'opérerait alors. Une étude de l'OCDE démontre d'ailleurs une corrélation directe entre la

Figure 4. Financement public des écoles autonomes et profil socio-économique des écoles publiques et autonomes, 2017



OCDE, *School Choice and School Vouchers: An OECD Perspective*, 2017, Figure 7, p. 14, © OCDE 2017, utilisé avec la permission de l'organisme, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2017/05/school-choice-and-school-vouchers_2f8eb686/effdf2ea-en.pdf. Traduit par Cardus. En cas de divergence entre le texte original et sa traduction, seul le premier sera réputé valide.

48 Québec, Commission permanente de révision des programmes du Québec, *Rapport de la Commission permanente de révision des programmes : Cap sur la performance*, 12.

49 Fédération des établissements d'enseignement privés, « Financement des écoles privées québécoises », 2.

proportion du financement des écoles autonomes assuré par l'État et la mixité socio-économique que l'on y retrouve[50].

Quant à la distribution des élèves, il serait faux d'affirmer que les écoles autonomes du Québec ne prennent pas en charge des élèves à besoins particuliers. Au contraire, le Palmarès des écoles secondaires 2024 compilé par l'Institut Fraser pour le *Journal de Montréal* démontre que près d'une école autonome sur cinq accueille plus de 30 % d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)[51]. Soulignons également que ces écoles n'ont pas le droit à la bonification financière qu'accorde le ministère de l'Éducation pour la prise en charge d'élèves EHDAA, ce qui constitue un désincitatif direct à leur prise en charge et contribue à leur concentration dans le réseau public[52]. La part des élèves à besoins particuliers accueillie par les écoles autonomes a pourtant connu une croissance fulgurante en 10 ans, de plus de 200 %, alors qu'elle n'a augmenté que de 29,7 % dans le réseau public et dans les écoles spécialisées pour la même période.

Tableau 4. Effectif scolaire EHDAA, selon le réseau fréquenté, de 2012-13 à 2021-22

	2012-13	2021-22	Hausse sur 10 ans (%)
Élèves EHDAA dans les réseaux public, privé spécialisé et gouvernemental	183 117	237 581	29,7
Élèves EHDAA dans le réseau privé régulier	5 812	18 262	214,2

Source: Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2021-2022.*

Il convient également de souligner que 12 écoles autonomes du Québec se spécialisent en adaptation scolaire et éduquent plus de 4000 élèves ayant des besoins particuliers avec un enseignement adapté[53]. Ces établissements profitent de la flexibilité supplémentaire qu'offre leur autonomie pour répondre aux besoins différents de leur clientèle distinctive, et l'État québécois les finance à 100 % en reconnaissance de leur apport unique au système d'éducation[54]. Cependant, la loi interdit à un établissement d'enseignement autonome de détenir plus d'un permis et, donc, à ceux qui offrent la formation générale de diversifier leur offre avec des services comme l'adaptation scolaire.

50 Organisation de coopération et de développement économiques, *School Choice and School Vouchers: An OECD Perspective*.

51 Journal de Montréal et Institut Fraser, « Le Palmarès 2024 des écoles secondaires du Québec ».

52 Caldas et Bernier, « The Effects of Competition from Private Schooling on French Public School Districts in the Province of Québec », 363.

53 Fédération des établissements d'enseignement privés, « Adaptation scolaire ».

54 École ensemble, « Plan pour un réseau scolaire commun », 13.

Finalement, l'effet de la « compétition » entre écoles publiques et autonomes est remis en question. Si certains prétendent que l'existence de choix multiples pour les élèves tend à affaiblir le réseau public, deux études empiriques réalisées au Québec et en Ontario concluent au contraire que le résultat de cette compétition est positif, mais peu significatif, sur les résultats de ce réseau[55]. Une étude de l'économiste Pierre Emmanuel Paradis, qui recense de nombreux écrits scientifiques sur la question publiés à l'étranger, soutient plutôt que « la concurrence entre les écoles publiques et privées a des effets bénéfiques sur la performance et l'efficacité opérationnelle de l'ensemble du système d'éducation[56] ».

Dans une perspective de pluralisme éducatif, la marge de manœuvre offerte aux écoles autonomes est aussi directement à la source de nombreuses innovations en éducation au Québec, même dans le réseau public, dont la généralisation des programmes particuliers comme le Programme d'éducation internationale (PEI) et les concentrations sports-études ou arts-études. C'est d'ailleurs reconnu, et parfois même dénoncé, par des critiques du pluralisme qui préfèrent l'uniformité[57]. Au contraire, nous sommes d'avis qu'il s'agit d'une innovation qui bénéficie à tous, car ces programmes, reconnus pour plaire aux élèves et pour contribuer à la persévérance scolaire, se démocratisent de plus en plus.

Un système à « taille unique » sert-il mieux les élèves?

Les adversaires du modèle québécois de pluralisme éducatif revendiquent que tous les jeunes fréquentent « l'école ensemble », indépendamment de leurs besoins, de leurs intérêts ou de leurs passions. Cette vision d'un système uniformisé, à « taille unique », est à l'opposé d'une vision pluraliste, qui soutient quant à elle qu'un système plus juste est mieux adapté à la diversité des élèves. Dans son rapport *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, le Conseil supérieur de l'éducation partage cette préoccupation :

> Un système plus inclusif implique forcément une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité, à la fois dans les caractéristiques des personnes et dans la nature et l'ampleur de leurs besoins. Les zones de vulnérabilité dégagées dans la partie précédente témoignent clairement de l'importance de la flexibilité et de la souplesse dans l'organisation scolaire et dans les pratiques pédagogiques si l'on veut prendre davantage en compte les besoins d'apprentissage des personnes. D'une certaine manière, c'est de la diversité de l'offre de formation dont il est question[58].

Le Conseil identifie plusieurs « zones de vulnérabilité » qui sont présentement mal servies dans le réseau public d'éducation, et dont la réussite s'avère plus difficile : les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), les élèves issus d'un milieu

55 Caldas et Bernier, « The Effects of Competition from Private Schooling on French Public School Districts in the Province of Québec »; Card, Dooley et Payne, « School Competition and Efficiency with Publicly Funded Catholic Schools ».

56 Paradis, « Analyse de la contribution économique des établissements d'enseignement privés au Québec », 35.

57 Fédération autonome de l'enseignement, « Les projets pédagogiques particuliers : vigilance! ».

58 Québec, Conseil supérieur de l'éducation du Québec, *Conjuguer équité et performance*, 122.

socio-économique défavorisé, et les élèves issus de l'immigration ou des communautés autochtones[59]. Ce constat renvoie à une réalité incontournable : tous les élèves n'ont pas les mêmes besoins, et un enseignement à « taille unique » ne saurait répondre à cette diversité de besoins.

Inversement, les études menées par Cardus sur les raisons qui motivent le choix d'une école autonome par les parents en Colombie-Britannique, en Alberta et en Ontario indiquent que la raison première est d'offrir à leur enfant un environnement motivant qui soutient sa réussite, et la confiance qu'ils portent à l'équipe de l'établissement[60]. Dans le cas des écoles confessionnelles, nos recherches montrent également que les élèves bénéficient de la fréquentation d'un milieu qui correspond à leurs croyances, et qu'ils réussissent mieux dans ce contexte favorable[61]. Se pourrait-il donc que « l'accompagnement personnalisé[62] » que mettent de l'avant les écoles autonomes soit responsable, au moins en partie, du taux de diplomation supérieur qu'elles enregistrent? En 2023-2024, le taux de diplomation et de qualification après 7 ans des élèves du secondaire privé était de 92,5 % après sept ans, contre 79,8 % dans le réseau public, selon les données du ministère de l'Éducation[63].

De plus, l'absence de choix peut également mener à une forme de « ségrégation scolaire ». Par exemple, le plan d'École ensemble propose à la fois d'éliminer le financement public des écoles autonomes, ce qui les rendrait bien moins accessibles à la classe moyenne, et d'interdire le choix d'une école publique autre que son école de bassin au sein de sa commission scolaire, comme c'est présentement permis au Québec[64]. En contraignant tout le monde à aller à son école de bassin, cette proposition renforcera l'une des formes de séparation sociale les plus perverses, soit celle fondée sur le code postal, en raison des grandes variations socio-économiques entre les différents quartiers[65]. La liberté de choix, mais surtout la disponibilité d'options variées pour des besoins diversifiés, permet de dépasser ce déterminisme et de cheminer vers un système plus inclusif.

Conclusion

Les écoles autonomes ont de profondes racines dans l'histoire et l'identité propres du Québec, et le modèle québécois de pluralisme éducatif qui perdure encore aujourd'hui en témoigne. Ce modèle, qui favorise la disponibilité et l'accessibilité en subventionnant partiellement les élèves

59 Québec, Conseil supérieur de l'éducation du Québec, *Conjuguer équité et performance*, 71–85.

60 Van Pelt, Hunt et Wolfert, « Who Chooses Ontario Independent Schools and Why? »; Hunt et Leistra, « Who Chooses Alberta Independent Schools and Why? »; Hunt et Van Pelt, « Who Chooses Independent Schools in British Columbia and Why? ».

61 Pakaluk et Swanson, « A Good Fit: How Matching Students and Schools by Religion Improves Academic Outcomes ».

62 Fédération des établissements d'enseignement privés, « Avantages de l'école privée ».

63 Québec, ministère de l'Éducation, *Tableau de bord de l'éducation*.

64 École ensemble, « Plan pour un réseau scolaire commun », 12.

65 Cooke Fairbanks, « How early traditions made school open enrollment necessary ».

qui choisissent une école autonome, est également celui au Canada qui impose la plus grande imputabilité aux écoles, afin qu'elles dispensent un enseignement de qualité au service du bien commun.

Si, comme nous l'avons démontré, nous estimons que les considérations d'équité ne justifient pas de démanteler ce modèle, cela ne veut pas dire que l'égalité des chances ne pose pas de défi pour autant. Partant du principe qu'« un système plus inclusif implique forcément une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité[66] », nous croyons que les écoles autonomes ont un rôle plus important à jouer pour prendre en charge les « zones de vulnérabilité » actuellement mal servies par le réseau public. La hausse de plus de 200 % de prise en charge des élèves EHDAA par le réseau autonome depuis 10 ans atteste de sa capacité d'innover pour offrir des avenues différentes aux jeunes à besoins particuliers.

Afin d'assurer une meilleure équité dans le système d'éducation, le Québec pourrait agir concrètement en supprimant trois obstacles majeurs à cette évolution des écoles autonomes pour mieux servir les élèves vulnérables :

- Offrir aux écoles autonomes la même bonification financière que dans le réseau public pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA);
- Permettre aux écoles autonomes de détenir plus d'un brevet d'enseignement, et ainsi permettre aux établissements de formation générale d'offrir des services comme l'adaptation scolaire, la formation des adultes, la formation professionnelle et la formation préparatoire au travail;
- Recommencer à octroyer des agréments aux fins de subventions à de nouvelles écoles autonomes, ce qui n'est plus le cas depuis 2008.

Dans une société comme la nôtre, où les besoins et les caractéristiques des élèves sont hautement diversifiés, le pluralisme éducatif constitue un modèle porteur, qui permet de mettre une variété de chemins éducatifs au service du bien commun grâce à un système accessible et imputable, où plusieurs choix sont disponibles. Ce modèle fait partie de l'histoire de la nation québécoise, qui a tout intérêt à le préserver et à l'améliorer pour cheminer vers un réseau plus inclusif et équitable.

66 Québec, Conseil supérieur de l'éducation du Québec, *Conjuguer équité et performance*, 122.

Références

Allison, D. J. « Parental Choice, Independent Schools, and the Provincial Regulation of Curriculum in Canada ». Fraser Institute, 2025. https://www.fraserinstitute.org/studies/parental-choice-independent-schools-and-provincial-regulation-curriculum-canada.

Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012–2013 à 2021–2022*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERWZKLXA2691991030254ui%7Bjv&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606.

Bergeron, P. « Le PQ défend le modèle des écoles privées complètement financées par l'État ». *Le Devoir*, 30 octobre 2023. https://www.ledevoir.com/politique/quebec/800900/pq-veut-conventionner-ecoles-privees.

Berner, A. R. *No One Way to School: Pluralism and American Public Education*. Palgrave Macmillan, 2017.

Caldas, S. J., et S. Bernier. « The Effects of Competition from Private Schooling on French Public School Districts in the Province of Québec ». *Journal of Education Research*, 105, 5 (2012) : 353–65. http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2011.627400.

Canada, Conseil des ministres de l'Éducation. *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude du PISA 2022 de l'OCDE. Le rendement des jeunes de 15 ans du Canada en mathématiques, en lecture et en sciences*. 2023. https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/438/PISA-2022_Canadian_Report_FR.pdf.

Card D., M. Dooley, et A. Payne, « School Competition and Efficiency with Publicly Funded Catholic Schools ». *American Economics Journal: Applied Economics*, 2, 4 (2010) : 150-76. http://www.aeaweb.org/articles.php?doi=10.1257/app.2.4.150.

Cooke Fairbanks, C. « How Early Traditions Made School Open Enrollment Necessary ». Sutherland Institute, 2024. https://sutherlandinstitute.org/how-early-traditions-made-school-open-enrollment-necessary/.

DeJong VanHof, J. « Can We Call Them Credit Mills?: Assessing the Legitimacy of Some Independent Schools in Ontario ». Cardus, 2024. https://www.cardus.ca/research/education/reports/can-we-call-them-credit-mills/.

———. « The Three Pillars of Educational Pluralism: Availability, Access, and Accountability ». Cardus, 2025. https://www.cardus.ca/research/education/reports/the-three-pillars-of-educational-pluralism/.

Durham, J. G. L. *Le Rapport Durham*. Typo, 1990.

École ensemble. « Plan pour un réseau scolaire commun ». 2022. https://www.ecoleensemble.com/reseaucommun.

Farney, J., et C. Banack. *Faith, Rights, and Choice: The Politics of Religious Schools in Canada*. University of Toronto Press, 2023.

Fédération autonome de l'enseignement. « Les projets pédagogiques particuliers : vigilance! ». https://www.lafae.qc.ca/ppp.

Fédération des établissements d'enseignement privés. « Financement des écoles privées québécoises, des OSBL essentiels à notre système d'éducation : Mémoire présenté dans le cadre des crédits budgétaires 2024–2025 ». 2024. https://www.feep.qc.ca/sites/default/files/2024-12/FEEP_Memoire-financement-24-25.pdf.

———. « Adaptation scolaire ». https://www.feep.qc.ca/ecoles-privees-quebec/adaptation-scolaire.

———. « Avantages de l'école privée ». https://www.feep.qc.ca/ecoles-privees-quebec/avantages.

Friedman, M. « The Role of Government in Education ». Dans *Economics and the Public Interest*. R. A. Solo (dir.). Rutgers University Press, 1955.

Haeck, C., et P. Lefebvre. « Trends in Cognitive Skills Inequalities by Socioeconomic Status Across Canada ». Groupe de recherche sur le capital humain—Working Paper Series, no 20-04. Université du Québec à Montréal, 2020. https://grch.esg.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/82/Haeck_Lefebvre_GRCH_WP20-04_1-1.pdf.

Hunt, D., et D. Van Pelt. « Who Chooses Independent Schools in British Columbia and Why? ». Cardus, 2019. https://www.cardus.ca/research/education/reports/who-chooses-independent-schools-in-british-columbia-and-why/.

Hunt, D., et R. Leistra. « Who Chooses Alberta Independent Schools and Why? ». Cardus, 2020. https://www.cardus.ca/research/education/reports/who-chooses-alberta-independent-schools-and-why/.

Hunt, D., A. Momoh, et D. Van Pelt. « Funding All Students: A Comparative Economic Analysis of the Fiscal Cost to Support Students in Ontario Independent Schools ». Cardus, 2021. https://www.cardus.ca/research/education/reports/the-cost-to-fund-students-in-ontario-independent-schools/.

Hunt, D., J. DeJong VanHof, et J. Los. « Naturally Diverse: The Landscape of Independent Schools in Ontario ». Cardus, 2022. https://www.cardus.ca/research/education/reports/naturally-diverse-the-landscape-of-independent-schools-in-ontario/.

Journal de Montréal et Institut Fraser. « Le Palmarès 2024 des écoles secondaires du Québec ». *Journal de Montréal*, 16 novembre 2024. https://s1.quebecormedia.com/infojdem/2024/palmares-ecoles-secondaires/index.html.

Leclerc, Richard. *Histoire de l'éducation au Québec. Des origines à nos jours*. [S. é.], 1989. https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2106902.

Morasse, M.-E. « Écoles secondaires publiques : les programmes particuliers pour contrer le "magasinage" ». *La Presse*, 10 octobre 2023. https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-10-10/ecoles-secondaires-publiques/les-programmes-particuliers-pour-contrer-le-magasinage.php.

Organisation de coopération et de développement économiques. *School Choice and School Vouchers: An OECD Perspective*. © OCDE 2017. Figure 7, p. 14. Utilisé avec la permission de l'organisme. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2017/05/school-choice-and-school-vouchers_2f8eb686/effdf2ea-en.pdf.

Pakaluk, C. R., et N. Swanson. « A Good Fit: How Matching Students and Schools by Religion Improves Academic Outcomes ». Cardus, 2021. https://cardus.ca/research/education/reports/a-good-fit/.

Paradis, P. E. « Analyse de la contribution économique des établissements d'enseignement privés au Québec ». AppEco, 2015. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=84323.

Plante, C. « QS présente un projet de loi pour créer un réseau scolaire "commun" entre le public et le privé ». *Le Devoir*, 19 février 2025. https://www.ledevoir.com/politique/quebec/846079/qs-presente-projet-loi-creer-reseau-scolaire-commun-entre-public-prive.

Québec, Commission consultative de l'enseignement privé. *55e Rapport annuel 2023–2024*. 2024. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/organismes-lies/CCEP/CCEP-rapport-annuel-23-24.pdf.

Québec, Commission permanente de révision des programmes du Québec. *Rapport de la Commission permanente de révision des programmes : Cap sur la performance*. Volume 2. 2015. https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/revision_programmes/rapport_2015_vol2.pdf.

Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Troisième partie ou Tome III : *L'administration de l'enseignement*. Québec, Les Publications du Québec, 1966. https://classiques.uqam.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_4/RP_4.html.

Québec, Conseil supérieur de l'éducation du Québec. *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. 2010. https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/conjuguer-equite-et-performance-rebe-2008-2010-50-0192/.

———. *Remettre le cap sur l'équité : mise au point*. 2023. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/Rectificatif_REBE_mars_2023_WEB_v2.pdf.

———. *Remettre le cap sur l'équité : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. 2016. https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/cap-sur-lequite-rebe-2014-2016-50-0494/.

Québec. *Loi instituant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation* SQ 1964 (12-13 Eliz. II), c. 15. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=105247.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Une histoire de l'éducation des adultes*. 2007. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/41-7018.pdf.

Québec, ministère de l'Éducation. *Obligations pour les établissements d'enseignement privés*. https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/administration-encadrements/obligations-etablissements-enseignement-prives.

———. *Tableau de bord de l'éducation*. Données mises à jour le 15 décembre 2024. https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiODMzYTQyYTctNTc5YS00YjJmLWEzMWQtYjhjOGUzYTM1MWFmIiwidCI6IjJjZThmYzE4LWE1YjAtNDhlYy05MjAwLTI4N2E4OTA2ODkwNCJ9.

Shuls, J. « Papists and Pluralists: The Founding of America's First Grassroots School Choice Organization ». *Journal of School Choice*, 16, 3 (2022) : 416–32. https://doi.org/10.1080/15582159.2022.2088080.

Statistique Canada. Tableau 37-10-0109-01. *Nombre d'élèves dans les écoles primaires et secondaires, selon le type d'école et le type de programme*. Données mises à jour le 10 octobre 2024. https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3710010901.

Van Pelt, D., S. Hasan, et D. J. Allison. « The Funding and Regulation of Independent Schools in Canada ». Fraser Institute, 2017. https://www.fraserinstitute.org/studies/funding-and-regulation-independent-schools-canada.

Van Pelt, D., D. Hunt, et J. Wolfert, « Who Chooses Ontario Independent Schools and Why? ». Cardus, 2019. https://www.cardus.ca/research/education/reports/who-chooses-ontario-independent-schools-and-why/.