

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études

Vers une accessibilité financière
à la réussite de son projet d'études

Document de consultation

50-1102



Québec 

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études

**Vers une accessibilité financière
à la réussite de son projet d'études**

Document de consultation

50-1102

Mars 2003

Québec 

Ce document a été préparé sous la responsabilité d'un groupe de travail composé de cinq membres du CCAFE, d'une représentante de l'Aide financière aux études, d'une chercheuse et du secrétaire-coordonnateur du Comité.

Membres du CCAFE : Roger Côté, président, Soucilia Badaroudine,
Jocelyn Huot, Simon Jasmin et Farouk Karim

Aide financière aux études : Odette Voyer
Permanence du CCAFE : Diane Bonneville et Paul Vigneau

Recherche et rédaction : Diane Bonneville

Coordonnateur de projet : Paul Vigneau

Collaboration à la recherche : Claudette Gagnon
Angela Ford-Rosendale

Collaboration spéciale : Carol Gilbert, Danielle Pageau, France Picard et Josée Turcotte

Révision linguistique : Bernard Audet

Soutien technique : Linda Blanchet, au secrétariat
Patricia Réhel, à la documentation

Pour obtenir des renseignements sur l'opération de consultation, s'adresser à :

Paul Vigneau, coordonnateur de projet
(418) 643-0283
paul.vigneau@cse.gouv.qc.ca

Le document peut être téléchargé du site Internet du Conseil supérieur de l'éducation :

cse.gouv.qc.ca

Pour obtenir des exemplaires de ce document, s'adresser par courriel à :

panorama@cse.gouv.qc.ca

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2
Télécopieur : (418) 644-2530

ISBN : 2-550-40611-7

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2003

Table des matières

PRESENTATION.....	1
INTRODUCTION	3
Cadre de référence et grille d'analyse.....	3
1.1 De l'accessibilité aux études à la réussite des études et à l'insertion socioprofessionnelle	3
1.1.1 Le concept de réussite.....	4
1.2 Les systèmes publics d'aide financière aux études.....	5
1.3 La grille d'analyse du Comité.....	8
CHAPITRE 1.....	11
L'accès aux études	11
1.1 Les débats autour du devoir de l'État par opposition à la contribution privée	12
1.1.1 Les droits de scolarité	12
1.1.2 Les prêts et bourses.....	17
1.2 L'impact des caractéristiques socioéconomiques dans l'accès aux études.....	20
1.2.1 Les élèves de la formation professionnelle du secondaire	20
1.2.2 Les élèves du collégial.....	21
1.2.3 Les étudiants universitaires.....	23
1.2.4 Persistance des écarts dans l'âge d'accès.....	27
1.3 L'efficacité du système d'aide financière aux études pour favoriser l'accès.....	28
1.3.1 Évolution de la participation au Programme des prêts et bourses et du nombre de bénéficiaires.....	30
CHAPITRE 2.....	35
Le cheminement et l'obtention du diplôme	35
2.1 La situation financière et les sources de revenus	37
2.1.1 Le travail durant l'été.....	42
2.1.2 La contribution financière des parents.....	44
2.1.3 Le travail rémunéré durant les études	50
2.1.4 Autres sources de revenus	55
2.2 Les dépenses.....	56
2.2.1 Dépenses et difficultés économiques.....	59
2.3 La réussite dans le cheminement et les problèmes financiers	60
2.3.1 Les perspectives d'insertion	63
2.4 L'obtention du diplôme	63
2.4.1 La durée des études.....	64
2.4.2 Récompenser la réussite dans le temps prévu.....	67
CHAPITRE 3.....	71
L'insertion socioprofessionnelle	71
3.1 L'insertion à l'emploi des diplômés.....	72
3.1.2 Le remboursement des prêts étudiants.....	76
CONCLUSION.....	81
QUESTIONS A DEBATTRE.....	85
BIBLIOGRAPHIE.....	89
ANNEXE A	93
Provenance des revenus de fonctionnement des organismes d'enseignement en 1999-2000.	93
ANNEXE B.....	95
Tableau synoptique des principaux éléments liés à l'aide financière en Europe. Étudiants visant une première qualification.....	95
ANNEXE C.....	97
Effets des avantages fiscaux accordés aux étudiants	97

Liste des figures et tableaux

Figure 1	Grille d'analyse retenue par le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études.....	10
Figure 2	Contribution parentale escomptée. Comparaison entre le Programme canadien de prêts aux étudiants et l'Aide financière aux études.....	48
Figure 3	Évolution de la proportion de bénéficiaires du Programme de remboursement différé sur le nombre d'emprunteurs admissibles (1997-1998 à 2000-2001)	79
Tableau 1	Taux d'accès aux études selon le sexe et le type de formation.....	21
Tableau 2	Effectif étudiant dans les programmes de baccalauréat, selon le domaine d'études et le sexe. Automne 2000.....	23
Tableau 3	Répartition des étudiantes et des étudiants selon le statut économique du père. Enquête ICOPE (programmes d'études menant au baccalauréat.....	26
Tableau 4	Évolution de la répartition des bénéficiaires d'une aide financière aux études, selon les groupes d'âge, en pourcentages.....	27
Tableau 5	Effectif scolaire au collégial, temps plein et temps partiel, secteurs privé et public, selon l'âge au 30 septembre – enseignement ordinaire.....	28
Tableau 6	Situation financière des parents évaluée par l'étudiant selon le statut de bénéficiaires du Programme de prêts et bourses. Étudiants de premier cycle à temps plein à l'automne 1994.....	29
Tableau 7	Répartition des bénéficiaires réputés recevoir une contribution financière des parents selon les revenus bruts de ces derniers.....	29
Tableau 8	Évolution du nombre de demandes d'aide, du nombre de bénéficiaires d'une aide financière aux études et aide globale attribuée de 1995-1996 à 2000-2001.....	31
Tableau 9	Évolution du taux de participation des étudiants au Programme de prêts et bourses. Automnes 1995, 1997, 1999 et 2000.....	32
Tableau 10	Proportion des étudiants à temps plein qui, d'après les études du BSQ, de Ricard et de A. Sales <i>et al.</i> , bénéficiaient de diverses sources de revenus.....	39
Tableau 11	Hierarchisation des sources de revenus par rapport au revenu brut annuel total des étudiants universitaires inscrits à temps plein, en pourcentage du revenu ou du financement total.....	40
Tableau 12	Évolution du nombre de bénéficiaires réputés recevoir une contribution parentale.....	46

Tableau 13	Usage principal des revenus d'emploi durant les études. En pourcentage.....	50
Tableau 14	Données de diverses recherches sur le travail étudiant durant les études, en pourcentage des étudiants à temps plein.....	52
Tableau 15	Bourses d'excellence ou de récompense aux cycles supérieurs, selon les champs disciplinaires, en 1999-2000.....	55
Tableau 16	Dépenses annuelles et frais de subsistance des élèves du secondaire professionnel et du collégial en 1996.....	57
Tableau 17	Proportion des élèves qui ont manqué d'argent pour l'achat de certains biens et services essentiels (par catégories de financement public).....	59
Tableau 18	Revenu annuel des étudiants selon les difficultés économiques et l'autonomie financière.....	60
Tableau 19	Proportion des sortants ayant obtenu leur diplôme.....	64
Tableau 20	Évolution du Programme de remise de dette (version 1993 à 1997)	67
Tableau 20.1	Évolution du Programme de remise de dette (version 1999).....	67
Tableau 21	Proportion des diplômés selon leur situation d'emploi au 31 mars suivant la fin de leurs études (secondaire et collégial) ou en janvier, deux ans après la fin de leurs études (universitaire).....	73
Tableau 22	Situation des personnes diplômées, par type de diplôme et selon le sexe au 31 mars suivant la fin de leurs études (secondaire et collégial) ou en janvier, deux ans après la fin de leurs études (universitaire). En 2001.....	73
Tableau 23	Salaire hebdomadaire moyen des personnes en emploi pour une semaine normale de travail (30 heures et plus), selon le type de diplôme et selon le sexe. En 2001.....	74
Tableau 24	Situation des personnes diplômées universitaires selon les secteurs et les niveaux d'études, deux ans après la fin de leurs études. En 2001.....	74
Tableau 25	Salaire hebdomadaire moyen des personnes en emploi pour une semaine normale de travail (30 heures et plus), selon le type de diplôme et selon le sexe. En 2001.....	75
Tableau 26	Nombre de semaines de recherche pour obtenir un emploi à temps plein.....	75
Tableau 27	Nombre d'emprunteurs qui devaient prendre en charge le remboursement des prêts à la fin de leurs études et proportion selon le montant de la dette et les types d'établissements. En 2000-2001.....	77
Tableau 28	Évolution du Programme de remboursement différé.....	78

Sigles et abréviations

ACRAFE	Association canadienne des responsables d'aide financière aux études
AEC	Attestation d'études collégiales
AFE	Aide financière aux études
BSQ	Bureau de la statistique du Québec
CCAFE	Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études
CNCS	Conseil national des cycles supérieurs
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DEC	Diplôme d'études collégiales
DES	Diplôme d'études secondaires
EDTR	Enquête sur la dynamique du travail et du revenu
FEUQ	Fédération étudiante universitaire du Québec
ICOPE	Indicateurs de conditions de poursuite des études
MEQ	Ministère de l'Éducation
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAH	Université du Québec à Hull
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

Présentation

Depuis plusieurs années, le système d'éducation du Québec met l'accent non seulement sur l'accessibilité mais aussi sur la réussite des études qui mènent à une insertion socioprofessionnelle pleinement réalisée. L'une des valeurs maîtresses que l'on souhaite voir orienter le système d'éducation est l'égalité des chances qui se traduit traditionnellement, au Québec, par des mécanismes permettant de lever les obstacles, notamment d'ordre financier, à l'accessibilité aux études.

Le **système d'aide financière aux études** québécois comprend trois volets principaux :

1. une **réglementation des droits de scolarité** à l'enseignement collégial et universitaire qui vise à maintenir la gratuité aux études collégiales à temps plein (établissements publics) et un accès élargi aux études universitaires;
2. **divers programmes d'aide financière**¹ qui s'adressent aux élèves et aux étudiants de la formation professionnelle au secondaire et de l'enseignement collégial et universitaire, le plus important étant le Programme de prêts et bourses;
3. **diverses mesures fiscales** qui concernent les parents ainsi que les élèves et les étudiants.

* * *

Le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études a entrepris une réflexion sur **le lien entre le système d'aide et la réussite d'un projet d'études** à laquelle il veut **convier les personnes, les groupes et les organismes intéressés à l'aide financière aux études**. Il prépare un avis d'initiative qu'il compte transmettre au ministre de l'Éducation avant la fin de la présente année. En consultant le plus largement possible, le Comité veut ancrer son avis dans les préoccupations des gens qui bénéficient de l'aide

-
1. Dans le présent document, l'attention est centrée sur les principaux programmes d'aide qui sont reliés aux étapes menant à la réussite d'un projet d'études : le Programme de prêts et bourses, le Programme de prêts pour les études à temps partiel, le Programme de remise de dette et le Programme de remboursement différé. De plus, il y a quelques références au Programme études-travail, au Programme de bourses en technologies de l'information et aux bourses d'exemption accordées à certains étudiants canadiens et étrangers. D'autres programmes spécifiques sont également accessibles aux élèves et étudiants, mais ils ne sont pas examinés dans le cadre de ce document. Il s'agit notamment du Programme de garantie de prêt pour l'achat d'un micro-ordinateur, du Programme de bourses d'été de langues, du Programme d'allocation pour les besoins particuliers et du Programme de bourses pour les permanentes et permanents élus des associations étudiantes. Enfin, les divers programmes de bourses d'excellence octroyées par les organismes subventionnaires ou les établissements d'enseignement ne sont pas analysés. Il en est de même des diverses mesures d'aide mises sur pied par les établissements d'enseignement : fonds de dépannage ou autres mesures.

financière, participant à un titre ou à un autre à l'administration de l'aide ou ont, à titre individuel ou au nom d'un groupe ou d'un organisme, des opinions à exprimer sur le système d'aide financière aux études. Les milieux visés sont en particulier les partenaires de l'éducation et ceux du milieu socioéconomique.

Aussi la question centrale qui oriente les travaux du Comité est-elle définie de la façon la plus large possible : **qu'est-ce qui doit être maintenu, réaménagé ou transformé dans le système d'aide financière aux études au Québec pour améliorer l'accès aux études et la réussite du projet d'études des élèves et des étudiants en vue d'une insertion socioprofessionnelle pleinement réalisée?**

Le présent document de consultation a été préparé pour servir de déclencheur à la discussion. Il contient de nombreuses données sur l'aide financière au Québec, mais aussi des données sur la situation vécue ailleurs en la matière. De façon générale, le Comité évite de présenter ses positions sur l'un ou l'autre des sujets qui y sont abordés. Il ne fait que rappeler au passage certaines recommandations ou suggestions qu'il a déjà faites au ministre de l'Éducation dans les avis qu'il lui a transmis. Toutefois, le document établit des liens entre diverses données, formule des **constats** et soulève de nombreuses **questions** rattachées d'une manière ou d'une autre à la question centrale qui vient d'être soulevée.

Après la présentation du cadre de référence et de la grille d'analyse utilisée, le document se divise en trois chapitres qui abordent successivement l'accès, le cheminement et l'obtention du diplôme ainsi que l'insertion socioprofessionnelle en lien avec les mesures de soutien financier. Les questions à débattre se retrouvent à la fin de chaque chapitre et elles sont reprises à la fin du document.

* * *

Vous êtes donc invités à **accompagner les membres du Comité dans cette réflexion en soumettant un mémoire** au plus tard le 30 juin 2003. De plus, en mai et en juin, le Comité tiendra des audiences, dans le premier cas, à Québec et, dans le second, à Montréal.

Est-il possible d'améliorer le système d'aide financière aux études en vue de permettre à un plus grand nombre de Québécoises et de Québécois d'accéder à des études qualifiantes, d'y cheminer avec succès et de parvenir à une insertion socioprofessionnelle pleinement réussie? Si vous croyez que c'est possible, n'hésitez pas à nous faire part de vos idées sur le sujet.

* * *

Introduction

Cadre de référence et grille d'analyse

En juin 1999, l'Assemblée nationale a modifié la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation afin d'instituer le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (CCAFE). Chargé de conseiller le ministre de l'Éducation sur toutes questions relatives aux programmes d'aide financière aux études et aux différents droits d'admission, d'inscription et de scolarité, le Comité peut aussi saisir le ministre d'autres questions reliées à son champ de compétence². Lors d'une session d'orientation, les membres de ce comité ont choisi d'explorer les liens entre l'aide financière, le cheminement scolaire et la réussite des études. Ce faisant, le Comité prenait acte des préoccupations actuelles face à la réussite des études. En même temps, il élargissait implicitement la **notion usuelle d'accessibilité financière aux études** en intégrant l'**idée de l'accessibilité financière à la réussite des études**.

Afin d'approfondir la problématique de l'aide financière et de la réussite, le Comité a procédé à une revue de la documentation susceptible de circonscrire le concept de réussite et de clarifier les courants de pensée en matière d'accessibilité et d'aide financière aux études. Il s'est attardé à des travaux réalisés au Québec et à des analyses rendant compte d'expériences étrangères. Le Comité a aussi invité des personnes-ressources qui sont venues partager leurs connaissances sur le sujet.

1.1 De l'accessibilité aux études à la réussite des études et à l'insertion socioprofessionnelle

Au Québec, les dernières décennies ont été marquées par l'évolution des préoccupations en éducation. Ainsi, dans les années soixante et soixante-dix, les idéaux de démocratisation et d'accessibilité – incluant l'accessibilité géographique – aux études supérieures ont servi de moteur aux politiques et aux grandes réformes qui ont donné naissance aux polyvalentes, aux collèges publics et à l'Université du Québec. L'idée maîtresse était que tous, quels que soient leur âge, leur langue, leur sexe ou leur origine sociale, avaient droit à l'éducation et que, par conséquent, l'État devait permettre à chacun – selon ses aptitudes – de poursuivre des études. L'impact de cette ouverture du système éducatif sera majeur. En 1988, le Conseil supérieur de l'éducation constate que la fréquentation des universités et des collèges a dépassé les prévisions du rapport Parent. Tout en reconnaissant que la démocratisation est un succès, le Conseil croit qu'il faut relever un nouveau défi, celui de la diplomation³.

2. Depuis le début de ses activités, le Comité a transmis au ministre de l'Éducation 14 avis en réponse à autant de demandes de sa part, conformément à la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation. Ces avis sont accessibles sur le site Internet du Conseil : www.cse.gouv.qc.ca.

3. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec, 1988.

Après les années de croissance des effectifs scolaires, les années quatre-vingt-dix se sont distinguées par un questionnement plus aigu face au décrochage scolaire, à la persévérance, à l'allongement des études et aux taux de diplomation. On constate que l'accès aux études n'est pas suffisant s'il n'est pas suivi de résultats mesurables. **De l'accessibilité aux études on passe alors à l'accessibilité à la réussite des études.** Ainsi, en 1993, la réforme des études collégiales propose explicitement comme un nouveau défi d'accessibilité celui de la réussite des études. Mais un dilemme apparaît : comment maintenir un accès élargi aux études collégiales, même aux élèves avec un dossier académique plus problématique, tout en augmentant le taux de diplomation? Pour favoriser la réussite, on relève les critères d'admission et pour maintenir l'accès, la réforme introduit une session d'accueil et d'intégration dont le but sera de mieux encadrer et orienter les élèves qui pourraient éprouver des difficultés⁴.

En 1996, la Commission des états généraux sur l'éducation réitère l'idéal de démocratisation et propose, comme premier chantier prioritaire, de « remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances ». Tout en notant que les femmes, les francophones et les adultes ont gagné du terrain, la Commission constate que « la situation des jeunes d'origine sociale modeste n'a pas changé de façon notable » et demande d'intensifier **« les efforts en vue d'accroître l'accès du plus grand nombre à l'éducation, en particulier des groupes défavorisés, et plus encore, en vue de passer de l'accès au succès⁵ »**. Dans un même élan, la Commission propose des objectifs de diplomation pour chaque ordre d'enseignement : 85 % d'un groupe d'âge, avant l'âge de 20 ans, pour le diplôme marquant la fin du secondaire (diplôme d'études secondaires ou diplôme d'études professionnelles), de 60 % pour le diplôme d'études collégiales et de 30 % pour le baccalauréat.

Lors du Sommet du Québec et de la jeunesse, en 2000, **la question de la réussite des études est associée à la finalité de l'insertion socioprofessionnelle.** Face au consensus dégagé autour de la nécessité de qualifier 100 % des jeunes afin de faciliter leur insertion socioprofessionnelle, le gouvernement promet un plan national de réussite. Depuis, cet engagement s'est concrétisé par l'élaboration et la mise en place de plans de réussite dans les commissions scolaires et les collèges, ainsi que par la signature de contrats de performance avec les universités.

1.1.1 Le concept de réussite

Dans un avis récent, le Conseil supérieur de l'éducation a approfondi le concept de réussite. Si la réussite est liée aux résultats, le Conseil fait ressortir que ceux-ci peuvent prendre des sens différents selon les acteurs et leurs attentes. Par exemple, pour l'étudiant, la réussite peut être définie par l'atteinte d'objectifs liés à un projet de vie qui, outre la dimension du travail,

4. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, avril 1993.

5. Commission des états généraux sur l'éducation, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final, Gouvernement du Québec, 1996, p. 8.

inclut généralement des projets de toutes natures, tels l'engagement social, la vie amoureuse, etc. Pour les universités, la réussite peut être liée à l'attrait qu'elles exercent sur de nouveaux étudiants ou à leur rayonnement en enseignement et en recherche. Pour l'État – qui recherche l'efficacité et l'efficience – la réussite a tendance à se mesurer par un rapport entre les intrants et les extrants (taux de diplomation), et ce, dans le temps le plus court possible et au meilleur coût possible⁶.

Face à ces diverses acceptions, le Conseil opte pour centrer la définition de la réussite sur l'étudiant. Sa définition, orientée vers la réussite universitaire, devrait – avec une légère adaptation – convenir à tous les niveaux d'études. Ainsi, la réussite est comprise comme étant l'acquisition et l'intégration, par l'élève ou l'étudiant, de connaissances et de compétences qui s'inscrivent dans son projet personnel et contribuent à son développement sur les plans professionnel, artistique, scientifique, culturel, civique et personnel⁷.

Selon le Conseil, la **réussite des études emprunte une trajectoire faite de quatre étapes distinctes dont chacune constitue un moment clé : l'accès, le cheminement, la délivrance du diplôme et l'insertion socioprofessionnelle**. L'accès se réfère à l'entrée dans un niveau d'études. Le cheminement, étape entre l'admission et la sortie, renvoie à la persévérance et aux voies empruntées par les élèves et les étudiants. La délivrance du diplôme, étape très courte, sert à témoigner de la réussite. L'insertion socioprofessionnelle marque la transition entre les études et le marché du travail ainsi que l'affirmation de l'identité sociale⁸.

Cette trajectoire menant à la réussite n'est pas nécessairement linéaire. Elle peut être marquée de ruptures, de réorientations, conditionnée par différents facteurs externes ou inhérents à l'élève ou à l'étudiant. À ce sujet, **le Conseil distingue les facteurs environnementaux**, tels que les décisions gouvernementales et les fluctuations du marché du travail, **des facteurs internes** plus particulièrement reliés à l'organisation des études et aux caractéristiques des étudiants. Pour cerner les conditions de réussite, plusieurs niveaux d'analyse sont possibles : macrosocial, microsocial, psychopédagogique et psychologique.

1.2 Les systèmes publics d'aide financière aux études

Parmi les conditions de réussite figurent les facteurs environnementaux dont font partie les politiques gouvernementales. Au cours des années soixante, l'impulsion de l'État a été cruciale dans la démocratisation et l'accès élargi aux études. En plus d'assurer l'accès gratuit aux élèves du primaire et du secondaire, incluant les études professionnelles, le gouvernement du Québec a mis en place un *système* public d'aide financière visant à augmenter la fréquentation des études. Ce système comprend la gratuité des études

6. Conseil supérieur de l'éducation, *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 2000.

7. *Ibid.*, p. 32.

8. *Ibid.*, p. 34 et 35.

collégiales dans les cégeps⁹, le contrôle des frais de scolarité dans les universités, divers programmes d'aide financière ainsi que des déductions fiscales accordées aux parents des étudiants et à ces derniers.

La décision de consacrer des fonds publics non seulement au financement des établissements d'enseignement mais aussi aux individus qui entreprennent des études, repose sur une volonté politique guidée par des objectifs fondamentaux et des choix d'intervention. Ces choix sont déterminants dans l'élaboration des systèmes d'aide et varient selon les contextes nationaux. Une analyse effectuée pour la Commission européenne¹⁰ montre que, dans tous les pays, la mise en place des systèmes s'articule autour de **principes** idéologiques dont le premier est celui de l'**égalité d'accès**. En vertu de ce principe, les gouvernements posent comme prémisse que tous les individus qui en ont la volonté et les capacités intellectuelles ont le droit de faire des études supérieures. L'objectif principal est donc de lever les barrières économiques et d'assurer l'accès aux étudiants d'origine plus modeste. Dans certains pays, cet objectif peut être associé à une volonté de favoriser la mobilité sociale ascendante, c'est-à-dire le déplacement d'individus ou de groupes appartenant à des strates sociales moins favorisées vers des strates plus favorisées.

Le **deuxième élément** qui conditionne les politiques est la **recherche d'un équilibre entre le principe du devoir de l'État et celui de la contribution privée**. Ici, des éléments d'arbitrage interviennent entre l'objectif d'élever le niveau d'études de la population – élément bénéfique à l'ensemble de la société – et le gain personnel escompté une fois le diplôme obtenu. Pour le bénéfice de la société, l'État finance la majeure partie des coûts des études, voire parfois la totalité, en soutenant les établissements d'enseignement. Le questionnement prend davantage d'acuité face au financement du coût de la vie des étudiants. Jusqu'où doit aller l'aide de l'ensemble des contribuables et à quel niveau doit-on fixer la contribution des étudiants et, le cas échéant, de leurs familles? La place de la contribution privée se traduit par l'importance relative des prêts et des droits de scolarité. Des facteurs économiques, politiques et démographiques peuvent influencer le niveau de l'aide accordée aux étudiants. Sur le plan économique, ce sont les crises économiques, le niveau de la dette publique et les restrictions budgétaires. Sur le plan politique, les pays peuvent vivre des mouvements d'oscillation entre, d'une part, « libéralisme et privatisation » et, d'autre part, « solidarité sociale et État-providence ». Sur le plan démographique, le nombre croissant d'étudiants et la capacité d'accueil des institutions peuvent susciter un repli du niveau de l'aide accordée.

Au Québec, le devoir de l'État se traduit dans les subventions accordées aux établissements d'enseignement. Le gouvernement assume la quasi-totalité des coûts dans les centres de formation professionnelle (les taxes scolaires comblant à peu près le reste) et les collèges publics, une partie des coûts dans

9. Sauf pour les élèves inscrits à temps partiel qui ne sont pas en fin de programme menant à un diplôme d'études collégiales (DEC).

10. Eurydice, *Questions clés de l'éducation*, vol. 1, *L'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur en Europe. Tendances et débats*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1999, 245 p.

les collèges privés subventionnés et la majorité des coûts dans les universités¹¹. Le système québécois postule que l'élève ou l'étudiant, ses parents, son répondant ou, le cas échéant, son conjoint ou sa conjointe, doivent assumer le coût de la vie des étudiants et, lorsque des droits s'appliquent, une partie des coûts de formation. Si les ressources financières des familles et des individus sont insuffisantes, le gouvernement accorde une aide financière, d'abord sous forme de prêt et ensuite sous forme de bourse.

Le **troisième élément** qui influence l'aide est l'adhésion au principe de la **responsabilité des familles** ou de celui de l'**indépendance des étudiants**. Dans certains pays, les étudiants sont considérés indépendants financièrement de leurs parents et, conséquemment, l'aide est accordée indépendamment des revenus de ces derniers. Dans d'autres pays, l'aide financière (prêts ou bourses ou les deux) tient compte des revenus des parents. Lorsque c'est le cas, le système d'aide comprend habituellement d'autres mesures, telles que des déductions fiscales et/ou le versement d'allocations familiales qui, parfois, se prolongent jusqu'à 27 ans. Au Québec, le Programme de prêts et bourses repose sur la responsabilité des familles mais prévoit des situations qui permettent que l'élève ou l'étudiant soit considéré comme indépendant de sa famille. Des exemptions fiscales sont consenties aux parents ou à l'étudiant.

Un **quatrième principe** assujettit la disponibilité de l'aide financière au **devoir de réussite**. Cette règle, qui semble se renforcer depuis les années 70, met en œuvre une responsabilité individuelle autre que la participation financière. Selon que l'aide est surtout constituée de bourses ou de prêts, le but est soit de limiter la durée des études, soit de limiter l'endettement ou les deux. Dans la majorité des pays, on fixe des limites de temps à l'admissibilité à l'aide. Parfois, l'aide est versée seulement si l'étudiant a obtenu un minimum de résultats satisfaisants durant l'année précédente. Les facteurs qui peuvent motiver les gouvernements à resserrer les paramètres liés à la réussite sont l'endettement des étudiants (conditions de remboursement des prêts, taux d'intérêt, proportion du prêt par rapport à la bourse, coûts liés aux défauts de paiement), l'augmentation du travail rémunéré (impact sur la durée et le budget consenti aux établissements) et l'allongement de la durée des études. Le système québécois de prêts et bourses n'exige pas de réussite annuelle minimale mais impose une limite à la durée de l'aide, calculée à partir de la durée prévue des études.

Le **cinquième élément** qui détermine le type d'aide est l'adoption **du principe compensatoire ou du principe égalitaire**. Selon le principe égalitaire, l'État tend à donner à tous la même aide, indépendamment de l'origine sociale. Ceci peut se traduire, par exemple, par le versement d'une bourse de base pour tous les étudiants. Selon le principe compensatoire,

11. En 2000-2001, la dépense dans les cégeps était estimée à 7 650 \$ par élève et la dépense dans les universités à 14 318 \$ par étudiant (excluant la recherche subventionnée). À l'université, les droits de scolarité exigés représentent environ 12 % des coûts, soit 1 668 \$ en 2002-2003.

MEQ, *Indicateurs de l'Éducation*, Édition 2002, sections 1.10 et 1.13. Pour les montants globaux, voir l'annexe A.

l'État vise davantage à aider les étudiants des milieux modestes. Cette aide peut prendre la forme de prêts et bourses. Parfois, la bourse est versée en premier et, si les besoins surpassent les montants de la bourse, on ajoute un prêt. Dans d'autres pays, le prêt précède la bourse. Dans un même pays, le principe égalitaire et le principe compensatoire peuvent se côtoyer : une aide de base est allouée à tous et une aide supplémentaire est disponible pour les étudiants plus défavorisés. Dans quelques pays, le principe compensatoire fonctionne selon la logique des dépenses en éducation et non selon les ressources des familles. Lorsque cette logique est associée aux mesures fiscales, cela revient à aider davantage les familles aisées puisque celles-ci dépensent plus pour l'éducation. Par exemple, en 1993, la France a permis aux familles de déduire l'équivalent d'une pension alimentaire versée à leurs enfants étudiants. Quelques années plus tard, les coûts de cette mesure fiscale dépassaient le budget de l'aide financière aux étudiants. On a alors augmenté les bourses. Les facteurs qui jouent sur le degré d'importance reconnue à la dimension compensatoire ou égalitaire sont le chômage et la dérive du système (fraudes, succès inattendu d'une mesure – par exemple fiscale – qui déséquilibrent le budget de l'aide).

Au Québec, les prêts et bourses relèvent du principe compensatoire. Le programme, dit **contributif et supplétif**, établit une contribution minimale des parents et/ou de l'étudiant et supplée ensuite au manque de ressources. L'aide est disponible pour toute personne admissible qui poursuit à temps plein des études secondaires en formation professionnelle (depuis 1994-1995), collégiales ou universitaires. Depuis son introduction, le Programme de prêts et bourses a connu diverses modifications dans ses paramètres mais est demeuré fidèle aux principes contributif et supplétif¹². Le système d'aide comprend aussi d'autres mesures qui reposent sur le principe qualifié d'égalitaire. C'est le cas, notamment, des exemptions fiscales consenties en vertu des Régimes enregistrés d'épargne-études et de la Subvention canadienne pour l'épargne-études.

1.3 La grille d'analyse du Comité

Prenant appui sur la grille d'analyse des conditions de réussite dégagée par le Conseil supérieur de l'éducation, le Comité a décidé d'examiner les liens entre soutien financier et réussite à toutes les étapes du processus menant à l'intégration socioprofessionnelle, soit l'accès, le cheminement, l'obtention du diplôme et l'insertion socioprofessionnelle. Il concentre son analyse sur les dimensions micro et macrosociales. Dans l'analyse microsociale, il tient compte des variables liées aux caractéristiques personnelles des élèves et des étudiants, telles l'âge, l'origine sociale, les sources de revenu, etc. Les données recueillies font surtout référence aux étudiants à temps plein puisque, jusqu'à l'introduction du Programme de prêts pour les études à temps partiel à l'automne 2002, les programmes d'aide avaient été conçus

12. Ces principes ont été confirmés au moment de la réforme du Programme en 1990, puis en 1995 par le Groupe de travail sur le Régime d'aide financière aux études (rapport MacDonald) et aussi en 1996 par la Commission des états généraux sur l'éducation.

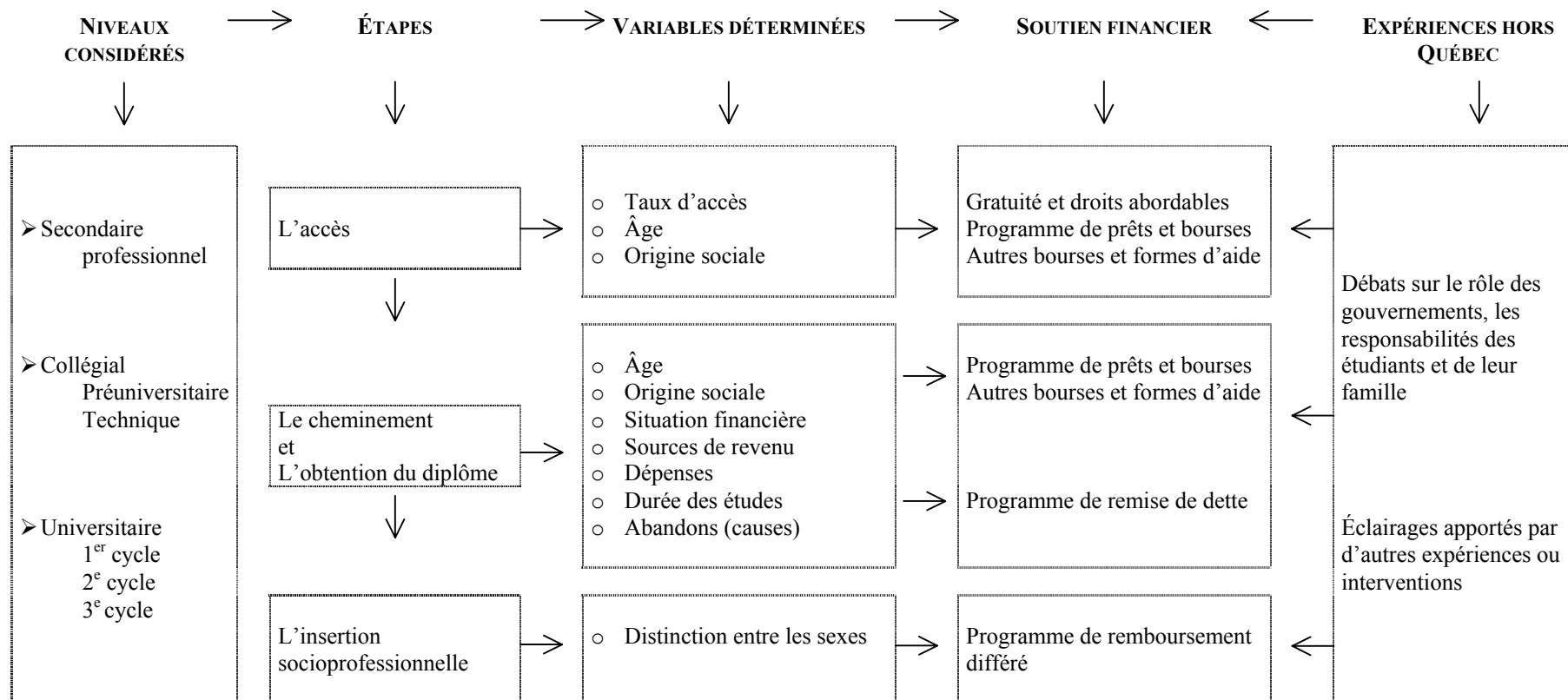
pour les étudiants à temps plein. Dans l'analyse macrosociale, le Comité garde à l'esprit les tendances et débats liés aux systèmes d'aide financière aux études. La figure 1 synthétise la démarche et présente les trois chapitres suivants, construits autour des étapes de la réussite. Le corps du texte est consacré à la réalité québécoise. Plusieurs textes, en encadrés, ont pour but d'enrichir la réflexion avec des exemples sur la situation ailleurs au Canada ou à l'étranger¹³, tandis que d'autres apportent des compléments d'information sur des problématiques particulières.

13. Plusieurs informations sur les pays européens sont tirées de l'étude d'Eurydice effectuée pour la Commission européenne. Cette étude a été publiée en 1999 et des modifications ont pu y être apportées depuis. Comme c'est le cas au Québec, plusieurs de ces pays apportent des modifications mineures à leurs programmes d'aide à chaque année. Dans certains cas, les modifications sont majeures.

Figure 1

Grille d'analyse retenue par le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études.

- Objectifs :
- ⇒ Examiner les liens entre le soutien financier et les différentes étapes de la réussite d'un projet d'études.
 - ⇒ Détecter les problématiques liées aux différentes étapes.



Chapitre 1

L'accès aux études

En bref

L'objet de ce chapitre est de montrer comment le Québec a trouvé un équilibre dans un système d'aide caractérisé par la gratuité à la formation professionnelle du secondaire et à la plus grande partie des études collégiales, des droits de scolarité abordables à l'université ainsi que de l'aide financière aux élèves et étudiants sous la forme de prêts et de bourses. Ce système d'aide a permis une croissance remarquable de la fréquentation des études postsecondaires, mais n'a pas eu d'incidence significative sur le phénomène de l'accès différencié selon l'origine socioéconomique des étudiants. Voici les **principaux constats** qui confirment les écarts entre les milieux socioéconomiques se lisent ainsi :

- ❑ Ce sont principalement les étudiants issus de milieux moyens ou modestes qui s'orientent vers la formation professionnelle au secondaire.
- ❑ Le niveau collégial est celui qui affiche la meilleure représentation de la population puisque tous les milieux y sont représentés. Il s'y effectue toutefois une sélection entre le secteur préuniversitaire et le secteur technique, puisque le préuniversitaire attire davantage les jeunes issus de milieux aisés.
- ❑ Les études universitaires se sont démocratisées mais un premier clivage s'effectue entre les études à temps plein et les études à temps partiel. Au 1^{er} cycle, les jeunes issus de familles aisées sont non seulement surreprésentés dans les études de baccalauréat à temps plein mais se retrouvent majoritairement dans certaines disciplines (sciences appliquées, arts et lettres, sciences de la santé, sciences pures). Les personnes issues de milieux plus modestes étudient davantage à temps partiel dans des programmes menant à des certificats.
- ❑ À tous les niveaux, l'origine socioéconomique influence l'âge d'accès aux études, les jeunes des milieux aisés ayant tendance à accéder plus tôt aux études collégiales et aux études universitaires.
- ❑ Parmi les étudiants à temps plein, ceux qui bénéficient du Programme de prêts et bourses ont tendance à être plus âgés que les non-bénéficiaires.
- ❑ Entre le collégial et l'universitaire, les bénéficiaires seraient davantage portés à interrompre leurs études, et ce, pour des périodes plus longues (plus de 2 ans) que ne le feraient les non-bénéficiaires.

* * *

Parmi les principes sous-jacents aux systèmes d'aide, c'est celui du devoir de l'État par opposition à la contribution privée qui suscite le plus de débats puisqu'il s'incarne dans les **formes les plus visibles du financement**, soit le niveau des **droits de scolarité** exigés ainsi que l'importance relative des **prêts et bourses accordés**. Ces deux formes d'engagement de l'État acquièrent souvent un caractère plus ou moins égalitaire dans les droits de scolarité (gratuité, mêmes frais pour tous ou, parfois, différences entre les disciplines) et plus ou moins compensatoire dans les prêts et bourses (paramètres fixés pour l'obtention de l'aide).

1.1 Les débats autour du devoir de l'État par opposition à la contribution privée

Au cours de la dernière décennie, plusieurs auteurs ont constaté une **tendance mondiale à déplacer les coûts de l'enseignement supérieur des gouvernements vers les étudiants et leur famille**¹⁴. Ce déplacement se traduit par une propension à augmenter les droits de scolarité et à réduire l'importance des bourses au profit des prêts. L'étude réalisée pour la Commission européenne, déjà citée en introduction, a très bien résumé les forces en présence et les arguments avancés par les tenants d'un plus grand engagement de l'État et par ceux qui militent en faveur d'une plus grande contribution privée¹⁵. Ces arguments sont aussi présents dans les débats qui ont lieu au Québec.

1.1.1 Les droits de scolarité

Depuis le début des années 90, le Québec a connu deux mouvements face aux droits de scolarité. Dans un premier temps, le gouvernement a permis une hausse des droits de scolarité dans les universités puis, à partir de 1995-1996, il a décrété un gel des droits qui s'applique aux étudiants reconnus résidents du Québec. D'une certaine façon, le gel des droits de scolarité peut être assimilé au fait de donner une bourse à tous les étudiants québécois¹⁶. Dans un contexte où les universités demandent plus de financement et où les droits sont les moins élevés au Canada, ce gel est régulièrement remis en question.

14. Dans certains pays, le déplacement des coûts vers les étudiants et leur famille est compensé par l'introduction ou la bonification de mesures fiscales pour études. À somme égale – ou presque – au niveau des dépenses publiques, les économies réalisées par la diminution des subventions aux établissements peuvent être transférées aux particuliers par le système fiscal. Au Canada, Junor et Usher notent que c'est la voie qu'emprunte de plus en plus le gouvernement fédéral qui peut ainsi intervenir en éducation sans avoir à négocier avec les provinces (p. 167). Certains transferts fiscaux, beaucoup moins visibles que les prêts et bourses, ne sont pas fondés sur les besoins et ont tendance à profiter davantage aux classes aisées.

15. Eurydice, p. 185 et suivantes.

16. Selon ce raisonnement, les « bourses » ainsi octroyées ne seraient pas d'égale valeur puisque les coûts de formation diffèrent selon les disciplines alors que les droits de scolarité sont les mêmes pour toutes les unités d'études.

Au Québec, des droits de scolarité différenciés selon trois catégories d'étudiants

Au Québec, les droits de scolarité exigés des étudiants diffèrent selon le statut de résidence. Un étudiant peut avoir l'un des statuts suivants : résident du Québec, résident du Canada (hors Québec) et étudiant étranger. Pour être reconnu **résident du Québec**, un étudiant doit être citoyen canadien ou résident permanent au sens de la Loi fédérale sur l'immigration **et** remplir l'une des conditions définies dans le Règlement sur la définition de résident du Québec. Trois de ces conditions ont un caractère permanent : 1) être né au Québec ou avoir été adopté par une personne qui avait sa résidence au Québec au moment de l'adoption; 2) avoir ses parents ou un répondant décédés mais dont l'un avait, au moment du décès, sa résidence au Québec; 3) être titulaire d'un certificat de sélection délivré en vertu de la Loi sur l'immigration au Québec. Six autres conditions ont un caractère provisoire et concernent la résidence au Québec de l'étudiant, d'un parent ou du conjoint.

À l'université, depuis l'automne 1997, **les étudiants canadiens ou résidents permanents du Canada** qui ne sont pas reconnus résidents du Québec sont assujettis à des droits de scolarité supplémentaires fixés d'après la moyenne canadienne, excluant le Québec. En 2002-2003, ces étudiants **paient des droits annuels 2,5 fois plus élevés** que ceux exigés des résidents du Québec (4012,50 \$ pour 30 unités, comparativement à 1668,30 \$). Depuis l'automne 2000, les étudiants canadiens inscrits au collégial paient aussi des droits. Les étudiants qui n'ont ni le statut de résident du Québec ou de résident du Canada entrent dans la catégorie des étudiants étrangers. Généralement, à l'université, **l'étudiant étranger paie 5,5 fois plus qu'un résident québécois** (9168,30 \$ pour 30 unités).

Les étudiants canadiens et étrangers peuvent toutefois être exemptés des droits de scolarité supplémentaires. Ainsi, **en 2000-2001, près de 50 % des étudiants universitaires étrangers ont bénéficié d'une exemption** en vertu d'ententes intergouvernementales ou interuniversitaires, d'exemptions diplomatique, universitaire ou accordée à ceux qui suivent un programme d'études en langue et littérature françaises ou québécoises. La même année, un peu plus de 30 % des étudiants étrangers ont payé les droits supplémentaires, tandis que 17 % ont payé des droits généralement plus élevés que les droits de scolarité supplémentaires. Parmi ces derniers, la plupart étaient inscrits à un programme d'études déréglementé tandis que d'autres suivaient hors Québec un programme d'études dispensé par un établissement universitaire québécois.

Pour plus de détails, voir : Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, *Modifications aux règles budgétaires applicables aux établissements d'enseignement supérieur pour l'année 2003-2004. Un nouveau plafond de 4 % pour l'indexation des droits supplémentaires des étudiants étrangers*, décembre 2002, 51 p.

Droits de scolarité au Canada, au Québec et dans d'autres pays

Contrairement à ce qui se passe au Québec où la scolarité est gratuite dans les collèges publics pour les résidents québécois, les autres **provinces canadiennes** exigent des **droits de scolarité dans les collèges communautaires**. Selon les provinces, les droits varient entre 1 300 \$ et 2 500 \$/année. **À l'université**, les droits de scolarité diffèrent non seulement d'une province à l'autre mais aussi d'un cycle d'études à l'autre et, dans un même cycle, d'un programme à l'autre. Ainsi, dans l'ensemble du pays, les droits de scolarité pour un programme en arts au 1^{er} cycle sont d'environ 3 500 \$/année. Dans des **disciplines menant à des professions libérales, les droits moyens sont beaucoup plus élevés** : 8 000 \$/année en dentisterie, environ 6 500 \$ en médecine, 4 200 \$ en droit, 3 700 \$ en génie. Si ce n'était du Québec, les droits de scolarité moyens seraient beaucoup plus élevés. Ainsi, par exemple, au Québec, il en coûte environ 2 500 \$ pour une année en dentisterie alors que les droits sont d'environ 15 000 \$ en Nouvelle-Écosse et de 20 000 \$ en Saskatchewan. En médecine, les droits fluctuent, selon la province, entre ± 2 500 \$/année au Québec et ± 11 500 \$ en Ontario. (Junor et Usher, p. 75-79.)

En Ontario, le gouvernement a déréglementé les droits exigibles pour les études menant à des professions libérales. Par exemple, en 2002-2003, à l'Université de Toronto, les droits de scolarité des nouveaux inscrits sont de 14 000 \$ en droit, de 15 435 \$ en médecine, de 16 500 \$ en dentisterie, et de 23 000 \$ au MBA. Au Québec, quelques programmes d'études autofinancés sont offerts. Ainsi, McGill offre un programme de MBA avec des droits annuels de 20 000 \$, et ce, pour tout étudiant, qu'il soit résident québécois, canadien ou étranger. Dans ce cas précis, l'université ne reçoit pas de subvention gouvernementale et ce sont donc les droits de scolarité qui financent entièrement ce programme d'études.

En Europe, il existe **deux types de modèles** relatifs aux droits de scolarité. Le premier veut que l'État assume la totalité des coûts de l'éducation (Danemark, France, Finlande, Norvège, Grèce, Allemagne). Le deuxième modèle, semblable à celui du Québec, consiste à percevoir une contribution privée de la part des étudiants (Belgique, Espagne, Italie, Islande). Des pays qui n'exigeaient pas de droits de scolarité les ont introduits ou réintroduits récemment (Autriche, Royaume-Uni, Pologne, Russie) tandis que d'autres les ont augmentés (Pays-Bas et Portugal). L'Allemagne envisagerait de demander des droits de scolarité. **La tendance européenne va donc dans le sens d'une plus grande participation financière des étudiants**. Seules l'Irlande et l'Écosse ont aboli les droits de scolarité qui, en Écosse, ont été remplacés par une taxe à la diplomation. (Eurydice, 1999.)

L'Australie est un autre pays qui a introduit des droits de scolarité. Les étudiants peuvent payer ces droits au début de leurs études et recevoir un rabais de 25 %. Ils peuvent aussi payer à la fin quand leur revenu dépasse un certain seuil. Jusqu'en 1996, les droits de scolarité étaient uniformes. Depuis 1997, **trois tarifs** différents ont été fixés, **selon que les programmes d'études sont considérés plus ou moins coûteux et offrant de plus ou moins bonnes perspectives financières à long terme. Les frais les plus élevés sont en droit et en médecine**. (Vossensteyn, 2000.)

Aux États-Unis, les droits de scolarité varient énormément selon le type d'institution. Ils peuvent passer de 1 700 \$US dans les collèges publics de deux ans à 16 330 \$US dans les établissements privés de 4 ans et atteindre plus de 25 000 \$US dans les universités privées les plus prestigieuses, celles qui font partie de la *Yvy League*. (Gladieux, 2001.)

Les partisans et les opposants à l'introduction ou à l'augmentation des droits de scolarité s'appuient, d'un côté comme de l'autre, sur des raisons économiques, sociales, politiques et éducatives. **Sur le plan financier**, les partisans avancent que, dans un contexte de réduction des dépenses publiques, les droits sont nécessaires au financement de l'enseignement supérieur. Ils soulignent que l'enseignement supérieur n'est pas seulement un investissement collectif mais aussi un investissement privé rentable pour l'individu. Cette assertion découle de la théorie du capital humain qui postule un rapport direct entre un plus haut niveau de scolarité et une plus grande productivité, laquelle se traduirait par des revenus plus élevés. Les partisans de la gratuité ou de la réduction des droits affirment, au contraire, qu'une main-d'œuvre hautement qualifiée profite à tous les secteurs de l'économie et constitue un avantage comparatif de premier plan. Ils font aussi valoir qu'une partie de l'augmentation des revenus individuels sera, par la fiscalité, retournée aux gouvernements. Ils peuvent aussi ajouter que l'augmentation marginale des revenus n'est pas automatique, puisque des écarts existent entre individus ayant des capitaux humains similaires, notamment entre les hommes et les femmes.

La question du rendement fiscal

Au Québec, une étude du MEQ a évalué le taux de rendement fiscal associé à une scolarité plus élevée. Postulant qu'il y a une relation entre niveau de scolarité et niveau de rémunération, l'étude voulait démontrer que, par la fiscalité, le supplément des revenus individuels profite à la collectivité. Le taux de rendement fiscal met en relation la somme des rentrées fiscales additionnelles que l'État peut espérer obtenir d'une personne plus instruite avec les coûts publics défrayés pour une formation additionnelle. Basée sur le recensement de 1996, donc sur les revenus de 1995, l'étude concluait que le fait d'amener un décrocheur à l'obtention du DES présentait un taux de rendement fiscal de 5,3 %, de 5,4 % pour le passage du DES au DEC et de 10,5 % du DEC au baccalauréat.

MEQ, « La rentabilité du diplôme », *Bulletin statistique de l'éducation*, n°8, février 1999.

Sur les plans social et politique, les tenants des droits de scolarité jugent inéquitable de faire payer l'enseignement supérieur par l'ensemble des contribuables, puisque la clientèle est majoritairement composée de gens issus de milieux aisés. En d'autres termes, il n'est pas juste que les personnes à revenu modeste paient, par les taxes et impôts, l'éducation des plus riches. Ils mentionnent aussi que l'importance des droits de scolarité dans le financement des établissements force ces derniers à entrer en concurrence les uns avec les autres et, partant, à améliorer les services offerts aux « consommateurs-étudiants ». Pour contrer ces arguments, ceux qui sont en faveur de la gratuité répliquent que ce sont justement les droits de scolarité qui agissent comme barrière à l'accès à l'éducation pour les individus des milieux moins favorisés.

Sur le plan éducatif, ceux qui favorisent les droits de scolarité pensent que le fait de contribuer financièrement force les étudiants à réfléchir sérieusement sur leurs capacités académiques et leur engagement à mieux s'investir dans leurs études et, partant, à améliorer leur réussite. Au contraire, les opposants croient que la motivation et la réussite dépendent de l'origine socioéconomique et des conditions de vie des étudiants et se méfient du retour implicite vers une sélection au mérite.

Afin de dépasser les arguments avancés de part et d'autre, l'étude réalisée pour la Commission européenne affirme que « **ce qui compte le plus pour les gouvernements est d'établir, tout d'abord, jusqu'à quel point la population dans son ensemble est prête à investir financièrement dans l'enseignement supérieur**¹⁷ ». Le seuil de tolérance peut varier selon les contextes nationaux et faire intervenir d'autres facteurs tels que le chômage des jeunes sans qualification et les différences salariales entre les diplômés et les non-diplômés. Selon la même étude, **l'obstacle financier que peuvent représenter les droits de scolarité doit être examiné en relation avec le système d'aide mis en place**. Toutefois, malgré un système d'aide adéquat, les droits de scolarité peuvent créer un obstacle psychologique chez les jeunes issus de familles moins scolarisées, l'idée étant que l'accès gratuit augmente la perception selon laquelle l'éducation est un droit universel.

Débats et prises de positions

Aux États-Unis, Bruce Johnstone, directeur du Center for Comparative and Global Studies in Education, fait ressortir la nécessité de renforcer le financement de l'enseignement supérieur. Il souligne que, dans de nombreux pays, les gouvernements ne peuvent continuer à offrir l'enseignement supérieur gratuit à une population étudiante qui ne cesse de croître. Prenant appui sur les bénéfices individuels de l'enseignement supérieur, il juge normal que les étudiants défraient une partie de leur éducation, d'autant plus que la clientèle est majoritairement composée de gens issus de milieux aisés. Il propose que les États mettent sur pied un programme de prêts ouvert à tous les étudiants, lesquels prêts pourraient leur permettre de payer leurs études. Ces prêts, d'origine privée, seraient accordés sur garanties provenant des familles ou en considérant le programme d'études et les revenus futurs. Il rejette aussi l'idée que les prêts doivent être subventionnés dans le but d'assurer leur remboursement. Toutefois, si les parents sont démunis et ne peuvent servir de répondants, Johnstone est d'accord pour trouver des solutions de rechange, parrainées par les gouvernements. Face à l'argument voulant que les étudiants à faible revenu, issus de minorités ou d'origine rurale aient une aversion culturelle pour les dettes, Johnstone réplique que c'est là une vérité partielle qui n'est pas démontrée empiriquement. Il mentionne qu'aux États-Unis, les jeunes des minorités et les jeunes à faible revenu ne sont pas réticents à emprunter. (Johnstone, *Students loans* [...].)

17. Eurydice, p. 188.

En Europe, Hans Vossensteyn, du Center for Higher Education Policy Studies à l'University de Twente à Enschede en Hollande, soutient que l'augmentation des frais de scolarité aurait peu d'influence sur les étudiants des classes moyennes et des classes supérieures mais qu'elle pourrait décourager les étudiants démunis. Il souligne que ces derniers n'entrent pas dans les établissements exigeant des droits de scolarité élevés – même s'ils reçoivent une bourse pour compenser l'écart par rapport aux autres établissements – et explique ce phénomène par la théorie du comportement économique. Selon lui, les gens seraient davantage influencés par les pertes financières qu'ils ne le seraient par des gains équivalents. **De plus, les investissements en éducation seraient évalués à partir du revenu actuel des étudiants et non dans la perspective d'un revenu futur.** Notons qu'une telle interprétation apporte un bémol à la vision économique qui postule le choix rationnel face aux coûts d'opportunité et aux perspectives à long terme. (Vossensteyn, 2000.)

1.1.2 Les prêts et bourses

Au Québec, l'aide financière repose sur le principe d'octroyer des prêts d'abord, ensuite des bourses. En Europe, plusieurs pays ont opté pour l'inverse, c'est-à-dire des bourses d'abord, ensuite des prêts. Selon la Commission européenne, dans les pays où l'aide se fonde principalement sur les bourses, des débats apparaissent régulièrement pour modifier le système en faveur des prêts¹⁸. Tout comme pour les droits de scolarité, les positions se polarisent autour d'arguments financiers, politiques, sociaux et éducatifs. Elles reprennent bien souvent les arguments présentés pour ou contre les droits de scolarité tels que, par exemple, la prééminence de la rentabilité individuelle ou de la rentabilité collective. Quelques arguments sont toutefois plus spécifiques.

Du point de vue financier, ceux qui militent en faveur des prêts insistent sur le fait qu'ils sont moins coûteux que les bourses, et ce, même si les intérêts sont subventionnés. L'économie ainsi réalisée permettrait d'aider plus d'individus. Ceux qui préconisent les bourses font valoir que les coûts de gestion des prêts et que les défauts de remboursement minimisent l'économie réelle.

Des points de vue social et politique, les bourses sont, pour certains, un véritable signal de l'importance accordée à l'éducation et à l'intérêt collectif. Elles sont le meilleur moyen d'aider les étudiants des milieux défavorisés qui pourraient craindre l'endettement. Les partisans des prêts rétorquent que les mécanismes pour évaluer les ressources financières des individus et de leur famille peuvent contenir des biais et ne pas profiter exactement à ceux qui ont besoin d'aide. **Du point de vue éducatif**, ceux qui préconisent les prêts mettent l'accent sur l'efficacité du système éducatif en mentionnant que les bourses peuvent attirer des étudiants moins performants.

Outre les discussions autour des prêts et des bourses, les prêts eux-mêmes font l'objet de controverses. On met en question le degré de subvention publique des intérêts, la durée de cette subvention, les modes de remboursement et les défauts de remboursement.

18. Pour avoir une idée schématique des systèmes d'aide en Europe, voir l'annexe B.

Droits de scolarité et aide compensatoire en Europe

En Europe, **la majorité des pays qui imposent des droits de scolarité exonèrent d'une partie ou de la totalité de ces droits les étudiants bénéficiaires d'une bourse d'études** (Belgique, Espagne, Irlande, Italie, Portugal). Au Royaume-Uni, les étudiants des milieux défavorisés peuvent être subventionnés en tout ou en partie : 30 % des étudiants sont remboursés totalement, 30 % partiellement et 40 % paient les droits eux-mêmes. (Eurydice, 1999 et Vossensteyn, 2000.) En Angleterre et au pays de Galles, en 2001-2002, les étudiants dépendants dont le revenu des parents est inférieur à 20 000 livres sterling ne paient pas de droits de scolarité. Si l'étudiant a un revenu à temps partiel, il peut être tenu de participer à ses droits de scolarité. Le maximum des droits s'élève à 1 075 livres sterling. (Department for Education [...], 2001.)

Le Programme de prêts et bourses du Québec

Le Programme est réservé aux résidents du Québec inscrits à **temps plein** en formation professionnelle au secondaire ou qui poursuivent des études postsecondaires dans un collège, une université ou un autre établissement d'enseignement désigné par le ministère de l'Éducation. Certains élèves et étudiants à temps partiel sont réputés étudier à temps plein : l'étudiante enceinte d'au moins vingt semaines, l'étudiante qui cohabite avec son enfant de moins de six ans (jusqu'à 21 ans dans le cas d'un l'enfant avec déficience fonctionnelle majeure ou troubles d'ordre mental), le ou la chef de famille monoparentale avec un enfant à charge de moins de 12 ans ou moins, l'étudiant qui présente une déficience fonctionnelle majeure.

Le Programme repose sur le principe que la personne aux études et, s'il y a lieu, ses parents, le répondant ou la répondante ou bien le conjoint ou la conjointe doivent participer au financement des études en proportion de leurs moyens financiers. L'aide financière est accordée d'abord sous forme de prêt et ensuite sous forme de bourse. Lorsque l'élève ou l'étudiant poursuit ses études, le gouvernement assume le paiement des intérêts sur les prêts.

Pour calculer le niveau d'aide à accorder, le gouvernement tient compte des dépenses normalement engagées pour la poursuite des études et des contributions. Au niveau des dépenses admises, le programme fixe des barèmes dans les frais de subsistance, les frais scolaires, le transport, certains frais médicaux et, s'il y a lieu, les frais de garde d'enfants. De plus, les dépenses admises varient selon la période de l'année et selon que l'élève ou l'étudiant est aux études, au travail, ni aux études ni au travail et selon qu'il réside ou non avec ses parents.

La contribution aux études des principaux intéressés est calculée en fonction de trois catégories d'étudiants. Selon que les élèves ou les étudiants aient – ou non – déjà interrompu leurs études, selon leur statut civil ou selon le niveau d'études atteint, l'élève ou l'étudiant est considéré soit recevant une contribution de ses parents, du répondant ou de la répondante, soit recevoir une contribution de conjoint ou de la conjointe, soit ne pas recevoir d'autres contributions. Lorsque l'élève ou l'étudiant est réputé recevoir une contribution, cette dernière s'ajoute à la contribution propre que l'élève ou l'étudiant doit fournir. L'aide est accordée lorsque les dépenses admises dépassent l'ensemble des contributions.

L'admissibilité au Programme est sujette à d'autres conditions. Pour maintenir sa capacité d'y avoir recours, l'élève ou l'étudiant ne doit pas avoir dépassé un certain nombre de trimestres d'études habituellement suffisants pour terminer son programme d'études, et ne pas avoir atteint la limite d'endettement maximal pour son ordre d'enseignement, son cycle d'études ou son programme d'études.

Les paramètres du Programme peuvent sembler assez complexes mais certains seront examinés plus en profondeur dans le chapitre 2.

Crise d'accès dans les collèges aux États-Unis

Aux **États-Unis**, l'Advisory Committee on Student Financial Assistance s'inquiète de ce que le taux de participation à l'enseignement supérieur des jeunes des milieux défavorisés demeure, depuis 30 ans, 32 % plus bas que dans les familles des couches supérieures. On redoute une crise d'accès en 2015, puisque de plus en plus d'étudiants démunis sortent du secondaire et espèrent entrer au collège. Or, l'aide actuelle ne couvrirait pas les besoins des élèves économiquement défavorisés. Malgré la prospérité économique des dernières années, il y aurait chaque année une augmentation du nombre d'élèves défavorisés qui doivent affronter des obstacles de taille avant d'accéder au collège ou y persévérer. Les auteurs de l'étude notent que les changements de priorités politiques, qui favorisent davantage le mérite et la viabilité financière que l'accès, ont mené à une forte augmentation des besoins non couverts après que toute aide, notamment les prêts, a été accordée. (Advisory Committee on Student Financial Assistance, 2001.)

Transformation d'un système de bourses à un système de prêts : l'exemple du Royaume-Uni

Un exemple du passage d'un système de bourses à un système de prêts vient du **Royaume-Uni** qui a réalisé cette conversion en moins de dix ans. Avant 1990, environ 75 % des étudiants bénéficiaient d'un système de bourses basé sur la situation familiale. Après 1990, le gouvernement a introduit un système de prêts et bourses et, entre 1990 et 1994, a gelé le montant des bourses pour augmenter celui des prêts. Après 1994, il a réduit les bourses de 10 % et augmenté d'autant les prêts. Enfin, en 1999-2000, les bourses ont été complètement remplacées par des prêts. Lors de l'introduction des prêts, les étudiants devaient les rembourser dans une période de cinq à sept ans après leurs études. Les remboursements sont maintenant proportionnels aux revenus et déduits à la source par l'impôt. (Vossensteyn, 2000.)

En **Grande-Bretagne**, une étude a été réalisée en 1998-1999 dans les établissements collégiaux et universitaires pour connaître **l'impact de la transition d'un système de prêts et bourses à un système de prêts** et de l'introduction de contributions étudiantes aux droits de scolarité. L'échantillon comprenait la première cohorte d'étudiants touchés par l'introduction de droits de scolarité. L'étude a rejoint 2 054 étudiants à temps plein et 747 étudiants à temps partiel. Une étude similaire, réalisée en 1995-1996, a été retenue comme point de comparaison. En 1998-1999, 72 % des étudiants à temps plein avaient accepté un prêt, comparativement à 52 % en 1995-1996. Ce sont les étudiants monoparentaux (94 %) et ceux des classes sociales IV (main-d'œuvre partiellement spécialisée) et V (main-d'œuvre non spécialisée) qui avaient le plus recours aux prêts. Les étudiants vivant chez leurs parents et les étudiants asiatiques étaient proportionnellement moins nombreux à avoir recours à cette source de financement. À la fin de l'année 1998-1999, les étudiants à temps plein prévoyaient devoir trois fois plus d'argent que ceux de 1995-1996. La grande majorité (86 %) des étudiants à temps plein en 1998-1999 reconnaissaient qu'ils bénéficieraient d'un meilleur niveau financier après des études universitaires. Par contre, 10 % pensaient abandonner leurs études à cause de difficultés financières qu'ils rencontraient. Toujours parmi les étudiants à temps plein, 61 % ont admis que les changements apportés aux systèmes de prêts et bourses avaient découragé leurs amis d'aller à l'université. Ce sentiment était plus fort chez les étudiants de classes sociales IV et V. (Callender et Kemp, 2000.)

Comme on peut le constater, ce ne sont pas les débats qui manquent autour des meilleurs moyens de favoriser l'accès aux études. Après ce tour d'horizon, il est temps de voir où en est l'accès au Québec, quelles sont les grandes caractéristiques des populations étudiantes et quels impacts a eu le système d'aide sur la démocratisation des études.

1.2 L'impact des caractéristiques socioéconomiques dans l'accès aux études

Au Québec, l'origine socioéconomique demeure un facteur discriminant dans l'accès différencié aux études professionnelles au secondaire, collégiales et universitaires. Elle a aussi un impact sur l'âge d'accès et sur le choix d'un régime d'études à temps plein ou à temps partiel. Or, comme on le verra dans le chapitre 2, l'âge a une incidence sur le cheminement et la réussite des études. Pour l'instant, posons quelques constats.

1.2.1 Les élèves de la formation professionnelle du secondaire

En 2000-2001, 16,7 % des jeunes de moins de 20 ans accédaient à la formation professionnelle au secondaire (tableau 1, page suivante). A première vue, ce taux d'accès semble montrer que la formation professionnelle du secondaire rejoint peu d'individus. Cette impression doit être nuancée puisque **la majorité de l'effectif est composée d'adultes**. En 1997-1998, tout comme en 1990-1991, les adultes représentaient environ 65 % de cette population étudiante. Par ailleurs, **ce type de formation attire davantage les hommes que les femmes**. En 1997-1998, les étudiants masculins totalisaient 55,6 % de l'effectif¹⁹.

Selon une étude réalisée par le Bureau de la statistique du Québec (BSQ) **en 1996, l'âge moyen des élèves était de 26,8 ans**. Chez plus de 40 % de cette clientèle, il s'agissait d'un retour aux études puisque, auparavant, plus du tiers des élèves travaillaient à temps plein ou à temps partiel alors que d'autres recevaient des prestations de la sécurité du revenu ou des prestations de chômage²⁰.

Les **élèves** en formation professionnelle étaient **majoritairement issus de milieux moyens ou modestes**. En 1996, toujours selon l'étude du BSQ, 40 % des élèves avaient un père travailleur non cadre, 8 % un père employé de la vente et des services et seulement 18 % un père professionnel ou cadre. Globalement, pour 55 % des élèves, le revenu du père se situait en bas de 40 000 \$/année.

19. MEQ, « La formation professionnelle au secondaire », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 12, septembre 1999.

20. Bureau de la statistique du Québec, *Enquête sur le mode de vie des étudiants du secondaire professionnel et du collégial*, Gouvernement du Québec, 1996.

Tableau 1
Taux d'accès aux études* selon le sexe et le type de formation

	1997-1998	1998-1999	2000-2001
Secondaire professionnel (avant 20 ans)	17,0		16,7
Masculin	19,8		20,4
Féminin	14,0		12,8
Collégial (privé et public, enseignement ordinaire)		58,3	**58,7
Masculin		51,1	49,7
Féminin		68,8	68,1
Préuniversitaire		34,0	34,2
Masculin		26,7	26,4
Féminin		41,8	42,4
Technique		19,0	18,8
Masculin		17,8	17,1
Féminin		20,7	20,6
Accueil et intégration		5,2	5,7
Masculin		5,6	6,2
Féminin		4,8	5,2
Universitaire			
Baccalauréat	33,9		35,9
Masculin	28,9		29,2
Féminin	39,1		43,0
Maîtrise	8,7		9,7
Masculin	8,4		9,6
Féminin	8,9		9,9
Doctorat	1,9		2,0
Masculin	1,9		2,2
Féminin	1,8		1,8

* En suivant le cheminement de 100 jeunes selon les comportements observés en 2000-2001, 1998-1999 et 1997-1998, le tableau présente les proportions d'une cohorte accédant à la formation professionnelle du secondaire, à l'enseignement collégial et à l'enseignement universitaire.

** Données estimées.

Source : D'après MEQ, *Indicateurs de l'éducation*, Édition 2002, sections 2.4, 2.8 et 2.10.

1.2.2 Les élèves du collégial

Depuis 1998-1999, **le taux d'accès aux études collégiales se maintient autour de 58 %**. Un sommet avait été atteint en 1995-1996 avec un taux de 63 %. Depuis, la diminution observée est attribuable au resserrement des critères d'admission qui a suivi la réforme du collégial²¹. L'accès aux études collégiales diffère selon le type de formation et demeure plus élevé au secteur préuniversitaire qu'au secteur technique. **La probabilité que les femmes accèdent aux études collégiales est beaucoup plus forte que chez les hommes** (68,1 % comparativement à 49,7 % en 2000-2001) et elles s'orientent davantage vers le secteur préuniversitaire que vers le secteur technique (taux de 42,4 % et 20,6 %). Les hommes privilégient aussi le secteur préuniversitaire mais l'écart est beaucoup moindre (taux de 26,4 % et

21. Avant cette réforme, les élèves pouvaient être admis sur la base du diplôme d'études secondaires (DES) ou du diplôme d'études professionnelles (DEP). Or, le DES n'est pas un diplôme uniforme, certains l'obtenant avec un nombre minimal d'unités (130 lors de la réforme), tandis que d'autres en accumulent davantage (180 unités). Depuis la réforme, le Régime des études collégiales précise que, pour que l'élève soit admissible, son DES doit comprendre la réussite de cours spécifiques des 4^e et 5^e années du secondaire.

17,1 %). Enfin, 5,7 % des jeunes (hommes et femmes) accèdent aux études collégiales par une session d'accueil et d'intégration.

Les élèves du collégial sont plus jeunes que ceux du secondaire professionnel. Selon une étude effectuée en 1997 auprès de 2 951 élèves fréquentant les cégeps, la **moyenne d'âge était de 19,7 ans**²². Les élèves du **secteur préuniversitaire étaient plus jeunes que ceux du secteur technique** (18,6 ans contre 20,4 ans). Toujours d'après cette étude, **l'origine socioéconomique influence l'âge d'accès au cégep**. Toutes les variables, telles que le revenu du père et de la mère, leur profession, leur situation d'union, ont une influence mais la variable qui a le plus d'impact est la scolarité des parents. Ce sont les élèves dont les parents n'ont atteint qu'un niveau primaire qui arrivent au cégep le plus tard (21-23 ans comparativement à 18-19 ans chez ceux dont les parents ont au moins un secondaire). En fait, 35 % des cégépiens dont le père n'avait qu'une scolarité primaire avaient interrompu leurs études après le secondaire, comparativement à 22 % pour l'ensemble.

Les **élèves du collégial provenaient de divers milieux**. Les parents avaient surtout complété des études secondaires (42 % des pères et 47 % des mères) et collégiales (21 % des pères et 25 % des mères). D'autres parents avaient terminé au primaire (10 % des pères et 7 % des mères), alors que plusieurs avaient fréquenté l'université (27 % des pères et 21 % des mères)²³. L'étude effectuée par le Bureau de la statistique du Québec, déjà mentionnée pour le secondaire professionnel, confirme la diversité des milieux d'origine. Pour 35 % des élèves, le père était un travailleur non cadre, 5 % avaient un père employé de la vente et des services et 40 % un père professionnel ou cadre²⁴. Soulignons que les pères professionnels/cadres sont davantage représentés ici qu'en formation professionnelle, mais on verra plus loin qu'ils le sont moins qu'en formation universitaire.

Même si l'effectif du **collégial** provient de milieux diversifiés, il s'opère aussi à ce niveau une sélection entre origine sociale et secteurs d'études. Selon Ricard, **plus les élèves sont âgés, plus ils sont susceptibles d'étudier au secteur technique et plus ils proviennent d'un milieu scolarisé, plus ils ont tendance à se diriger vers le préuniversitaire**²⁵.

Pour compléter le profil des élèves du collégial, il eût été intéressant de pouvoir aussi cerner certaines caractéristiques socioéconomiques chez ceux qui étudient en vue d'obtenir des attestations d'études collégiales (AEC). Ces élèves fréquentent les collèges publics et les collèges privés subventionnés mais aussi de nombreux collèges privés non subventionnés qui offrent uniquement ce type de diplôme. Cependant, aucune étude comparable à celles effectuées pour ceux qui cheminent vers le diplôme d'études collégiales n'a été recensée.

22. Philippe Ricard, *Les conditions socioéconomiques des étudiantes et des étudiants des cégeps du Québec*, Département des Techniques de recherche, enquête et sondage du Collège de Rosemont et Fédération des cégeps, 1998.

23. *Ibid.*, p. 22.

24. BSQ, p. 255. Notons que l'étude de Ricard se limite aux élèves des collèges publics. Celle du BSQ tient compte des élèves des collèges publics et privés.

25. *Ibid.*, p. 26.

1.2.3 Les étudiants universitaires

En 2000-2001, la proportion des personnes accédant au baccalauréat était de 35,9 %. Le taux d'accès s'était cependant accru jusqu'à 39,7 % en 1992-1993. La diminution subséquente serait en relation avec la diminution du taux d'accès aux études collégiales. Les taux d'accès à la maîtrise et au doctorat continuent de croître légèrement et atteignaient respectivement 9,7 % et 2,0 % en 2000-2001. Sauf au doctorat, les taux d'accès sont beaucoup plus forts chez les femmes que chez les hommes, ils ont aussi tendance à croître beaucoup plus rapidement chez les femmes. À l'automne 2000, les femmes représentaient 57 % de l'effectif étudiant à temps plein. Leur représentation était plus forte au 1^{er} cycle (58,6 %) et diminuait au 2^e cycle (51,5 %) et au 3^e cycle (45,6 %). **Dans les programmes menant au baccalauréat, les femmes sont devenues majoritaires dans tous les domaines d'études, exception faite des sciences appliquées** (tableau 2). Combinés avec des décennies d'émancipation des femmes, les efforts de démocratisation ont produit des effets remarquables pour l'égalité d'accès selon les sexes – à tel point qu'on s'inquiète maintenant de la sous-représentation des hommes dans les études supérieures.

Tableau 2

Effectif étudiant dans les programmes de baccalauréat, selon le domaine d'études et le sexe, automne 2000

	Femmes	Hommes	Ensemble
Sciences de la santé	7 325	2 180	9 505
Sciences pures	4 475	3 727	8 202
Sciences appliquées	6 559	17 167	23 726
Sciences humaines	16 238	8 967	25 205
Lettres	4 022	1 431	5 453
Droit	2 100	1 346	3 446
Sciences de l'éducation	13 827	3 321	17 148
Sciences de l'administration	9 788	8 175	17 953
Arts	4 118	2 308	6 426
Plurisectoriel	1 308	638	1 946
Non applicable	1 774	1 208	2 982
Total	71 534	50 468	122 002

Source : Site Internet du MEQ, Statistiques sur l'éducation, chiffrier sur les effectifs à l'enseignement universitaire.

D'après une étude réalisée en 1994²⁶, l'âge moyen des étudiants à temps plein était de 23 ans au 1^{er} cycle, 28 ans au 2^e cycle et 32 ans au 3^e cycle. Exception faite du 1^{er} cycle, l'âge réel des étudiants dépassait assez largement l'« âge théorique » auquel un étudiant devrait normalement terminer ses études. **Au 1^{er} cycle**, l'âge théorique de fin d'études est de 23 ans et, au moment de l'enquête, près de 75 % des étudiants avaient effectivement 23 ans et moins. Toutefois, 25 % d'entre eux avaient 24 ans et plus. **L'analyse comparative entre bénéficiaires du Programme de prêts et bourses et non-bénéficiaires montrait que les premiers étaient plus âgés que les seconds.**

26. Sales et al., *Le monde étudiant à la fin du XX^e siècle, Rapport sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Département de sociologie, Université de Montréal, 1996, 372 p.

Ainsi, si 36,2 % de tous les étudiants inscrits à temps plein étaient âgés de 23 ans et plus, la proportion était de 45,6 % chez les bénéficiaires comparativement à 27,3 % chez les non-bénéficiaires²⁷.

La différence d'âge entre **bénéficiaires** et non-bénéficiaires peut s'expliquer en partie par le fait que les premiers avaient été **proportionnellement plus nombreux à interrompre leurs études entre le collégial et l'université**. Dans l'ensemble, 18,4 % des étudiants du 1^{er} cycle avaient fait un arrêt après le collégial, dont 53 % de ceux qui sont entrés à l'université avec un DEC technique et 11,9 % de ceux qui ont été admis avec un DEC préuniversitaire. Chez les détenteurs d'un DEC préuniversitaire, 13,4 % des bénéficiaires avaient fait une interruption, comparativement à 9,5 % des non-bénéficiaires. L'élément le plus significatif qui distinguait les deux groupes était la durée de l'interruption, soit en moyenne 2,1 ans pour les bénéficiaires et 1,3 an pour les non-bénéficiaires. Face à ce constat, les auteurs posaient comme hypothèse que les interruptions pouvaient être motivées par le désir d'obtenir le statut d'indépendance dans le Programme des prêts et bourses²⁸.

Au 2^e cycle, toujours en 1994, à peine 49 % des inscrits à temps plein avaient 25 ans et moins, soit l'âge théorique pour terminer ce cycle. La majorité des étudiants (62 %) avaient effectué au moins une interruption dans leur parcours. Pour la plupart (83,1 %), l'arrêt avait été effectué entre le 1^{er} et le 2^e cycle, et ce, durant trois ans en moyenne. Contrairement à ce qui a été noté entre le collégial et l'université, ce sont les non-bénéficiaires de l'aide financière (73,3 %) qui, plus que les bénéficiaires (26 %), avaient pris ce temps d'arrêt. Selon les auteurs, ceci indique que les étudiants qui faisaient un retour aux études, à cause des calculs des revenus accumulés durant l'année civique, avaient plus de difficulté à recevoir de l'aide. Parmi les principales raisons invoquées pour expliquer les interruptions, figurent celles liées à l'emploi (56,4 % des cas) et des raisons financières (22,3 % des cas).

Les parcours discontinus des étudiants se répercutaient ensuite au 3^e cycle où, en 1994, près de 52 % des étudiants à temps plein étaient âgés de 31 ans et plus. Selon une autre étude réalisée récemment par le Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec (CNCS-FEUQ), entre mai 1999 et mai 2000, l'âge moyen des étudiants à temps plein des 2^e *et* 3^e cycle était de 28,3 ans. Étant donné que, dans cette dernière étude les données sur l'âge sont présentées pour les deux cycles, il est difficile de

27. Sales *et al.*, *ibid.*, p. 47- 49 et 233-234. Notons que la présentation des données dans ces deux parties de l'étude ne permet pas de s'en tenir à la distinction À 23 ans et moins et 24 ans et plus. L'analyse comparative entre bénéficiaires et non-bénéficiaires présente les données en agglomérant les âges comme suit : 21-22 ans, 23-24 ans, etc.

28. *Ibid.*, p. 47-48 et 269. Selon l'article 4, 9^o de la Loi sur l'aide financière aux études, l'un des critères permettant d'être exempté de la contribution parentale est en effet d'avoir « pendant au moins deux ans, sans compter toute période durant laquelle il fréquente à temps plein un établissement d'enseignement, subvenu à ses besoins et résidé ailleurs qu'à la résidence de son père, de sa mère ou, selon le cas, de son répondant ».

comparer avec l'étude de Sales *et al.* Mentionnons toutefois que la situation n'aurait probablement pas vraiment changé puisque, par exemple, 39,9 % des étudiants de 2^e cycle et 8,6 % des étudiants de 3^e cycle avaient moins de 25 ans en 1994. Quelques années plus tard, le CNCS estimait que 34,8 % des étudiants à temps plein des 2^e et 3^e cycle étaient âgés de moins de 25 ans²⁹.

L'origine sociale

Selon Sales *et al.*, il y avait surreprésentation des étudiants issus de familles dont le père occupait des fonctions de dirigeant, cadre ou professionnel. Cette situation n'aurait pas changé depuis les vingt dernières années. Les auteurs sont arrivés à cette conclusion en comparant les données de leur échantillon avec celles de la population active masculine du recensement de 1991. Ainsi, dans l'échantillon, 55,6 % des étudiants à temps plein provenaient de familles dont le père était dirigeant, cadre, professionnel ou semi-professionnel alors que ces fonctions occupaient seulement 29,6 % de la population active masculine. À l'inverse, 18 % des étudiants de l'échantillon étaient filles ou fils de cols blancs (27,2 % de la population active) et 26,4 % avaient un père ouvrier (43,1 % de la population active)³⁰.

L'enquête ICOPE (Indicateurs de conditions de poursuite des études), réalisée dans des constituantes de l'Université du Québec (dans les universités en région) arrive à une moins grande représentation des étudiants dont le père est administrateur ou professionnel (autour de 35 %). Les fils et filles d'ouvriers y représentent autour de 30 % des étudiants à temps plein. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Sales *et al.* puisque dans cette dernière étude on a relevé que les universités régionales (réseau de l'Université du Québec et Université de Sherbrooke) pouvaient être qualifiées de plus « populaires ». De plus, ces enquêtes montrent toutes deux que les étudiants des milieux défavorisés sont beaucoup plus représentés dans les études à temps partiel. Les raisons les plus fréquemment mentionnées dans le choix du temps partiel sont : les obligations professionnelles (54 %), la charge de travail (34 %) et des raisons financières (24 %)³¹.

29. Machabée *et al.*, *Les sources et modes de financement des étudiants aux cycles supérieurs*, Conseil national des cycles supérieurs, Fédération étudiante universitaire du Québec, Montréal, 2001, p. 28.

30. Sales *et al.*, p. 57.

31. *Ibid.*, p. 79.

Tableau 3
Répartition des étudiants selon le statut économique du père. Enquête ICOPE
(programmes d'études menant au baccalauréat)

Statut socioéconomique	Enquête de 1993 et 1994		Enquête de 1996 et 1997	
	UQTR, UQAR, UQAC, UQAT		UQTR, UQAR, UQAC, UQAT, UQAH	
	% plein temps	% temps partiel	% plein temps	% temps partiel
Élevé (professionnels et administrateurs)	35,6	18,2	33,5	25,0
Moyen (ouvriers spécialisés, techniciens et cols blancs)	34,4	34,4	34,9	32,5
Faible (ouvriers non spécialisés, manœuvres)	30,0	47,4	31,6	42,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Nombre	2 090	285	1 637	160

Source : D. Pageau et J. Bujold, *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras*, Direction du recensement et de la recherche institutionnelle, Université du Québec, 2000, p. 21.

En s'appuyant sur l'enquête de Sales *et al.*, le Conseil supérieur de l'éducation estime qu'il y aurait une relation entre les choix disciplinaires et l'origine sociale : « [...] les étudiantes et étudiants québécois dont le père occupe des fonctions de dirigeants, de cadres, de professionnels ou de semi-professionnels se retrouvent majoritairement en sciences appliquées (62,7 %), en arts et lettres (54,9 %), en sciences de la santé (54,1 %) et en sciences pures (53,6 %) »³².

Notons aussi que, tant au 1^{er} cycle qu'aux cycles supérieurs, c'est dans ces secteurs que les étudiants sont proportionnellement plus nombreux à étudier à temps plein³³.

Accès aux études supérieures et origine sociale au Canada

Pour l'ensemble du Canada, l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR), effectuée par Statistique Canada de 1993 à 1998, arrive à des conclusions similaires à celles réalisées au Québec. On y signale, d'une part, que l'accès aux collèges communautaires est à peu près uniforme entre les quartiles de revenu familial mais que les enfants des familles appartenant au quartile de revenu supérieur ont deux fois plus de chances de fréquenter l'université que ceux des familles du quartile inférieur.

Par ailleurs, une analyse publiée dans la *Revue trimestrielle de l'éducation* de Statistique Canada fait ressortir que, de 1986 à 1994, l'augmentation différenciée des taux de participation des 18-21 ans à des études universitaires a eu pour effet de réduire l'écart entre les niveaux intermédiaires et les niveaux supérieurs, mais de l'augmenter entre les niveaux inférieurs et intermédiaires. Ainsi, les taux de participation sont passés de 13,7 % à 18,3 % chez les jeunes de familles à statut socioéconomique inférieur (+4,6 points de pourcentage), de 14,5 % à 25,3 % chez les jeunes des familles à statut intermédiaire (+10,8 points de pourcentage) et de 33 % à 40,3 % chez les jeunes des familles à statut socioéconomique supérieur (+7,3 points de pourcentage). (Junor et Usher, p. 48-51.) Les mêmes auteurs font état d'une étude ontarienne qui montre qu'une majorité des étudiants qui entreprennent des études universitaires ont pris leur décision avant l'âge de 14 ans. Il faut donc agir tôt, en particulier auprès des enfants des familles défavorisées (voir p. 5-6).

32. CSE, 2000, p. 44.

33. Sales *et al.*, p. 77 et Machabée *et al.*, p. 38.

1.2.4 Persistance des écarts dans l'âge d'accès

Étant donné que ces recherches datent de quelques années, il est pertinent de se demander si leurs données sont toujours d'actualité. Un regard sur les statistiques de l'Aide financière aux études montre que, dans l'ensemble, la situation a peu évolué (tableau 4). Ainsi, à partir de 1995-1996, la représentation des différents groupes d'âge se maintient au collégial subventionné (réseaux public et privé) et à l'universitaire. Par contre, les bénéficiaires du secondaire professionnel sont plus âgés qu'ils ne l'étaient, alors que l'inverse se produit chez les bénéficiaires du collégial non subventionné³⁴.

Tableau 4
Évolution de la répartition des bénéficiaires d'une aide financière aux études selon les groupes d'âge, en pourcentage

	1995-1996	1997-1998	1999-2000	2000-2001
Ensemble des bénéficiaires				
15-19 ans	21,8	21,7	20,6	19,8
20-24 ans	45,9	46,4	46,7	46,4
25-29 ans	16,4	15,7	16,6	17,5
30 ans et plus	15,9	16,2	16,1	16,3
Secondaire professionnel				
15-19 ans	30,8	26,9	25,2	25,6
20-24 ans	37,1	37,5	36,5	35,9
25-29 ans	11,0	12,9	14,7	15,0
30 ans et plus	21,1	22,7	23,6	23,5
Collégial subventionné				
15-19 ans	43,2	44,3	42,9	42,1
20-24 ans	37,5	38,6	38,7	38,8
25-29 ans	8,7	7,7	8,4	9,0
30 ans et plus	10,6	9,4	9,9	10,1
Collégial non subventionné				
15-19 ans	4,7	5,8	6,2	6,1
20-24 ans	32,2	37,0	43,4	43,7
25-29 ans	24,9	23,1	24,0	24,4
30 ans et plus	38,2	34,1	26,4	25,8
Universitaire (tous cycles)				
15-19 ans	2,4	2,3	2,2	2,2
20-24 ans	56,7	57,7	57,1	55,9
25-29 ans	23,4	22,4	23,0	23,9
30 ans et plus	17,5	17,6	17,7	18,0

Source : D'après AFE, *Statistiques sur l'aide financière aux études*, Rapports annuels, tableau 47 ou 48, selon les années.

34. Les études collégiales sont offertes dans deux réseaux, l'un public (les cégeps), l'autre privé. À l'intérieur de ces deux réseaux, certains programmes sont totalement subventionnés (programmes menant à un DEC dans les cégeps) ou en partie subventionnés (programmes menant aussi à un DEC mais dans les collèges privés). Les collèges, tant publics que privés, offrent aussi des formations plus courtes menant à des attestations d'études collégiales (AEC). Ces formations sont surtout offertes aux adultes et ne sont pas subventionnées par le ministère de l'Éducation. Certains collèges privés se spécialisent uniquement dans ce type de programmes courts et se financent à partir de frais de scolarité.

Des statistiques sur l'âge des élèves au collégial confirment que les bénéficiaires demeurent plus âgés que les non-bénéficiaires. Ainsi, à l'automne 1999, 69,8 % des élèves du collégial se situaient dans la catégorie des 15-19 ans alors que la proportion n'était que de 42,9 % chez les bénéficiaires du collégial subventionné (public et privé)³⁵.

Tableau 5
Effectif scolaire au collégial, temps plein et temps partiel*, secteurs privé et public, selon l'âge au 30 septembre - enseignement ordinaire**

	Automne 1994		Automne 1995		Automne 1999	
	N	%	N	%	N	%
15-19 ans	123 376	68,2	123 286	68,9	119 640	69,8
20-24 ans	40 899	22,6	41 644	23,3	41 453	24,2
25-29 ans	7 356	4,1	6 399	3,6	5 363	3,1
30 ans et +	9 346	5,1	7 485	4,2	4 960	2,9
Total	180 977	100,0	178 814	100,0	171 416	100,0

* À l'enseignement ordinaire, l'effectif à temps partiel est très limité, représentant moins de 5 % de l'effectif total.

** Le terme enseignement ordinaire est utilisé pour différencier les élèves inscrits dans un programme menant à un diplôme d'études collégiales de ceux inscrits à l'éducation des adultes ou en formation continue.

Source : D'après MEQ, *Statistiques de l'éducation*, Éditions 1996, 1997 et 2001, tableau 2.3.14 de chaque édition.

Bien que les données qui précèdent touchent uniquement le collégial, on peut raisonnablement penser que le milieu socioéconomique des parents continue à avoir un impact sur l'âge d'accès aux études universitaires.

1.3 L'efficacité du système d'aide financière aux études pour favoriser l'accès

Même si l'origine socioéconomique influence toujours l'accès aux études, notamment aux études universitaires où les classes aisées continuent d'être surreprésentées, peut-on pour autant conclure à une réussite mitigée ou à un échec partiel du système d'aide mis en place au Québec? Pour ce faire, il eût fallu qu'il y ait, au départ, des objectifs spécifiques visant précisément la mobilité sociale ascendante, ce qui n'est pas le cas. Par exemple, depuis qu'il a été mis en place, le Programme de prêts et bourses repose sur trois principes fondamentaux : éviter qu'une personne se voit interdire l'accès aux études supérieures à cause de ressources financières insuffisantes; maintenir l'idée que l'étudiant, sa famille ou son conjoint demeurent les premiers responsables du financement des études; attribuer l'aide d'abord sous forme de prêt, puis sous forme de bourse.

Un regard sur le taux de participation au Programme et sur le nombre de bénéficiaires confirme qu'il joue un rôle essentiel et que, malgré l'absence d'objectif explicite à ce sujet, il contribue à une certaine mobilité sociale. Les études déjà citées montrent que le Programme est davantage utilisé par les

35. Des données sur l'âge de l'ensemble des élèves du secondaire professionnel et sur les étudiants universitaires n'étaient pas disponibles dans les sources consultées.

élèves et les étudiants d'origine sociale modeste. Ainsi, en 1996, 71 % des élèves du secondaire professionnel bénéficiaires du Programme étaient issus de familles dont le père gagnait moins de 40 000 \$ par année, comparativement à 49 % chez les non-bénéficiaires. Au collégial, les taux étaient respectivement de 67 % et 40 %³⁶. À l'université, les bénéficiaires du Programme jugeaient la situation financière de leurs parents beaucoup plus critique que celle des non-bénéficiaires.

Tableau 6

Situation financière des parents évaluée par l'étudiant selon le statut de bénéficiaire du Programme de prêts et bourses. Étudiants de 1^{er} cycle à temps plein à l'automne 1994*

Situation financière des parents	Bénéficiaires	Non-bénéficiaires
Très ou plutôt supérieure à la moyenne	20,8	54,5
Dans la moyenne	59,2	42,3
Plutôt ou très inférieure à la moyenne	20,0	3,2
Total	100,0	100,0

* L'enquête de Sales *et al.* a été effectuée en 1994 mais les résultats ont été publiés en 1996.

Source : Sales *et al.*, p. 237.

Les données récentes de l'Aide financière aux études confirment que, parmi les bénéficiaires dépendants³⁷, les élèves et les étudiants dont les parents gagnent moins de 30 000 \$ bruts par année représentent autour de 45 % de ceux qui reçoivent un prêt et environ 72 % de ceux qui ont aussi droit à une bourse (tableau 7). On remarque, de plus, que 25 % des élèves et des étudiants dépendants dont les parents disposent de plus de 50 000 \$ de revenus annuels bruts ont droit à des prêts.

Tableau 7

Répartition des bénéficiaires réputés recevoir une contribution financière des parents selon les revenus bruts de ces derniers

Revenus bruts des parents	1998-1999				2000-2001			
	Prêts Nombre	%	Bourses Nombre	%	Prêts Nombre	%	Bourses Nombre	%
30 000 \$ et moins	41 974	45,1	20 538	73,3	34 229	44,2	19 218	70,8
De 30 001 à 50 000 \$	27 140	29,2	6 027	21,5	23 144	29,9	6 374	23,5
50 001 \$ et plus	23 886	25,7	1 441	5,2	20 001	25,9	1 538	5,7
Total	93 000	100,0	28 006	100,0	77 374	100,0	27 130	100,0

Source : D'après AFE, *Statistiques sur l'aide financière aux études*, Rapports 1998-1999 et 2000-2001, tableaux 52 ou 53, selon les années.

36. Bureau de la statistique du Québec, *Enquête sur le mode de vie* [...], p.150 et 256.

37. Dans le Programme de prêts et bourses, les élèves et les étudiants sont, selon leur situation, réputés recevoir ou ne pas recevoir de contribution financière de leurs parents. Auparavant, on parlait d'étudiants dépendants financièrement de leurs parents ou d'étudiants indépendants.

L'objectif de mobilité sociale

En Europe, le principe d'égalité d'accès est à la base de tous les systèmes d'aide. **Seuls quelques pays** – tels, par exemple, le Danemark, la Suède et l'Irlande – **ont aussi explicitement visé la mobilité sociale**. Selon la Commission européenne, depuis 30 ans la fréquentation scolaire a augmenté dans tous les pays, sans pour autant réduire significativement la surreprésentation des classes supérieures. Parmi les pays qui visaient une meilleure représentation des classes sociales, la Suède aurait réduit les écarts mais le Danemark n'y serait pas parvenu. La persistance de cette présence différenciée serait attribuable à une première sélection qui s'effectue dans les niveaux scolaires inférieurs et à des obstacles psychologiques qui, tout autant que les obstacles financiers, joueraient un rôle important dans la poursuite d'études supérieures. (Eurydice, p. 197.)

Sur le plan des obstacles psychologiques, un sondage récent (non encore publié) réalisé au Canada pour la Fondation canadienne des bourses du millénaire révèle que moins les individus sont riches, plus ils pensent que les études coûtent cher. Ainsi, les personnes de milieux moins favorisés ont estimé que les droits de scolarité étaient deux fois plus élevés qu'ils ne le sont en réalité. Ceci pourrait être mis en relation avec l'analyse de Vossensteyn, déjà citée, qui relevait que les investissements en éducation sont évalués non pas en fonction des revenus futurs mais des revenus actuels. Au-delà des contraintes objectives, les perceptions subjectives auraient aussi un impact non négligeable dans l'accès aux études.

1.3.1 Évolution de la participation au Programme des prêts et bourses et du nombre de bénéficiaires

On a vu que ce sont effectivement les étudiants issus de milieux moins favorisés qui sont les premiers bénéficiaires du Programme. Un regard sur l'évolution du nombre de demandes montre toutefois qu'il y a de moins en moins d'étudiants qui font appel au Programme de prêts et bourses. Ainsi, **entre 1995-1996 et 2000-2001, le nombre de demandes a baissé de 18 % alors que l'effectif étudiant à temps plein connaissait une réduction de moins de 1 %**. Comment expliquer cet écart? Les étudiants proviennent-ils davantage de milieux aisés? Ont-ils découvert de nouvelles sources de financement comme, par exemple, le travail durant les études? Différentes pistes peuvent être envisagées. Au ministère de l'Éducation, l'Aide financière aux études explique la *diminution des demandes* d'aide par la diminution du taux de chômage des 18-24 ans. On peut aussi penser que la campagne effectuée par le Ministère pour sensibiliser les étudiants face à la dette a eu un certain impact sur les demandes d'aide.

Ces éléments de réponse pour la diminution des demandes n'expliquent toutefois pas la *diminution plus forte du nombre de bénéficiaires* (-20 %). La baisse du nombre de bénéficiaires coïncide-t-elle avec des modifications dans les paramètres servant au calcul de l'aide financière? Par exemple, est-ce à ce moment que l'estimation des besoins financiers s'est basée sur les revenus bruts des parents plutôt que sur leurs revenus nets? Jusqu'à quel point l'introduction de la contribution des parents lors du calcul d'une partie du prêt aurait-elle affecté les bénéficiaires ayant droit à un prêt seulement? Quelles que soient les réponses, il faut retenir que l'aide globale a diminué de 32 %.

Tableau 8

Évolution du nombre de demandes d'aide, du nombre de bénéficiaires d'une aide financière aux études et aide globale attribuée de 1995-1996 à 2000-2001

	1995-1996	1997-1998	1999-2000	200-2001	Variation 1995-1996/ 2000-2001
Nombre d'inscriptions à temps plein au trimestre d'automne	377 501	381 115	378 076	376 211	- 0,3 %
Nombre de demandes d'aide	184 620	186 852	164 453	151 293	- 18,1 %
Nombre de demandes de bourses	121 021	118 953	*91 690	83 176	-31,3 %
Nombre de bénéficiaires	160 566	160 513	140 178	128 385	- 20,0 %
Aide globale					
Prêts (M\$)	525,4	530,5	410,4	330,8	- 37,0 %
Bourses (M\$)	256,3	239,6	175,9	201,8	- 21,3 %
Total (M\$)	781,7	770,1	586,3	532,6	- 31,9 %

* Depuis 1999-2000, les élèves qui fréquentent des établissements d'enseignement dont les programmes sont non subventionnés n'ont droit qu'à un prêt. On remarque cependant que le nombre de demandes de bourses a aussi considérablement diminué après cette date.

Source : D'après AFE, *Statistiques sur l'aide financière aux études*, Rapports 1999-2000 et 2000-2001, tableau 26.

L'examen de l'évolution du taux de participation selon les niveaux d'études montre que **la proportion des bénéficiaires s'est maintenue au secondaire professionnel mais a diminué au collégial et à l'universitaire** (tableau 9, ci-après). À l'automne 2000, 25 % des élèves du collégial ont obtenu un prêt, comparativement à 35 % en 1995, et 11 % des élèves ont eu droit à une bourse alors que la proportion était de 15 % en 1995. À l'enseignement universitaire, le taux de participation a diminué davantage qu'au collégial, et ce, tant sur le plan des prêts qu'à celui des bourses. Ainsi, toujours à l'automne 2000, 36,5 % des étudiants ont eu droit à un prêt alors que la proportion était de 47 % en 1995. Dans le même laps de temps, la proportion des étudiants qui ont bénéficié d'une bourse a diminué de 6 points de pourcentage, passant de 24 % à 18 %.

Tableau 9

Évolution du taux de participation* des étudiants au Programme de prêts et bourses. Automnes 1995, 1997, 1999 et 2000

	1995			1997			1999			2000		
	Inscriptions t. plein	% Prêts	% Bourses	Inscriptions t. plein	% Prêts	% Bourses	Inscriptions t. plein	% Prêts	% Bourses	Inscriptions t. plein	% Prêts	% Bourses
Enseignement secondaire												
Formation professionnelle	54 627	22,0	12,3	68 143	25,9	15,5	62 519	25,0	14,3	64 102	21,7	13,8
Enseignement collégial	179 866	34,8	15,0	182 363	31,3	12,6	178 314	27,2	10,2	174 714	24,8	11,0
Secteur privé	17 228	34,7	20,5	16 977	35,3	19,6	15 512	30,4	10,8	15 099	28,0	12,4
Secteur public	162 638	34,8	14,4	165 386	30,9	11,9	162 802	26,7	10,1	159 615	24,5	10,9
Formation générale	86 447	25,3	9,0	81 857	21,5	7,3	78 413	17,9	5,8	75 530	13,2	5,3
Formation technique	93 419	43,5	20,6	100 506	39,4	16,9	99 901	34,2	13,7	99 184	33,6	15,4
Enseignement universitaire	132 569	47,4	24,2	130 609	44,8	21,0	137 243	38,6	17,2	137 395	36,5	17,9
1 ^{er} cycle	110 498	47,4	23,9	108 010	44,7	20,3	111 625	39,0	16,6	113 600	36,0	16,6
2 ^e cycle	15 562	55,7	31,8	15 829	52,9	29,5	17 948	44,6	24,3	16 204	49,0	29,5
3 ^e cycle	6 509	26,2	12,5	6 770	26,1	11,7	7 670	19,4	8,8	7 591	17,9	8,4
Total (postsecondaire)	312 435	40,1	18,9	312 972	36,9	16,1	315 557	32,1	13,0	312 109	30,0	14,0

Taux de participation = proportion du nombre de bénéficiaires sur l'ensemble des élèves ou des étudiants inscrits à temps plein.

Note : Au collégial, on remarque que les données ne font pas état de la distinction entre programmes subventionnés et programmes non subventionnés. Ceci vient du fait que les données sur la fréquentation des établissements privés non subventionnés ne semblent pas toutes transmises au MEQ puisque les fichiers de l'AFE comprennent plus d'individus que les fichiers de fréquentation du Ministère.

Source : D'après AFE, *Statistiques sur l'aide financière aux études*, Rapports 1995-1996, 1997-1998, 1999-2000, 2000-2001, tableau 7.

Le Programme de prêts pour les études à temps partiel

À l'université, notamment, les étudiants à temps partiel sont plus souvent issus de milieux moins favorisés que les étudiants à temps plein. Jusqu'en 2002, les étudiants à temps partiel n'avaient accès à aucun programme d'aide financière du MEQ. Depuis, le Ministère a introduit un nouveau programme de prêts destiné à ces étudiants.

Les principales caractéristiques de ce programme sont :

- Le Programme est réservé aux résidents du Québec inscrits à temps partiel au secondaire en formation professionnelle, au collégial ou à l'université. Pour être admissible, l'élève ou l'étudiant doit être inscrit à un équivalent de 2 ou 3 cours, l'équivalence étant calculée en nombre d'heures ou d'unités selon le niveau d'études. Toutefois, les étudiants à temps partiel chefs de famille monoparentale ainsi que les femmes enceintes d'au moins 20 semaines et celles qui ont un enfant âgé de moins de 6 ans sont reconnus à temps plein et ont ainsi accès au Programme de prêts et bourses.
- L'accès à l'aide est relié au revenu. Si l'étudiant est reconnu autonome, son revenu doit être inférieur à 35 000 \$ /an. S'il est reconnu recevoir un soutien de ses parents, d'un répondant ou d'un conjoint, son revenu, **plus** celui des parents ou du conjoint, doit être inférieur à 50 000 \$/an. Ces seuils peuvent être majorés lorsque l'étudiant a un enfant à charge (plus 2 600 \$ pour le premier enfant à charge et 2 400 \$ pour chacun des autres enfants, ainsi qu'un ajout de 1995 \$ pour l'étudiant chef de famille monoparentale).
- L'aide est accordée par trimestre d'études sous forme de prêt. Le prêt couvre les frais scolaires (droits de scolarité et matériel scolaire) et, le cas échéant, les frais de garde d'enfant. Les frais scolaires admissibles sont de 2 \$/heure en formation professionnelle, 3 \$/heure au collégial et 85 \$/unité à l'université. Les frais de garde sont de 350 \$ pour chaque enfant de moins de 12 ans ou pour tout enfant de 12 ans et plus atteint d'une déficience fonctionnelle majeure ou de troubles d'ordre mental.
- L'aide est disponible pour un maximum de 14 trimestres et la limite d'endettement est fixée à 8 000 \$. Les intérêts sont payés par le gouvernement pendant la durée des études, y compris pour les étudiants qui changent leur régime d'études du temps partiel au temps plein. À l'inverse, ceux qui passent du temps plein au temps partiel doivent prendre en charge leur prêt.

En juin 2002, le CCAFE a transmis un avis au ministre de l'Éducation sur le projet de Programme de prêts pour les études à temps partiel et il lui a formulé quelques pistes d'amélioration.

Questions soulevées dans ce chapitre³⁸

Principe d'égalité d'accès

Le système d'aide mis en place au Québec a permis à des jeunes d'origine plus modeste d'accéder aux divers niveaux d'études. Est-ce suffisant ou faudrait-il se doter de visées plus ambitieuses ? À l'objectif de lever les barrières financières faudrait-il ajouter explicitement celui de favoriser la mobilité sociale? Si oui, comment y parvenir? Faudrait-il, par exemple, intervenir au moment où les élèves sont encore au secondaire? Serait-ce réalisable par des aménagements mineurs qui ne viendraient pas déséquilibrer le système actuel? Par ailleurs, les adultes qui retournent aux études pour terminer leur formation générale au secondaire (DES) devraient-ils avoir accès au Programme de prêts et bourses? Les mesures de soutien financier qui s'appliquent à des catégories particulières d'élèves et d'étudiants, par exemple ceux qui présentent une déficience fonctionnelle majeure ou les parents-étudiants, sont-elles adéquates et suffisantes?

Droits de scolarité

Selon le principe égalitaire, l'État accorde à tous la même aide, indépendamment de l'origine sociale. Au Québec, cela se traduit dans la réglementation des droits de scolarité. Selon le principe compensatoire, l'aide est davantage ciblée et orientée pour lever les barrières économiques. Le Programme de prêts et bourses participe à ce type d'intervention. Doit-on remettre en question l'équilibre actuel entre devoir de l'Etat, contribution privée, soutien égalitaire et aide compensatoire?

En 1996, la Commission des états généraux sur l'éducation affirmait qu'étant donné le rattrapage à faire dans l'accès des groupes sociaux moins favorisés aux études universitaires, l'augmentation des droits de scolarité ne devrait être envisagée qu'en dernier recours. Cette position doit-elle être maintenue?

Selon certaines études, l'augmentation des droits de scolarité aurait peu d'influence sur les étudiants des classes moyennes et des classes supérieures mais pourrait décourager les étudiants démunis. Pour assurer l'accès, vaut-il mieux maintenir, pour tous, les droits de scolarité à un certain niveau ou, si on augmente les droits, prendre les moyens appropriés pour soutenir l'accès des jeunes issus de milieux plus modestes? Par exemple, augmentation des bourses, exemption des droits ou d'une partie des droits pour les bénéficiaires d'une bourse?

En considérant que la rentabilité du diplôme n'est pas la même dans tous les secteurs d'études, y aurait-il lieu de revoir la structure des droits de scolarité pour qu'elle reflète davantage les coûts réels des programmes et leurs perspectives financières?

Étudiants à temps partiel

Étant donné que les étudiants issus de milieux socioéconomiques moins favorisés ont davantage tendance à s'inscrire à temps partiel, que penser du nouveau Programme de prêts pour les étudiants à temps partiel?

38. Les questions sont regroupées en fonction des thèmes abordés dans le chapitre.

Chapitre 2

Le cheminement et l'obtention du diplôme

En bref

Les études sur le cheminement scolaire n'établissent pas un lien direct et exclusif entre les conditions socioéconomiques et la réussite scolaire. Toutefois, plusieurs éléments tendent à démontrer que les difficultés économiques ont, avec d'autres facteurs, un impact sur l'assiduité aux cours, sur l'abandon de cours, sur les échecs et sur les interruptions. Les principaux constats relevés sont les suivants :

- ❑ Les élèves et les étudiants font appel à diverses sources de financement dont l'importance varie selon l'âge, le milieu socioéconomique des parents et, aux cycles supérieurs, selon les champs d'études.
- ❑ La hiérarchisation des sources de revenus diffère selon que les élèves et les étudiants sont bénéficiaires ou non-bénéficiaires du Programme de prêts et bourses. Chez les bénéficiaires, les prêts constituent la principale source de revenus alors que, chez les non-bénéficiaires, ce sont les contributions parentales qui arrivent au premier rang.
- ❑ En moyenne, les non-bénéficiaires travaillent davantage durant leurs études que les bénéficiaires mais ils ne le font pas pour les mêmes raisons. Les premiers disent travailler pour payer leurs loisirs et leurs sorties, alors que les seconds le font davantage pour payer les frais de base (logement et nourriture). Ceci explique que les bénéficiaires sont plus nombreux que les non-bénéficiaires à dire que le travail est indispensable à la poursuite de leurs études.
- ❑ À l'ordre d'enseignement collégial, le fait d'occuper un emploi rémunéré de plus de 15 heures/semaine a un impact sur l'assiduité aux cours, la durée des études et la réussite scolaire.
- ❑ Tout comme le travail rémunéré, les difficultés financières ont aussi une influence sur l'assiduité aux cours, la durée des études et la réussite.
- ❑ Les facteurs associés aux difficultés économiques sont le niveau d'autonomie financière face aux parents, l'âge et l'origine socioéconomique.

* * *

Dans le premier chapitre, on a mis l'accent sur le système d'aide mis en place pour favoriser l'accès aux études postsecondaires et à la formation professionnelle au secondaire. Replacés dans le contexte du débat entre le devoir de l'État et la contribution privée, les droits de scolarité et le Programme de prêts et bourses ont été abordés globalement.

Dans ce deuxième chapitre, consacré aux étapes du cheminement scolaire et de l'obtention du diplôme, **on examine plus spécialement le rôle du financement dans la persévérance et la réussite des études**. Pour ce faire, on se centre sur le niveau de financement, l'écart ou l'adéquation entre les revenus et les dépenses des élèves et des étudiants et, si écart il y a, les stratégies utilisées par ces derniers pour le combler. Étant donné que 34 % des élèves et étudiants à temps plein ont, en 2000-2001, bénéficié d'une aide gouvernementale sous forme de prêt et/ou de bourse, les paramètres du Programme de prêts et bourses seront examinés plus en profondeur³⁹. À travers ces paramètres, on touche aussi à des **principes sous-jacents aux systèmes d'aide, plus spécialement au principe compensatoire, à la responsabilité des familles par opposition à l'indépendance des étudiants et au devoir de réussite**.

Même si le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études centre son attention sur les facteurs économiques qui influencent la persévérance et la réussite des études, il ne minimise pas pour autant les autres facteurs qui jouent un rôle dans le cheminement scolaire. Ainsi, plusieurs recherches se sont intéressées à des facteurs d'ordre institutionnel, pédagogique ou individuel. Parmi les facteurs institutionnels et pédagogiques, des chercheurs ont mis en évidence l'encadrement des élèves ou des étudiants, la cohérence des programmes et la qualité de l'intervention pédagogique. D'autres chercheurs ont fait ressortir les facteurs individuels, tels que le dossier scolaire ou les notes obtenues au niveau d'études précédent, le temps alloué à l'étude et au travail rémunéré, les différences entre les sexes, l'adaptation à la vie d'adulte, la conception de la réussite et la valeur accordée au diplôme. Quant aux facteurs économiques, ils sont le plus souvent invoqués par les élèves et les étudiants mais il n'existe pas, au Québec, d'études qui auraient réussi à isoler ces facteurs comme lien de causalité directe avec les échecs, les abandons et la réussite scolaires. Toutefois, de nombreuses données tendent à établir une **configuration d'éléments qui accréditent un rapport entre les conditions socioéconomiques et la réussite des études**.

Par exemple, **un des facteurs de réussite**, identifié tant au niveau collégial qu'universitaire, **est l'engagement soutenu dans les études et un cheminement linéaire sans interruption**. À ce sujet, l'étude ICOPE menée dans des composantes de l'Université du Québec présente des données révélatrices. Dans cette étude, le suivi des cohortes inscrites à temps plein à l'automne 1993 et à l'automne 1994 dans quatre universités (UQTR, UQAR, UQAC, UQAT) montre que le fait d'entreprendre jeune des études de baccalauréat à temps plein augmente les chances de diplomation. Ainsi, cinq ans plus tard, le taux de diplomation des 21 ans et moins (à l'inscription) est

39. Notons qu'en 1995-1996, 42,5 % des élèves et étudiants avaient bénéficié d'une aide financière.

de 80 % (taux d'abandon de 16 %), de 64 % chez les 22-29 ans (26 % d'abandon) et de 60 % chez les 30 ans et plus (taux d'abandon de 31 %)⁴⁰. Le constat est similaire lorsque le fait d'avoir été aux études durant l'année qui précède l'inscription à l'université est pris en considération. Les étudiants à temps plein qui n'étaient pas en contact avec les études durant l'année précédente ont obtenu un diplôme dans une proportion de 63 %, comparativement à 75 % de ceux qui avaient étudié à temps plein ou à temps partiel⁴¹.

Or, le premier chapitre a relevé que les élèves et les étudiants de milieux socioéconomiques moins favorisés ont davantage tendance à effectuer des arrêts entre les niveaux d'études. Il s'ensuit qu'ils sont plus âgés lorsqu'ils entreprennent des études collégiales ou universitaires. Comme **les étudiants qui bénéficient du Programme de prêts et bourses** proviennent de milieux moins favorisés, les recherches ont aussi constaté qu'ils **ont tendance à être plus âgés que les non-bénéficiaires, et ce, à tous les niveaux d'études. On peut donc déduire que les facteurs économiques qui influencent l'accès aux études ont aussi des répercussions sur le plan du cheminement.**

2.1 La situation financière et les sources de revenus

Les études déjà cités au chapitre premier ont tenté de cerner la situation financière des étudiants et de faire des liens avec la persévérance scolaire et la réussite des études. Pour y parvenir, la principale difficulté fut sans doute d'évaluer **les revenus des étudiants** puisque ceux-ci **proviennent de diverses sources dont les plus courantes sont : le travail durant l'été, le travail durant l'année scolaire, la contribution des parents, les prêts et les bourses.** À ces sources s'ajoutent les bourses d'excellence – principalement offertes aux étudiants universitaires inscrits aux cycles supérieurs – et d'autres transferts gouvernementaux, tels que l'aide sociale et l'assurance-emploi, qui touchent davantage les élèves du secondaire professionnel. L'importance de chacune de ces sources de revenus varie selon le niveau d'études, l'âge des élèves et des étudiants, la situation financière des parents et, dans le cas des étudiants de 2^e et 3^e cycle, selon le domaine d'études. C'est dire qu'il peut y avoir un **grand phénomène de dispersion autour** de ce qu'on pourrait qualifier de **situation financière moyenne**. Selon la méthodologie utilisée et selon les critères retenus, les études sur la situation financière présentent donc certaines divergences mais aussi des convergences importantes à relever.

Par exemple, pour arriver à déterminer les revenus annuels moyens, les études du BSQ et de A. Sales *et al.* ont utilisé deux méthodes semblables qui tiennent compte non pas de l'évaluation de ses revenus par l'étudiant mais des principales sources de revenus au moment des enquêtes. L'estimation du revenu brut annuel moyen résulte ainsi d'une construction qui extrapole sur une année les revenus issus de la contribution des parents, du travail en cours de session, etc. Selon Sales *et al.*, cette construction serait plus représentative puisque **les étudiants, notamment les plus jeunes et ceux des classes plus favorisées, auraient tendance à sous-évaluer la contribution de leurs**

40. Pageau et Bujold, p. 23.

41. *Ibid.*, p. 63.

parents. Cette sous-évaluation de la contribution parentale se détecte en comparant l'estimation globale de l'étudiant et la somme que l'étudiant dit recevoir pour l'alimentation, le logement, les loisirs, les frais scolaires, etc.

Si les étudiants ont tendance à sous-évaluer certains de leurs revenus, il est possible que la méthodologie utilisée ait comme effet contraire de les surévaluer. Ce pourrait être le cas, notamment, dans l'étude du BSQ qui, pour arriver à déterminer les revenus annuels des bénéficiaires a utilisé une estimation composite du revenu. Selon cette méthode, les revenus touchés par une certaine proportion des élèves sont appliqués à l'ensemble. C'est le cas notamment des revenus tirés de l'assurance-chômage⁴² par un faible pourcentage des élèves de la formation professionnelle du secondaire qui sont répartis à l'ensemble des bénéficiaires de cet ordre d'enseignement. Le même procédé est utilisé pour tous les revenus. Face à cette construction, on conçoit que **l'estimation du revenu moyen total doit être prise comme un indicateur d'ordre de grandeur et non comme la situation réelle des étudiants.** Dans les situations réelles, le revenu varie selon que l'élève ou l'étudiant réside ou non chez ses parents, selon qu'il est dépendant ou indépendant, selon son âge, etc.

Par ailleurs, dans le tableau 10 ci-après, on remarque que deux études qui ont examiné la situation des élèves du collégial arrivent à des résultats assez différents, notamment face à la proportion de ceux qui reçoivent une contribution de leurs parents ou qui travaillent durant leurs études. Cette différence est peut-être, en partie, due à l'échantillonnage. Chez Ricard, l'étude s'est concentrée essentiellement sur la situation des élèves qui fréquentent les collèges publics alors que l'étude du BSQ tenait compte des collèges privés et des collèges publics⁴³. Par ailleurs, comme les résultats de Ricard semblent davantage reposer sur l'estimation des étudiants, il est possible qu'il y ait eu une sous-évaluation de l'importance de la contribution des parents. L'auteur mentionne d'ailleurs qu'il existe une différence entre comment les élèves perçoivent leur autonomie et l'autonomie réelle. C'est dire que, chez les élèves de l'enseignement collégial public, la situation réelle se situe peut-être entre les deux.

Au-delà de ces considérations, on remarque toutefois que l'étude du BSQ et celle de Sales *et al.* vers certains constats : **il n'y a pas de différences notables entre les revenus moyens estimés des bénéficiaires et des non-bénéficiaires, les bénéficiaires sont proportionnellement moins nombreux à travailler durant l'été, à occuper un emploi durant leurs études et à recevoir une contribution parentale.** On relève aussi que, tant au collégial qu'au secondaire professionnel, les revenus estimés des femmes sont plus bas que ceux des hommes.

42. Depuis, l'assurance-chômage a été convertie en assurance-emploi.

43. Au collégial, l'étude du BSQ a été réalisée par des entrevues téléphoniques et a rejoint 1 701 élèves. Dans l'échantillon de cette étude, les régions de Montréal et de Québec étaient sous-représentées (12,6 % des répondants comparativement à 47,6 % de l'effectif étudiant) et la proportion des bénéficiaires de prêts et bourses avait été volontairement sur-échantillonnée (51,6 % des répondants comparativement à 34 % de l'ensemble des élèves). L'étude de Ricard se base sur 2 951 questionnaires remplis par les étudiants eux-mêmes dans 11 cégeps répartis dans les différentes régions du Québec.

Tableau 10

Proportion des étudiants à temps plein qui, d'après les études du BSQ, de Ricard et de A. Sales *et al.*, bénéficiaient de diverses sources de revenus

	Secondaire professionnel			Collégial				Universitaire 1 ^{er} cycle			Universitaire 2 ^e et 3 ^e cycle		
	BSQ 1995-1996			BSQ 1995-1996			Ricard 1996	Sales <i>et al.</i> 1994*			Sales <i>et al.</i> 1994*		
	Bénéf.	Non- bénéf.	Tous	Bénéf.	Non- bénéf.	Tous	Tous	Bénéf.	Non- bénéf.	Tous	Bénéf.	Non- bénéf.	Tous
Emploi d'été	54,7	52,9	53,4	58,2	74,4	68,9	66,8	70,6	80,9	75,8	44,4	47,7	46,1
Emploi durant études	25,5	32,3	30,3	28,2	50,0	42,8	52,7	37,2	45,4	41,3	38,8	51,8	45,6
Contribution des parents	44,1	52,2	50,0	60,2	85,3	76,8	60,4	42,9	76,6	59,6	26,1	21,6	23,6
Prêts (Programme prêts et bourses)	100,0	-	31,0	100,0	-	34,0	34,7	100,0	-	48,5	100,0	-	44,5
Bourses (Programme prêts et bourses)	?	-	?	?	-	?	15,4	44,5	-	19,0	64,3	-	25,8
Autres bourses	-	-	-	-		-	-	5,3	7,7	6,5	11,0	39,8	26,8
Contribution conjoint	5,5	5,8	5,7	3,6	1,4	2,2	6,5	4,9	2,2	3,5	4,1	9,5	7,1
Assurance-chômage et sécurité du revenu	7,7	31,2	23,8	1,7	4,3	3,4	13,4						
Revenu total estimé \$	8 271	7 765	7 906	7 698	6 875	7 157	5 770	11 356	10 494	10 877	12 775	16 450	14 757
Hommes			8 469			7 474							
Femmes			7 063			6 910							

* La cueillette des données de l'étude de Sales *et al.* a été réalisée en 1994 et les résultats ont été publiés en 1996.

Sources : Pour le secondaire et le collégial, BSQ, 1996, p. 62-63, 68-82, 166-167, 172-183.

Pour le collégial : Ricard, p. 33.

Pour l'universitaire, A. Sales *et al.* tableaux 6.8 et 6.12, p. 241 et 245.

Si le tableau 10 illustre bien les différentes sources de financement auxquelles les élèves et les étudiants font appel, il n'indique pas le degré d'importance de ces sources dans leurs revenus. Comme le montre le tableau 11, la hiérarchisation des sources de revenus diffère selon que les étudiants sont ou non bénéficiaires du Programme de prêts et bourses. **Ainsi, pour les étudiants universitaires du 1^{er} cycle, les contributions parentales représentent 42 % du revenu total annuel moyen des non-bénéficiaires alors que cette proportion n'est que de 13 % du revenu des bénéficiaires. Chez ces derniers, la principale source de revenus est constituée des prêts.** Dans les deux groupes, le travail durant l'été occupe la deuxième place.

Le tableau 11 fait aussi ressortir la spécificité des sources de revenus aux 2^e et 3^e cycle puisque les étudiants peuvent alors compter davantage sur **des bourses d'excellence et de recherche**. On note toutefois que cette source profite surtout aux non-bénéficiaires.

Tableau 11
Hiérarchisation des sources de revenus par rapport au revenu brut annuel total des étudiants universitaires inscrits à temps plein, en pourcentage du revenu ou du financement total

	A. Sales <i>et al.</i> en 1994*						CNCS en 1999-2000	
	1 ^{er} cycle			Cycles supérieurs			Cycles supérieurs	
	Bénéf.	Non-bénéf.	Total	Bénéf.	Non-bénéf.	Total		Total
Emploi durant l'été	26,1	38,3	32,9	13,5	20,4	17,1		
Emploi durant la session	11,0	16,5	14,1	14,1	30,8	22,8		
							Emploi à l'université	12,6
							Emploi hors université	29,0
Contribution des parents	13,1	41,7	29,8	5,9	11,3	8,7	Contribution familiale	9,0
Contribution conjoint	1,3	1,6	1,4	1,5	6,4	4,0		
Prêts (prêts et bourses)	31,7	0,0	14,2	37,1	0,0	17,9		
Bourses (prêts et bourses)	15,9	0,0	7,1	23,2	0,0	11,2		
							Programme prêts et bourses	10,3
Autres bourses	0,9	1,9	1,4	4,7	31,1	18,3		
							Bourses, colloques, stages	28,3
							Soutien du directeur	9,2
							Autres sources	1,5
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		100,0
Revenu annuel total moyen \$	11 356	10 494	10 877	12 775	16 450	14 757	Financement total moyen \$	15 684

* Cueillette de données réalisée en 1994.

Sources : A. Sales *et al.*, tableaux 6.8 et 6.16, p. 241 et 253.
Machabée *et al.*, figure 4.4, p. 53.

Selon ICOPE, **le nombre de sources de revenus aurait un impact dans le cheminement des études jusqu'au diplôme**. Le suivi de cohortes d'étudiants à temps plein a montré que le taux de diplomation passe de 70 % chez ceux qui n'avaient qu'une source de revenu à 79 % chez ceux qui en avaient trois ou plus. Les auteures émettent l'hypothèse que l'augmentation du nombre de sources de revenus favorise une meilleure situation financière⁴⁴.

Revenus et avantages fiscaux accordés aux étudiants

On ne saurait présenter des données sur les revenus des étudiants sans aborder succinctement la fiscalité, puisque les déductions et les crédits d'impôts peuvent aider à financer les études. Les principales mesures sont les suivantes :

	Ottawa	Québec
Exemptions visant les bourses d'études :	Les premiers 3 000 \$ sont exonérés.	Tous les revenus provenant des bourses d'études sont exonérés.
Déductions pour frais de déménagement :	Tous les frais sont déductibles.	Tous les frais sont déductibles.
Crédits pour droits de scolarité :	Crédits pour droits de scolarité et frais connexes.	Crédits pour frais de scolarité et d'examens dans le régime d'imposition général. L'étudiant qui utilise le régime d'imposition simplifié ne peut se prévaloir de ces crédits mais il peut les reporter sur les années suivantes.
Crédits pour montant relatif aux études :	Crédits calculés sur un montant de 400 \$ /mois (études à temps plein) ou de 120 \$ /mois (études à temps partiel).	Aucun crédit pour l'étudiant mais les parents peuvent obtenir 20 % d'un maximum de 3 390 \$ en crédit d'impôt pour chaque enfant à charge qui fait des études postsecondaires.
Frais d'intérêts sur les prêts étudiants :	Les frais d'intérêts donnent droit à des crédits.	Les frais d'intérêts donnent droit à des crédits.

Source : Formulaires et guides d'impôt.

Pour avoir un aperçu des effets des avantages fiscaux accordés aux étudiants, voir l'annexe C.

44. Pageau et Bujold, p. 28.

2.1.1 Le travail durant l'été

Les emplois d'été demeurent sans conteste la source de revenu qui touche le plus grand nombre d'élèves et d'étudiants. Ils occupent aussi une place importante dans la hiérarchisation des sources de revenus annuels. En 1996, le BSQ estimait que les emplois d'été avaient rapporté en moyenne 1 446 \$ aux élèves du secondaire professionnel et 1 650 \$ à ceux du collégial. En 1996, Sales *et al.* notaient que, en 1994, 76 % des étudiants à temps plein du 1^{er} cycle avaient occupé un emploi estival pour un revenu moyen de 4 460 \$. Aux cycles supérieurs, 46 % des étudiants avaient travaillé durant l'été pour un revenu moyen de 5 549 \$. L'étude ICOPE, qui a suivi des cohortes d'étudiants sur cinq ans, a constaté que ceux qui avaient des revenus d'un emploi d'été ont été proportionnellement plus nombreux à obtenir leur diplôme que ceux qui n'avaient pas bénéficié d'un tel revenu (80 % comparativement à 70,6 %)⁴⁵. Cette étude ne donne toutefois pas d'indication sur le cheminement et le fait d'avoir, par exemple, travaillé durant l'été et bénéficié du Programme de prêts et bourses. Rappelons toutefois que, selon le BSQ et Sales *et al.*, les bénéficiaires du Programme étaient proportionnellement moins nombreux à occuper un emploi d'été (tableau 10, p. 39).

La contribution de l'étudiant dans le Programme de prêts et bourses

Dans l'évaluation de l'aide financière qui peut être accordée, le Programme de prêts et bourses considère que l'élève ou l'étudiant doit apporter une contribution minimale au financement de ses études. **Cette contribution minimale repose sur la possibilité de travailler durant la période estivale** et varie selon l'ordre d'enseignement. Elle est de 430 \$ au secondaire professionnel, 940 \$ au collégial et 1 280 \$ à l'université. Pour la personne qui retourne aux études après une interruption, la contribution minimale est aussi de 1 280 \$.

Dans le calcul pour fixer le niveau de l'aide accordée, la contribution financière de l'étudiant est établie en tenant compte de :

- 1) la contribution minimale;
- 2) 50 % des revenus d'emploi qui excèdent la contribution minimale pour les élèves ou les étudiants qui étaient aux études l'année précédente;
- ou**
- 50 % des deux tiers des revenus d'emploi qui excèdent la contribution minimale pour les élèves venant du secondaire ou du marché du travail;
- 3) 100 % de l'excédent de 5 000 \$ des bourses reçues;
- 4) 100 % des autres revenus réalisés par l'élève ou l'étudiant.

Ceux qui n'ont pas travaillé durant l'été ou qui sont dans l'incapacité de fournir la contribution minimale doivent donc, dès le départ, faire face à un écart entre leurs besoins financiers et leurs disponibilités financières. Dans certains cas, toutefois, la contribution minimale peut être réduite ou ne pas être exigée. Les exemptions s'appliquent à ceux et celles qui suivaient des cours, étaient en stage, avaient des empêchements de santé, avaient un enfant de 14 ans ou moins, étaient enceintes d'au moins vingt semaines ou étaient atteints d'une déficience fonctionnelle majeure. Tel qu'effectué présentement, le calcul de la contribution de l'étudiant ne favorise pas ceux et celles qui, après une interruption, retournent aux études.

45. Pageau et Bujold, p. 33.

Avec le **projet de modernisation du Programme de prêts et bourses actuellement en préparation (projet CONTACT)**, les bases de calcul de l'aide financière seraient modifiées pour ne plus tenir compte des périodes où les étudiants ne sont pas aux études. À l'heure actuelle, le calcul se fait – tant pour les dépenses admissibles que pour les contributions exigées – généralement sur la base de 52 semaines. À l'avenir, le calcul se ferait plutôt sur une base mensuelle. Par exemple, pour un étudiant universitaire, ses frais de subsistance et sa contribution seraient calculés sur 8 mois et non plus sur 52 semaines. Notons que, dans la méthode actuelle, la période durant laquelle cet étudiant est considéré aux études est de 34 semaines. **Dans la plupart des cas, CONTACT aura pour effet de faire disparaître la contribution minimale.** Selon l'AFE, cette nouvelle façon de procéder n'affecterait pas le niveau de l'aide.

L'aide financière accordée lors d'un retour aux études au Québec et dans d'autres provinces

Une étude de cas comparative présentée au Congrès national de l'Association canadienne des responsables d'aide financière aux études (ACRAFE), tenu en 2001, montre que, lorsqu'une personne retourne aux études, le niveau de l'aide accordée est plus élevé dans d'autres provinces qu'au Québec.

L'un des cas traitait d'un retour aux études universitaires d'une personne âgée de 27 ans, célibataire, qui avait interrompu ses études à 22 ans. Elle ne travaille pas durant l'année scolaire et son revenu de janvier à septembre est de 18 000 \$. Selon les régimes provinciaux, l'aide financière qu'elle va recevoir est la suivante :

Québec :	prêt de 2 400 \$
Ontario :	prêt de 9 350 \$, plus une remise de 2 350 \$ à la fin de l'année scolaire; la remise va à l'établissement financier, ce qui, au terme de l'année scolaire, fait un prêt net de 7 000 \$ et une bourse de 2 350 \$
Nouvelle-Écosse :	prêt de 9 111 \$
Alberta :	prêt de 7 525 \$ et bourse de 3 000 \$

Source : Documentation préparée pour l'atelier « Programmes provinciaux d'aide aux études : un tour d'horizon » d'après des études de cas rédigées par Cindy Campeau, Élisabeth Cordeau, Julie Dussault et Alexis Huck, sous la direction d'Arnaud Sales, 2001.

Dans cet exemple, on voit que l'aide est effectivement plus élevée mais que cela se traduit principalement sous la forme de prêts plus élevés. Si on pouvait mettre l'aide en relation avec les droits de scolarité exigés dans les autres provinces, il est possible qu'on constaterait que l'aide couvre en partie l'écart entre les frais de scolarité exigés dans l'une ou l'autre province et ceux du Québec. Globalement, l'aide accordée demeure toutefois plus généreuse dans les trois provinces citées.

2.1.2 La contribution financière des parents

Dans le système d'aide mis en place au Canada et au Québec, **l'étudiant et, s'il y a lieu, ses parents, son répondant ou son conjoint demeurent les premiers responsables du financement des études.** Dans la réalité, la contribution financière des parents aux études de leurs enfants est tributaire de leur situation économique et varie en fonction de l'âge de ces enfants. Tant au collégial qu'à l'université, **la proportion des étudiants qui sont aidés financièrement par leurs parents diminue avec l'âge.** Selon l'étude de Ricard, réalisée dans les collèges publics, 80 % de tous les élèves de 17 ans recevaient une contribution parentale, mais cette proportion baissait continuellement par la suite. Elle n'était plus que de 50 % à 21 ans, de 42 % à 22 ans et de 23 % à 24 ans⁴⁶. À l'université, d'après Sales *et al.*, les proportions des étudiants qui recevaient une aide parentale étaient plus élevées : 82 % chez les 20 ans et moins, 70 % à 21 ans, 64 % à 22 ans, 37 % à 24 ans et 22 % à 27-29 ans. La différence entre ces deux études peut être attribuable aux méthodologies et, aussi, à la meilleure situation économique des parents des étudiants qui fréquentent l'université – puisque le premier chapitre a montré que ceux-ci proviennent davantage de milieux favorisés.

Selon Sales *et al.*, dans l'ensemble des cycles universitaires, les contributions des parents fournissaient 33,5 % des revenus des étudiants issus des milieux aisés, comparativement à 9,7 % chez ceux de milieux modestes. Les mêmes constats s'établissaient selon les variables associées à la scolarité et à la profession du père. Lorsque le père avait fréquenté l'université ou travaillait comme professionnel, les contributions parentales représentaient 32,2 % et 33,6 % des revenus des étudiants⁴⁷.

S'appuyant sur des éléments différents, **Ricard et Sales concluent que les prêts et bourses remplacent ou pallient la faible contribution parentale.** Le premier fait ressortir que le recours au financement public augmente avec l'âge alors que les contributions parentales diminuent. Le deuxième souligne que les prêts et bourses représentent 46 % du revenu annuel des étudiants d'origine modeste tandis qu'ils totalisent respectivement 24 % et 14 % des revenus des étudiants des familles moyennes et plus aisées.

Selon ICOPE, en 1993-1994, moins de la moitié des étudiants à temps plein, soit 44,5 %, recevaient un soutien financier de leur famille. Cette proportion était de 60 % des étudiants du 1^{er} cycle chez Sales *et al.* Ici encore la différence peut, en partie, s'expliquer à partir de l'origine sociale des étudiants puisque ICOPE a été menée dans les universités en région, lesquelles accueillent des étudiants de milieux socioéconomiques plus diversifiés. Cette étude a constaté que, cinq ans après leur première inscription, **ceux qui disaient bénéficier d'un soutien familial ont proportionnellement été plus nombreux à obtenir leur diplôme que ceux qui n'avaient pas un tel appui (80 % contre 71 %).** À l'inverse, **22 % de ceux qui ne recevaient pas de contribution familiale avaient abandonné leurs études, comparativement à 15 % de ceux qui en bénéficiaient.** Bien que moindres, des différences dans le cheminement apparaissent aussi selon que les étudiants avaient eu ou n'avaient pas eu recours aux prêts et bourses.

46. Ricard, p. 34.

47. Sales *et al.*, p. 217-219.

Ceux qui n'avaient pas eu recours au Programme ont obtenu leur diplôme dans une plus grande proportion (77,6 % contre 73,5 %) et ont eu moins tendance à abandonner leurs études (15,3 % contre 21,0 %)⁴⁸.

La contribution parentale dans le Programme de prêts et bourses

Dans le Programme de prêts et bourses, l'élève ou l'étudiant est réputé recevoir une contribution parentale, sauf s'il répond à certains critères dont les principaux sont : être ou avoir été marié, avoir un enfant, vivre maritalement et avec un enfant, être enceinte depuis au moins 20 semaines, avoir complété 90 unités universitaires, avoir subvenu à ses besoins pendant au moins deux ans sans étudier à temps plein. Comme le démontre le tableau 12, **environ 60 % des bénéficiaires d'une aide financière gouvernementale sont réputés recevoir une contribution parentale**. On remarque que cette proportion varie selon les niveaux d'études. Ce sont les élèves du collégial subventionné qui sont proportionnellement plus nombreux à être supposés recevoir une contribution de leurs parents. C'est aussi à ce niveau d'études que les élèves sont les moins âgés. On constate, de plus, qu'au 1^{er} cycle universitaire la proportion des bénéficiaires d'une bourse avec contribution des parents a augmenté entre 1997-1998 et 2000-2001, bien que le nombre soit équivalent en chiffres absolus.

48. Pageau et Bujold, p. 33.

Tableau 12

Évolution du nombre de bénéficiaires réputés recevoir une contribution parentale

	1994-1995		1997-1998		2000-2001	
	N	%	N	%	N	%
Ensemble des bénéficiaires*						
Bénéficiaires d'un prêt	162 241		159 956		127 884	
Avec contribution des parents	94 715	58,4	96 845	60,5	77 120	60,3
Bénéficiaires d'une bourse	73 079		69 784		56 956	
Avec contribution des parents	31 378	42,9	30 027	43,0	27 130	47,6
Secondaire professionnel						
Bénéficiaires d'un prêt	9 017		21 121		16 351	
Avec contribution des parents	6 144	68,1	11 387	53,9	8 470	51,8
Bénéficiaires d'une bourse	4 109		12 312		10 040	
Avec contribution des parents	2 382	58,0	5 014	40,7	4 265	42,5
Collégial subventionné						
Bénéficiaires d'un prêt	69 333		60 745		46 149	
Avec contribution des parents	51 150	73,8	46 951	77,3	34 719	75,2
Bénéficiaires d'une bourse	29 613		23 854		20 148	
Avec contribution des parents	16 760	56,6	14 261	59,8	12 871	63,9
Collégial non subventionné						
Bénéficiaires d'un prêt	5 768		9 968		7 883	
Avec contribution des parents	1 523	26,4	3 396	34,1	3 477	44,1
Bénéficiaires d'une bourse	2 355		4 160		102	
Avec contribution des parents	341	14,5	558	13,4	41	-
Universitaire 1^{er} cycle						
Bénéficiaires d'un prêt	63 555		54 653		45 988	
Avec contribution des parents	35 146	55,3	34 549	63,2	30 354	65,9
Bénéficiaires d'une bourse	30 697		23 635		20 649	
Avec contribution des parents	11 895	38,7	10 194	43,1	9 953	48,2

* Le total des différents niveaux est moindre que les données d'ensemble puisque le tableau ne détaille pas les données des cycles supérieurs ni celles pour les établissements reconnus pour prêts seulement.

Source : D'après AFE, *Statistiques sur l'aide financières aux étudiants*, Rapports annuels, schémas 1 et 3.

Si on met ces données en relation avec celles du tableau 10 qui détaille les proportions des étudiants qui, d'après les études, bénéficiaient de diverses sources de revenus, on constate un écart avec les données de l'AFE. Ainsi, en **1994-1995, selon l'AFE, 68 % des bénéficiaires du secondaire professionnel étaient réputés recevoir une contribution parentale. En 1995-1996, le BSQ a établi que 44 % des bénéficiaires du secondaire professionnel recevaient une telle contribution. Des écarts similaires s'observent au collégial et au 1^{er} cycle universitaire.** Ainsi, pour l'AFE, environ 75 % des bénéficiaires du collégial étaient réputés recevoir une contribution parentale alors que le BSQ établissait cette proportion à 60 %. Au 1^{er} cycle universitaire, les données sont de 55 % selon l'AFE et de 43 % selon Sales *et al.* Même si dans certains cas la contribution parentale exigée peut être égale à zéro, ces chiffres semblent mettre en évidence qu'il y a une **différence entre la contribution normalement attendue et la contribution réellement versée.**

Le ministère de l'Éducation est conscient du fait que les contributions parentales exigées ne sont pas toujours versées aux étudiants puisqu'il a mis sur pied un autre programme visant à résoudre cette problématique particulière. Financé à parts égales par le Ministère et les établissements d'enseignement, le **Programme études-travail** permet aux étudiants qui éprouvent des difficultés financières d'obtenir des emplois à l'intérieur de leur établissement d'enseignement. Il est en principe **réservé aux étudiants qui ont fait une demande d'aide au Programme de prêts et bourses**, mais aussi aux ex-bénéficiaires qui ne sont plus admissibles parce qu'ils ont atteint la limite d'endettement pour leur programme d'études ou qu'ils ont eu recours aux périodes maximales d'admissibilité. Le Programme études-travail a d'abord été introduit dans les universités puis s'est élargi, en 2002-2003, aux collèges privés et publics. Ce sont les établissements participants qui en assument la gestion et qui, partant, décident des postes à combler, fixent la rémunération, etc. Les établissements peuvent aussi exiger que l'étudiant présente un dossier scolaire susceptible de lui permettre de terminer ses études. En 2000-2001, 2 788 étudiants universitaires ont bénéficié de ce programme conjoint. Le montant global de l'aide attribuée a été de 4 millions \$⁴⁹.

Le fait que les contributions parentales ne soient pas toujours versées peut dépendre de différents facteurs, dont certains intrinsèques aux dynamiques familiales. Les difficultés financières peuvent aussi jouer un rôle important dans les familles à bas revenus. **Deux éléments dans la méthode utilisée pour établir la contribution parentale peuvent jouer un rôle à cet égard : le seuil de revenu à partir duquel on demande une contribution financière ainsi que le fait de répartir cette contribution non pas selon le nombre total des enfants à charge mais seulement selon le nombre des enfants pouvant faire une demande de prêts et bourses**⁵⁰.

Selon Junor et Usher, **le seuil du revenu familial à partir duquel une contribution parentale est requise est beaucoup plus bas au Québec qu'ailleurs au Canada**. L'exemption du revenu parental varie d'une province à l'autre mais, pour une famille de deux personnes, aucune contribution n'est exigée en-dessous d'un **revenu minimal après impôt** se situant entre 26 100 \$ au Nouveau-Brunswick et 32 500 \$ en Colombie-Britannique (plus 5 000 \$ par personne supplémentaire). Au Québec, si les parents vivent ensemble, l'exemption est de 21 885 \$ **avant impôt** (plus 2 660 \$ pour le premier enfant et 2 250 \$ pour chacun des enfants suivants). De plus, au Canada, les éléments d'actifs ne sont généralement pas considérés et, s'ils le sont, l'exemption est beaucoup plus élevée qu'au Québec : 150 000 \$ en Colombie-Britannique et 250 000 \$ en Alberta, comparativement à 90 000 \$ au Québec. Toutefois, le taux de contribution progresse plus rapidement dans les autres provinces qu'au Québec (voir figure 2, ci-après)⁵¹.

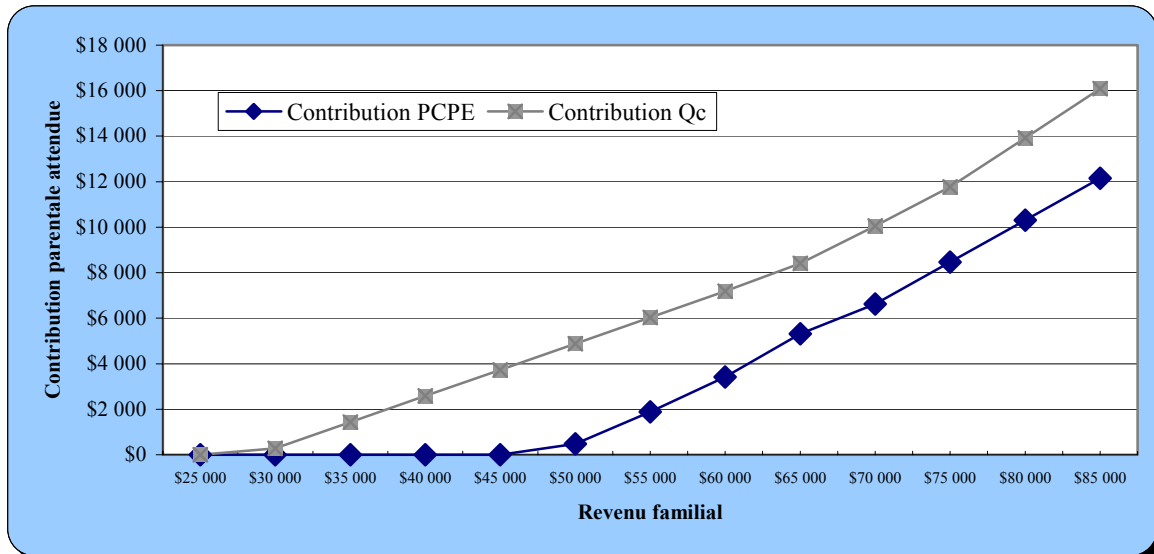
49. AFE, *Information sur le Programme travail-études et Statistiques sur l'aide financière aux études, Rapport 2000-2001*, p. 54.

50. Dans son avis de juillet 2001, le CCAFE a relevé que, depuis la réforme de 1990, la contribution parentale est divisée par le nombre d'enfants avec contribution parentale qui font des études postsecondaires ou des études secondaires en formation professionnelle. Auparavant, les enfants dépendants qui ne répondaient pas à ce critère étaient aussi considérés dans le diviseur mais avec une valeur de .5 (une demie) au lieu d'un entier.

51. Junor et Usher, p. 124.

Figure 2

Contribution parentale attendue. Comparaison entre le Programme canadien de prêts aux étudiants et l'Aide financière aux études



Source : Junor et Usher, p. 125.

Données de 2001-2002 : 2 parents, 2 enfants dont un seul est aux études postsecondaires.

Programme canadien tel qu'appliqué au Manitoba.

Contribution parentale calculée et contribution exigée

Dans le Programme de prêts et bourses, l'expression **contribution des parents** fait appel à **deux concepts différents**, soit la **contribution calculée** et la **contribution exigée**. La **contribution calculée** est établie selon les ressources financières des parents, indépendamment des dépenses admises. La **contribution exigée** correspond aux montants que les parents sont appelés à verser pour combler la part des dépenses admises que ne couvrent pas la contribution de l'étudiant et l'aide gouvernementale. Pour les bénéficiaires d'un prêt et d'une bourse, la contribution exigée des parents est égale à la contribution calculée. En 2000-2001, la contribution moyenne des parents était de 710 \$.

Pour les bénéficiaires d'un prêt seulement, la contribution exigée est inférieure ou égale à la contribution calculée. En 2000-2001, la contribution moyenne exigée était de 1 484 \$ alors que la contribution moyenne calculée se situait à 3 203 \$. L'écart provient du fait que la contribution calculée excède parfois les dépenses admises non couvertes par le prêt et par la contribution du bénéficiaire. Étant donné les limites des dépenses admises, il ressort que, pour l'ensemble de tous les bénéficiaires, **moins les revenus bruts des parents sont élevés, plus la contribution exigée se rapproche de la contribution calculée**. Les données suivantes sont pour les bénéficiaires ne résidant pas chez leurs parents :

Revenus bruts des parents	Contribution calculée moyenne	Contribution exigée moyenne	Proportion de la contribution exigée sur la contribution moyenne calculée
30 001 \$ - 40 000 \$	1 809 \$	1 518 \$	83,9 %
60 000 \$ et plus	6 759 \$	3 477 \$	51,4 %

Source : D'après AFE, *Statistiques sur l'aide financière aux études, Rapport 2000-2001*, p. 27-28.

Contribution parentale calculée et contribution exigée (suite)

Un exemple réalisé à partir de l'outil de simulation de l'AFE disponible sur Internet permet de mieux comprendre la distinction entre la contribution calculée et la contribution exigée. Pour les besoins de la démonstration, Pierre fait une 1^{re} année d'un baccalauréat en 2002-2003. À l'hiver 2002, il terminait une formation générale au collégial. Il est célibataire et considéré comme dépendant de ses parents. Il a travaillé durant l'été pour un revenu brut de 2 800 \$. Il ne réside pas chez ses parents durant les trimestres d'études et ne travaille pas durant ses études. Ses parents vivent ensemble et Pierre est leur unique enfant. Dans cet exemple, toutes les données restent les mêmes, sauf le revenu brut des parents.

	Revenu brut des parents					
	45 000 \$	50 000 \$	55 000 \$	70 000 \$	75 000 \$	78 000 \$
Dépenses admises	9 484 \$	9 484 \$	9 484 \$	9 484 \$	9 484 \$	9 484 \$
Contribution de l'étudiant	1 870 \$	1 870 \$	1 870 \$	1 870 \$	1 870 \$	1 870 \$
+						
Contribution calculée des parents	3 487 \$	4 436 \$	5 386 \$	9 045 \$	10 656 \$	11 826 \$
= Contributions calculées totales	5 357 \$	6 306 \$	7 256 \$	10 915 \$	12 526 \$	13 696 \$
Manque à combler par le Programme (dépenses admises – contributions)	4 127 \$	3 178 \$	2 228 \$	Nil (+ 1 431 \$)	Nil (+ 3 042 \$)	Nil (+ 4 212 \$)
Prêt calculé	2 460 \$	2 460 \$	2 460 \$	2 460 \$	1 414 \$	244 \$
Bourse	1 667 \$	718 \$	-	-	-	-
Contribution exigée des parents = dépenses admises moins contribution de l'étudiant moins aide accordée	3 487 \$	4 436 \$	5 154 \$	5 154 \$	6 200 \$	7 370 \$
Proportion de la contribution exigée des parents sur la contribution calculée	100,0 %	100,0 %	95,7 %	57,0%	58,2 %	62,3%
Ressources <i>théoriques</i> disponibles (contributions calculées plus aide financière, plus part du revenu étudiant non calculée dans sa contribution)	10 484 \$	10 484 \$	10 716 \$	14 375 \$	14 940 \$	14 940 \$

Cette simulation montre comment le Programme supplée au manque de ressources chez les étudiants de familles à bas revenus. Elle révèle aussi que le Programme offre un soutien aux élèves et étudiants dont **les parents ont un revenu intermédiaire** puisque **des prêts sont consentis même si les ressources disponibles excèdent les dépenses admises**.

Dépenses fiscales et... aide aux familles plus favorisées

Les prêts et bourses reposent sur le principe compensatoire et offrent une aide basée sur les besoins. Une autre forme d'aide, moins visible, repose sur les dépenses fiscales des gouvernements. Cette aide n'est pas fondée sur les besoins et profite aux familles les mieux nanties. Les Régimes enregistrés d'épargne-études et la Subvention canadienne pour l'épargne-études entrent dans cette catégorie. Au Canada, 62 % des familles dont le revenu annuel dépasse 80 000 \$ font des épargnes pour les études de leurs enfants, comparativement à 20 % des familles dont le revenu est inférieur à 30 000 \$. Dans l'ensemble, les proportions sont toutefois beaucoup plus faibles au Québec. (Junor et Usher, p. 8.)

Une autre forme de dépenses fiscales, soit celle des crédits d'impôt non remboursables, est beaucoup plus égalitaire puisqu'elle n'est pas liée aux taux marginaux d'imposition mais est égale pour tous.

2.1.3 Le travail rémunéré durant les études

Le travail rémunéré durant les études procure un revenu non négligeable à plusieurs étudiants. Au 1^{er} cycle universitaire, les emplois contribuaient, en 1994, pour 14 % du revenu total des étudiants. Ce chiffre grimpeait à 23 % aux cycles supérieurs. Tel qu'indiqué au tableau 10, en 1996, selon le BSQ, 30 % des élèves du secondaire et 43 % des élèves du collégial occupaient un emploi. En 1994, selon Sales *et al.*, 41 % des étudiants universitaires (temps plein) du 1^{er} cycle et 46 % de ceux des cycles supérieurs avaient un travail rémunéré. Il n'est pas inutile de rappeler que ces deux études faisaient un même constat : à tous les niveaux, les non-bénéficiaires du Programme de prêts et bourses étaient proportionnellement plus nombreux que les bénéficiaires à occuper un emploi. Cette réalité pourrait s'expliquer par le fait que les paramètres du Programme des prêts et bourses n'encouragent pas le travail durant les études puisqu'une partie des revenus est déduite du montant de l'aide.

Si les non-bénéficiaires travaillent davantage que les bénéficiaires, ils ne le font pas pour les mêmes raisons. Ceci est particulièrement vrai au secondaire et au collégial où **57 % des non-bénéficiaires** qui occupent un emploi **disent le faire pour payer les loisirs et les sorties, comparativement à moins de 25 % chez les bénéficiaires.** Ces données globales pour les deux groupes varient beaucoup lorsque d'**autres variables** interviennent. Ainsi, tant au secondaire qu'au collégial, plus de 62 % des non-bénéficiaires qui occupent un emploi et qui résident chez leurs parents disent travailler pour payer leurs loisirs, alors que ce motif n'est invoqué que par moins de 15 % des non-bénéficiaires indépendants financièrement de leurs parents. Chez les bénéficiaires ne résidant pas chez leurs parents, les proportions de ceux qui travaillent pour payer leurs loisirs tombent à 10 % et moins. **Chez les bénéficiaires indépendants, au plus 7 % affirment que les revenus du travail servent à payer les loisirs** (tableau 13).

Tableau 13

Usage principal des revenus d'emploi durant les études. En pourcentage

	Secondaire professionnel BSQ (1995-1996)			Collégial BSQ (1995-1996)			Universitaire A.Sales et al. (1994)			
	Bénéf.	Non-bénéf.	Tous	Bénéf.	Non-bénéf.	Tous	Tous 1 ^{er} cycle	Tous 2 ^e cycle	Tous 3 ^e cycle	Ensemble
Loisirs et sorties	20,5	57,1	48,7	23,8	56,9	49,2	36,0	13,7	7,4	30,1
Résidants	34,2	63,5		35,6	62,3					47,1
Non-résidants	10,0	29,3		9,6	25,3					
Indépendants	6,9	14,4		3,7	7,1					
Logement et nourriture *			17,4			10,4	27,2	60,1	58,8	35,0
Frais, matériel et livres *			16,9			29,6	29,9	19,9	12,8	26,9
Faire vivre la famille *			14,4			7,8	2,0	6,3	20,1	4,2
Acheter d'autres biens *			2,3			2,4	4,9	0,0	0,9	3,8

* Dans l'étude du BSQ, ces postes n'ont pas été ventilés selon le lieu de résidence des élèves et selon leur statut vis-à-vis de leurs parents.

Source : BSQ, p. 74-75, 177-178 et A. Sales *et al.*, p. 174.

Même si les données n'ont pas été ventilées par la suite, on comprend que les bénéficiaires ne résidant pas chez leurs parents et ceux qui sont indépendants travaillent davantage pour payer les coûts de base, soit le logement, la nourriture et le matériel scolaire, ainsi que pour faire vivre la famille. Au secondaire, les élèves étant plus âgés que ceux du collégial, ils sont proportionnellement plus nombreux que ces derniers à travailler pour payer le logement et la nourriture et pour faire vivre la famille. Au collégial, plus d'élèves consacrent les revenus d'emploi aux frais et au matériel scolaires. À ce niveau, l'étude de Ricard estimait que près de la moitié des élèves travaillaient en cours d'études. Dans l'ensemble, les raisons qui motivent le travail durant l'année scolaire sont concordantes avec les données du BSQ : subvenir à ses dépenses personnelles (63 %), payer les frais scolaires (30 %), le transport (25 %), le logement et la nourriture (13 %)⁵².

Dans l'étude de A. Sales *et al.* auprès des étudiants universitaires, l'usage des revenus d'emplois n'a pas été analysé sous l'angle bénéficiaires/non-bénéficiaires mais selon les cycles d'études. On constate qu'à ce niveau, les étudiants travaillent beaucoup moins pour payer leurs loisirs et sorties et davantage pour payer les frais de base. Plus on avance dans les cycles, plus les étudiants disent consacrer les revenus d'emploi à la nourriture et au logement (27 % au 1^{er} cycle et 60 % aux 2^e et 3^e cycle). Le paiement des droits de scolarité et l'achat de matériel scolaire est un autre poste budgétaire important.

Parmi les élèves qui occupaient un emploi en mars 1996, les bénéficiaires du secondaire professionnel et du collégial étaient proportionnellement plus nombreux que les non-bénéficiaires à dire qu'il est difficile de concilier études et travail, et ce, même si, en moyenne, ils travaillaient un nombre d'heures à peu près équivalent à celui effectué par les non-bénéficiaires (tableau 14). Cette perception est peut-être liée aux motifs qui président à la décision de travailler puisque, comme on l'a vu, les bénéficiaires le font davantage pour combler des besoins de base. Conséquemment, **plus de 75 % des bénéficiaires qui travaillaient estimaient que leur emploi était indispensable à la poursuite de leurs études, alors qu'autour de 45 % des non-bénéficiaires pensaient la même chose.** Face à un autre énoncé, qui voulait sans doute vérifier la notion de l'indispensable, 47 % des bénéficiaires du secondaire et 38 % de ceux du collégial ont persisté à affirmer que, même en restreignant leur train de vie, ils ne pourraient poursuivre leurs études sans ce revenu. À l'inverse, 76 % des non-bénéficiaires se sont montrés d'accord avec le fait que, sans leur travail, ils pourraient poursuivre mais devraient restreindre leur train de vie.

Parmi les élèves et étudiants occupant un emploi, une minorité accepterait d'abandonner le travail rémunéré pour un prêt remboursable. Par contre, l'idée d'abandonner en échange d'une bourse séduisait 27 % des élèves du secondaire qui n'accepteraient pas un prêt, 35 % de ceux du collégial et 52 % des étudiants universitaires. Au collégial, la proportion était beaucoup plus forte chez les bénéficiaires (50 %) que chez les non-bénéficiaires (31 %). La valeur moyenne désirée de cette bourse se situait à 3 900 \$ chez les élèves du secondaire, 3 500 \$ chez ceux du collégial, 6 800 \$ chez les étudiants du 1^{er} cycle universitaire, 11 200 \$ chez ceux du 2^e cycle et 14 400 \$ au 3^e cycle.

52. Ricard, p. 61.

Tableau 14

Données de diverses recherches sur le travail étudiant durant les études, en pourcentage des étudiants à temps plein

	Secondaire professionnel BSQ mars 1996			Collégial BSQ mars 1996			Ricard 1996	Universitaire A. Sales <i>et al.</i> 1994		
	Bénéf.	Non- bénéf.	Tous	Bénéf.	Non- bénéf.	Tous	Tous	Bénéf.	Non- bénéf.	Tous
En emploi durant leurs études	25,4	32,3	30,3	28,8	50,0	42,8	49,6	38,3	48,9	43,4
Moins de 20 ans										30,7
20-29 ans										46,6
30 ans et plus										38,6
Nombre d'heures/semaine consacrées à l'emploi.	14,9	17,3	16,8	15,1	14,6	14,7				
Parmi ceux qui travaillent, trouvent difficile de concilier études et travail.	63,1	52,0	54,6	60,0	41,2	45,6				61,6
Parmi ceux qui travaillent, trouvent que l'emploi est indispensable à la poursuite de leurs études.	79,9	46,8	54,5	76,3	44,8	52,0		27,2	60,1	58,8
Pourraient poursuivre sans travailler mais en restreignant leur train de vie.	52,8	76,4	69,6	62,2	76,1	73,0				
Abandonneraient leur travail pour un prêt remboursable.	29,7	17,9	20,6	31,0	21,1	23,3		24,6	20,9	22,5
Parmi ceux qui n'abandonneraient pas leur travail pour un prêt, proportion de ceux qui le feraient pour une bourse.	29,4	27,2	27,6	50,0	31,0	34,9		53,1	46,9	51,6

Source : BSQ, pp. 70-75, 123-128, 173, 178, 229-234 et A. Sales *et al.*, chapitres 4 et 6.

Importance du travail rémunéré durant les études au Canada

Selon les données des *Enquête(s) sur la population active* (EPA), Statistique Canada a constaté que le pourcentage des étudiants collégiaux et universitaires âgés de 15 à 29 ans qui travaillent durant l'année scolaire augmente régulièrement au Canada depuis le milieu des années 90. Tant au collégial qu'à l'universitaire, les taux d'emploi en 2000-2001 tournaient autour de 50 %.

Toujours selon l'EPA, au Québec, en 2001, la moyenne d'heures travaillées chez les 18-24 ans était de 17 heures/semaine. Chez les 25-29 ans, la moyenne grimpait à plus de 27 heures/semaine. (Junor et Usher, p. 96-99.)

Influence du travail rémunéré sur la réussite des études

L'influence du travail rémunéré sur la réussite des études ne fait pas l'unanimité. On admet généralement que plus les étudiants consacrent du temps au travail, moins ils en ont pour les études et plus ils trouvent difficile de concilier les deux. Au collégial, l'étude de Ricard a établi que, parmi les élèves ayant occupé un emploi, 42 % ont travaillé moins de 15 heures/semaine, 45 % entre 15 et 24 heures et 13 % plus de 25 heures/semaine⁵³. Selon l'auteur, **il existe une relation significative entre l'abandon de cours et un travail qui dépasse 25 heures/semaine**. Selon Filion, **l'influence du travail rémunéré dans la réussite scolaire** (et non seulement dans l'abandon de cours) **se manifeste à partir de 15 heures/semaine**⁵⁴. Ce serait donc, au collégial, plus du quart des élèves qui mettent ainsi leurs études en péril⁵⁵. À l'opposé, une étude de Marcel Vigneault (1993) conclut toutefois que l'emploi en cours de trimestre a une influence négative relativement faible. Parmi les élèves en péril, plusieurs présentent déjà des difficultés scolaires, comme si le travail rémunéré ne faisait qu'« accélérer le processus de distanciation de l'école et d'intégration sur le marché du travail⁵⁶ ». En 2000, Claude Montmarquette en arrivait à une constatation semblable au terme d'une analyse faite auprès des sortants du secondaire. Tout en constatant que les élèves qui travaillent plus de 15 heures/semaine ont de moins bons résultats, cet auteur apporte les nuances suivantes : « Le rapport entre travail, rendement scolaire et décrochage n'est pas linéaire et, si un lien causal existe, les travaux sur la question ne permettaient pas de savoir si c'est le travail qui entraîne de mauvais résultats scolaires ou si ce sont les élèves qui performant moins bien à l'école qui sont portés à décrocher pour aller travailler⁵⁷. »

À l'université, l'étude de Sales *et al.* souligne que **le fait d'occuper un emploi rémunéré pendant l'année scolaire a un impact sur l'assiduité aux cours et sur la durée des études**. Au 1^{er} cycle, lorsque les étudiants travaillent moins de 10 heures/semaine, 79 % assistent à plus de 90 % des heures de cours. Lorsque les étudiants travaillent plus de 20 heures/semaine, cette proportion baisse à 67 %. En troisième année du baccalauréat, parmi ceux qui avaient respecté le rythme du programme, 37 % occupaient un emploi, comparativement à 55 % chez ceux qui avaient pris du retard. Parmi les étudiants qui consacraient plus de 20 heures/semaine à leur emploi, 22 % avaient déjà interrompu leurs études universitaires alors que la proportion n'était que de 7 % chez ceux qui travaillaient 10 heures/semaine ou moins. ICOPE va plus loin et constate que **plus le nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré est élevé, plus le taux de diplomation est faible** : 79 % chez ceux travaillant moins de 15 heures/semaine, 75 % si le travail est de 15-20 heures/semaine et 64 % chez ceux qui travaillent 21 heures et plus⁵⁸. Comme l'étude ICOPE ne touchait que les élèves des composantes

53. Ricard, p. 60.

54. Filion, Anne, *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*, Fédération des cégeps, Montréal, 1999.

55. En considérant que 50 % des élèves travaillent et que 58 % d'entre eux le font pendant 15 heures et plus par semaine.

56. Marcel Vigneault, *La pratique études/travail : les effets*, Collège Montmorency, 1993, p. 229.

57. Propos cités dans *Forum*, Université de Montréal, vol. 35, n° 11, 13 novembre 2000.

58. Pageau et Bujold, p. 64.

régionales de l'Université du Québec, il faut mettre ce résultat en perspective avec ceux de l'enquête de Crespo et Houle (1995) auprès des persévérants et des décrocheurs de l'Université de Montréal. Cette enquête n'établit pas de relation significative entre la persévérance et le travail rémunéré, ni avec le nombre d'heures travaillées⁵⁹.

Aux cycles supérieurs, l'accès aux bourses étant limité dans le temps, **plus la durée des études s'allonge, plus le travail rémunéré prend de l'ampleur**. Au doctorat, où la majorité des étudiants sont à temps plein, l'emploi extérieur représente 18 % du financement dans les trois premières années d'inscription. Après quatre ans, 66 % du financement provient du travail extérieur. Selon le CNCS, parmi les étudiants à temps complet, 54 % ont occupé un emploi entre mai 1999 et mai 2000, et ce, soit à l'université, soit à l'extérieur. D'autres étudiants (12,5 %) ont cumulé des emplois à l'université et à l'extérieur. Si la moyenne des heures travaillées est de 14 heures/semaine, 17 % des étudiants qui occupaient un emploi y consacraient plus de 21 heures/semaine⁶⁰.

Travail rémunéré et difficultés financières dans d'autres pays

Selon l'étude effectuée en **Grande-Bretagne** pour connaître l'impact de la transition d'un système de prêts et bourses à un système de prêts (Callender et Kemp, 2000), outre d'avoir davantage recours aux prêts, les étudiants avaient augmenté leurs revenus en travaillant durant l'année scolaire. Presque les deux tiers des étudiants à temps plein travaillaient durant l'année scolaire et 30 % d'entre eux croyaient que cela nuisait à leurs études. La majorité des étudiants à temps plein (60 %) étaient d'avis que les difficultés financières avaient des répercussions sur leur performance académique et 10 % pensaient devoir abandonner leurs études en raison d'un manque de finances.

Une étude effectuée en 1993-1994 en République fédérale d'Allemagne (Moorgat), citée par le Conseil supérieur de l'éducation, a établi que la participation des étudiants au marché du travail était un facteur d'abandon prédominant. Le travail rémunéré se conjugait avec le surcroît de travail et les difficultés financières. (CSE, 2000, p. 40.)

Aux États-Unis, selon l'Advisory Committee on Student Financial Assistance (2001), le manque de soutien financier adéquat pour les étudiants de milieux défavorisés les oblige souvent à abandonner les études à temps plein pour des études à temps partiel.

59. Manuel Crespo et Rachel Houle, *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*, Montréal, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, 1995, p. 37. Il faut souligner que les auteurs remarquent que ceux qui persévèrent occupent plus souvent un emploi qu'ils considèrent comme une expérience professionnelle pertinente, se déroulant habituellement à l'université même. Cette conclusion rejoint celles d'autres études américaines et canadiennes.

60. Machabée *et al.*, p. 87, 88 et 153.

2.1.4 Autres sources de revenus

À la maîtrise et au doctorat, d'autres sources de revenus prennent de l'importance : le **soutien du directeur de recherche, les bourses d'excellence, l'aide pour la participation à des colloques et stages, l'emploi à l'université**. Chez les étudiants à temps complet, **l'importance de ces sources de financement varie grandement selon l'appartenance – ou non – à un groupe de recherche**. Globalement, les étudiants qui font partie d'un groupe de recherche obtiennent un meilleur financement total moyen (16 800 \$ contre 14 500 \$ à la maîtrise et 22 200 \$ contre 19 300 \$ au doctorat). Ceux qui ne font pas partie de ces groupes sont légèrement plus dépendants des prêts et bourses mais compensent surtout par le travail à l'extérieur⁶¹.

Le taux d'appartenance à un groupe de recherche varie selon les secteurs d'études. En sciences pures et appliquées et en sciences de la santé, plus de 50 % des étudiants (temps plein et temps partiel) appartiennent à des groupes de recherche. Étant donné que, selon le CNCS, 30 % des étudiants en sciences pures et appliquées et 44 % des étudiants en sciences de la santé sont inscrits au doctorat, on comprend que plusieurs étudiants de maîtrise soient déjà intégrés dans des groupes de recherche. En sciences humaines, bien que 36 % des étudiants soient inscrits au doctorat, seulement 18 % des étudiants des cycles supérieurs font partie d'un groupe de recherche. Des données du MEQ confirment que certains secteurs d'études sont plus avantagés : les sciences de la santé, les sciences pures et appliquées recevaient, en 1999-2000, 79,9 % des subventions et contrats de recherche. Les autres secteurs, dont les sciences humaines (7,4 %), les sciences de l'administration (2,7 %) et les sciences de l'éducation (1,7 %) se partageaient le reste⁶². Non seulement certains secteurs obtiennent-ils plus de soutien à la recherche mais, lorsqu'elles sont octroyées, les bourses sont moins élevées dans certains domaines.

Tableau 15
Bourses d'excellence ou de récompense aux cycles supérieurs, selon les champs disciplinaires en 1999-2000

	Proportion des étudiants ayant reçu une bourse	Bourses moyennes*
Sciences de la santé	45,5 %	13 133 \$
Sciences pures et appliquées	38,6 %	12 170 \$
Sciences humaines et sociales	32,1 %	7 350 \$
Arts et lettres	26,2 %	12 670 \$
Éducation	10,2 %	12 936 \$
Administration et droit	5,8 %	6 656 \$

* Montants à considérer avec prudence étant donné le nombre limité de répondants.

Source : Machabée *et al.*, p. 81.

61. *Ibid.*, p. 66-67.

62. MEQ, *Indicateurs de l'éducation*. Édition 2002, section 1.16.

Les bourses et la fiscalité

Au fédéral, les bourses de moins de 3 000 \$ sont exemptées d'impôt. Au provincial, toutes les bourses le sont. À partir d'un certain seuil de revenus, cette disposition vient accentuer les écarts entre les étudiants des différents champs disciplinaires. Rappelons au passage qu'il y a une relation entre les choix disciplinaires et l'origine sociale et que les étudiants dont le père occupe des fonctions de dirigeants ou de professionnels sont majoritaires en sciences pures et appliquées, sciences de la santé et arts et lettres.

2.2 Les dépenses

Les dépenses des élèves et des étudiants, tout comme leurs revenus, fluctuent énormément selon leur âge, leur statut, leur lieu de résidence et l'établissement fréquenté. Il faut donc considérer les dépenses annuelles moyennes comme un ordre de grandeur et non comme le reflet fidèle des situations singulières. Étant donné la présence de nombreuses variables, **il est impossible de comparer les revenus moyens établis dans les études avec les dépenses moyennes** et de conclure ensuite à une adéquation ou à une inadéquation. Par contre, la **comparaison entre les dépenses moyennes identifiées dans les recherches et les dépenses admises dans le Programme de prêts et bourses** peut apporter un certain éclairage sur la situation des bénéficiaires. Comme les dépenses admises dans le Programme se basent sur deux postes budgétaires différents, soit les frais scolaires et les frais de subsistance, les données sont traitées de cette manière.

Le tableau 16 illustre que les bénéficiaires et les non-bénéficiaires assument des **dépenses** similaires et que **la variable la plus discriminante est celle du lieu de résidence**. Tant au collégial qu'au secondaire professionnel, **les dépenses des étudiants ne résidant pas chez leurs parents sont environ deux fois plus élevées que celles des résidents**⁶³.

63. Il eût été intéressant d'avoir des données similaires pour les étudiants universitaires mais l'étude de Sales *et al.* n'a toutefois pas ventilé les dépenses de la même façon.

Tableau 16

Dépenses annuelles et frais de subsistance des élèves du secondaire professionnel et du collégial en 1996

	Secondaire professionnel				Collégial				Selon Ricard*
	Selon BSQ				Selon BSQ				
	Bénéficiaires		Non-bénéficiaires		Bénéficiaires		Non-bénéficiaires		
	Résidants	Non-résidants	Résidants	Non-résidants	Résidants	Non-résidants	Résidants	Non-résidants	
	\$	\$	\$	\$	\$	\$	\$	\$	
Logement	0	4 489	0	5 311	0	4 076	0	4 095	
Loyer ou pension									2 952
Téléphone									396
Électricité									
Assurance									
Alimentation	1 178	2 456	**5 368	3 339	2 181	2 225	963	2 699	
Épicerie									2 652
Repas pris à l'extérieur									1 040
Matériel et livres scolaires	276	280	290	225	597	447	412	399	
Vêtements et chaussures	531	555	535	623	650	460	689	489	
Vêtements									504
Soins personnels									348
Soins de santé									205
Transport	1 049	916	921	973	742	674	754	842	
Transport en commun									1 092
Loisirs	1 281	1 060	1 340	987	1 092	912	1 233	894	1 092
Frais de garde	2	752	92	1 308	54	849	2	645	
TOTAL ***	4 497	10 014	4 369	11 106	4 642	8 847	4 134	8 581	
Frais de subsistance moins matériel et livres scolaires	4 221	9 734	4 079	10 881	4 045	9 400	3 722	8 182	10 281

* Dans l'étude de Ricard, il n'y a pas comme telle une évaluation des dépenses annuelles globales. Les dépenses sont présentées selon qu'elles sont hebdomadaires (épicerie), mensuelles (loyer) ou annuelles (assurance) et sont assorties du pourcentage d'étudiants qui les défraient. Pour établir une comparaison, nous avons retenu les dépenses moyennes assumées par un plus fort pourcentage d'étudiants. Ainsi, par exemple, nous n'avons pas retenu les frais d'assurance ou d'électricité qui ne sont assumés que par un faible nombre d'élèves.

** Selon le BSQ, les montants pour l'alimentation des non-bénéficiaires du secondaire ne devraient pas être considérés, leur estimation étant influencée par des valeurs extrêmes.

*** Le total n'égale pas la somme des dépenses, sans doute parce que l'estimation des dépenses totales est indépendante de chacun des postes budgétaires.

Source : BSQ, p. 87 et 191; Ricard, p. 38.

Le niveau des dépenses admises pour les frais de subsistance dans le Programme de prêts et bourses

En 2002-2003, le Programme des prêts et bourses admet des **frais de subsistance** selon les barèmes suivants :

<i>Étudiant résidant chez ses parents</i>	
Ni aux études ni au travail	31 \$/semaine
Aux études ou au travail	59 \$/semaine
<i>Étudiant ne résidant pas chez ses parents</i>	
Ni aux études ni au travail	117 \$/semaine
Aux études ou au travail	165 \$/semaine

Dans le meilleur des cas, un étudiant résidant chez ses parents qui serait soit aux études, soit au travail durant 52 semaines, se voit attribuer des frais de subsistance de 3 068 \$/année (52 x 59 \$). Or, comme le montre l'estimation du BSQ, **les élèves du secondaire et ceux du collégial qui résidaient chez leurs parents avaient, en 1996, des frais de subsistance supérieurs à ceux alloués par le Programme en 2002-2003**, et ce, qu'ils soient bénéficiaires ou non-bénéficiaires (tableau 16).

Dans le meilleur des cas, un étudiant ne résidant pas chez ses parents et qui serait aux études ou au travail durant 52 semaines, se voit attribuer des frais de subsistance de 8 500 \$/année (52 x 165 \$). Or, toujours selon l'estimation du BSQ, **les élèves du secondaire professionnel qui ne résidaient pas chez leurs parents avaient, en 1996, des frais de subsistance supérieurs à ceux alloués en 2002-2003**. Par contre, les élèves du collégial ne résidant pas chez leurs parents pourraient peut-être, selon l'estimation du BSQ, mieux se tirer d'affaire. Toutefois, ce ne serait pas le cas si on se réfère aux données de Ricard.

Si on enlève toutes les dépenses estimées pour les loisirs, on constate que, **six ans plus tard et sans tenir compte de l'augmentation du coût de la vie**, les dépenses admises pourraient rencontrer les dépenses réelles. Soulignons toutefois que le scénario est idéal puisque si un élève ou un étudiant n'a pas été au travail ou aux études durant un certain nombre de semaines, les dépenses admises diminuent, ce qui rend l'équilibre encore plus problématique. L'écart entre les dépenses admises et les dépenses réelles pourrait toutefois être comblé par la partie non considérée du revenu étudiant (50 % de l'ensemble des revenus qui dépassent la contribution minimale). Pour combler le manque de ressources, l'élève ou l'étudiant peut donc décider de travailler durant ses études, étant donné qu'une partie de ses gains ne sera pas soustraite du prêt ou de la bourse.

Le niveau des dépenses admises pour les frais scolaires dans le Programme de prêts et bourses

Dans le **Programme des prêts et bourses**, les frais scolaires font partie des dépenses admises. Aux fins du Programme, les frais scolaires comprennent les **droits de scolarité**, les **autres frais exigés par les établissements** et les **coûts liés à l'achat de livres et de matériel scolaires**. Si les droits de scolarité sont comptabilisés selon leur valeur réelle, le **Programme des prêts et bourses sous-évaluerait les frais liés à l'achat de livres et de matériel scolaires**. Pour le calcul des dépenses, ces frais sont, depuis plusieurs années, normalisés de la façon suivante :

Formation professionnelle au secondaire :	125 \$/trimestre
Formation générale au collégial :	125 \$/trimestre
Formation technique au collégial :	150 \$/trimestre
Formation universitaire :	325 \$ ou 375 \$/trimestre, selon le programme
Programmes de 2 ^e et 3 ^e cycle lorsque le trimestre est consacré à la rédaction d'un mémoire ou d'une thèse :	150 \$/trimestre

Selon l'étude du BSQ, en 1996, les dépenses pour matériel et livres scolaires totalisaient 268 \$/année au secondaire professionnel et 444 \$/année au collégial⁶⁴. Selon l'étude de Ricard auprès des élèves des **collèges publics**, **les dépenses moyennes en achats de livres et de matériel scolaires** se chiffraient, **au trimestre d'automne 1996, à 242 \$ (pour un trimestre)**. De plus, toujours lors du même trimestre, 30 % des élèves du secteur technique et 15 % de ceux du secteur préuniversitaire avaient eu à acheter de l'équipement. Les coûts moyens étaient de 636 \$/trimestre au préuniversitaire et 1 054 \$ au technique⁶⁵. D'autres éléments tendent à confirmer que les dépenses admises ne reflètent pas la réalité. Par exemple, à l'Université McGill, on informe les étudiants qu'ils doivent prévoir autour de 1 000 \$/année pour les livres, le matériel et l'équipement⁶⁶. Notons aussi que les frais admis lors de la rédaction d'un mémoire ou d'une thèse ne couvrent probablement pas l'achat de livres, de cartouches d'encre pour imprimante, de papeterie et de photocopies.

Par ailleurs, le Programme des prêts et bourses tient aussi compte des **autres frais demandés par les établissements**. À l'université, ils peuvent varier de 85 \$/trimestre (UQAR) à 710 \$/trimestre (McGill). Au collégial, peu d'établissements publicisent ces frais sur leur site Internet. Toutefois, un collège public mentionne des frais totalisant 100 \$/trimestre tandis qu'un autre collège, privé cette fois, demande des frais de 140 \$/trimestre. Selon l'AFE, ces frais sont considérés dès la demande d'aide de l'élève ou de l'étudiant.

2.2.1 Dépenses et difficultés économiques

L'étude de Ricard auprès des élèves des collèges publics a posé quatre questions portant sur les difficultés économiques vécues par les élèves. Ces questions portaient sur le fait d'éprouver des difficultés pour subvenir à des besoins essentiels, sur le fait d'avoir manqué d'argent pour l'achat d'un bien ou d'un service essentiel et, si oui, pour lequel. La quatrième question se centrait sur la nourriture, sur le fait d'avoir ou non mangé à sa faim. En mettant les réponses obtenues avec le fait d'être ou non bénéficiaire des prêts et bourses, il s'est avéré que les bénéficiaires étaient proportionnellement plus nombreux à avoir manqué d'argent pour l'achat de biens essentiels.

Tableau 17
Proportion des élèves qui ont manqué d'argent pour l'achat de certains biens et services essentiels (par catégories de financement public)

	Prêts seulement	Prêts et bourses	Aucun prêt ni bourse	Ensemble
Manque d'argent pour :				
Nourriture	27,8 %	21,8 %	9,8 %	15 %
Vêtements	41,9 %	34,7 %	24,4 %	29 %
Soins de santé	16,2 %	14,2 %	7,1 %	10 %

Source : Ricard, tableau 49 et p. 47 pour les données sur l'ensemble.

64. BSQ, p. 86 et 190.

65. Ricard, p. 37-39.

66. Site Internet de l'établissement.

À partir des quatre questions mentionnées plus haut, Ricard a ensuite élaboré un indice de difficultés économiques pour conclure que la moitié des élèves n'avaient pas de difficultés économiques, que 40 % vivaient des difficultés passagères et que 10 % des élèves étaient aux prises avec des difficultés économiques très fréquentes. Selon l'auteur, **les facteurs de risque associés aux difficultés économiques sont le niveau d'autonomie financière des élèves, l'âge et l'origine socioéconomiques**. Le tableau suivant illustre comment le degré d'autonomie financière influence les besoins financiers des étudiants et les difficultés économiques rencontrées. Il montre aussi que, selon le degré d'autonomie, quelques centaines de dollars en moins suffisent à faire la différence entre ceux qui réussissent à rencontrer leurs obligations et ceux qui éprouvent des difficultés. À moins de 10 000 \$/année de revenu, les postes budgétaires doivent effectivement être assez serrés et les marges de manœuvre restreintes.

Tableau 18
Revenu annuel des étudiants selon les difficultés économiques et l'autonomie financière

	Indice de difficultés économiques			
	Jamais	Rarement, parfois	Souvent, très souvent, toujours	Moyenne globale
Niveau d'autonomie financière réelle à l'égard des parents	Moyenne des revenus annuels			
Étudiant qui réside chez ses parents durant toute l'année et qui reçoit une contribution monétaire de ces derniers.	3 545 \$	3 371 \$	3 091 \$	3 381 \$
Élève qui réside chez ses parents durant l'année ou durant l'été et qui reçoit une contribution monétaire de ces derniers.	5 434 \$	5 124 \$	4 670 \$	5 055 \$
Élève qui réside chez ses parents durant l'année ou durant l'été mais qui ne reçoit pas d'autre contribution en argent.	8 201 \$	6 443 \$	6 317 \$	6 510 \$
Élève qui ne réside pas chez ses parents et qui ne reçoit pas de contribution monétaire de ces derniers.	20 659 \$	9 464 \$	8 967 \$	9 769 \$

Source : Ricard, tableau 41, p. 56 et information sur les degrés d'autonomie, p. 43.

2.3 La réussite dans le cheminement et les problèmes financiers

Les études effectuées auprès des élèves et des étudiants établissent toutes, bien qu'à des degrés divers, une **relation entre les problèmes financiers et des difficultés dans le cheminement**. Ces difficultés peuvent se traduire dans de l'absentéisme aux cours, dans des abandons de cours, dans des échecs et des interruptions d'études. Par exemple, selon l'enquête du BSQ, 30,5 % des bénéficiaires du secondaire professionnel estimaient que leur

situation financière était plutôt ou très inférieure à la moyenne, comparativement à 26 % chez les non-bénéficiaires. À l'inverse, ces derniers étaient proportionnellement plus nombreux à juger leur situation supérieure à la moyenne (17 % contre 10 % chez les bénéficiaires). Une minorité d'élèves (7 %) interrompait ses études au secteur professionnel. Dans 35,5 % des cas, l'interruption serait motivée par des raisons financières⁶⁷.

Pour Ricard, les difficultés économiques ont une influence négative sur plusieurs aspects de la persévérance et de la réussite scolaires, notamment l'absentéisme aux cours, les abandons et les échecs. D'après cette étude, les personnes qui n'ont jamais de difficultés économiques sont rarement absentes alors que celles qui en éprouvent ont davantage tendance à s'absenter; celles qui n'ont jamais de difficultés abandonnent moins de cours que la moyenne (30 %), alors que celles qui en éprouvent souvent, très souvent, ou toujours ont une proportion d'abandon de cours de 45 %. Dans tous les groupes d'âge, les femmes ont moins d'échecs que les hommes mais lorsqu'elles éprouvent des difficultés économiques, le pourcentage d'échecs tend à grimper⁶⁸.

Selon l'enquête CODEVIE, un étudiant sur dix interrompait ses études au baccalauréat. Les principaux motifs invoqués seraient, par ordre d'importance, des raisons liées à l'emploi (obligations professionnelles ou désir d'obtenir un emploi), les problèmes financiers et le peu d'intérêt suscité par le programme⁶⁹. L'enquête ICOPE de 1993 et 1994 révèle qu'un mois après leur inscription, 44 % des étudiants inscrits dans un programme de baccalauréat à temps plein jugeaient leur situation financière plutôt ou très précaire, 45 % la disaient satisfaisante et 11 % trouvaient leur situation financière plutôt ou très aisée. **Cinq ans plus tard, 80 % de ceux qui trouvaient leur situation financière aisée avaient obtenu leur diplôme, comparativement à 70 % de ceux qui la trouvaient précaire.** Parmi ceux qui trouvaient leur situation financière difficile, 23,5 % avaient abandonné leurs études alors que ce taux était de 13 % chez ceux qui se disaient en bonne situation financière⁷⁰.

Aux cycles supérieurs, les abandons sont plus fréquents en sciences humaines et sociales, en lettres et en sciences de l'éducation. Les étudiants en sciences de la santé, en sciences pures et en sciences appliquées persévèrent davantage et prennent moins de temps pour obtenir leur diplôme. C'est dans ces disciplines que les étudiants obtiennent un meilleur soutien financier sous forme de bourses d'excellence et d'intégration à des groupes de recherche⁷¹.

67. BSQ, pp. 119, 120-130.

68. Ricard, p. 72-80.

69. Sales *et al.*, p. 286-290.

70. Pageau et Bujold, p. 33.

71. Voir à ce sujet Serge Leroux, *La durée réelle des études aux cycles supérieurs*, Montréal, Conseil national des cycles supérieurs, Fédération étudiante universitaire du Québec, 2001.

Liens entre persévérance et types d'aide accordée

Dans un article paru en 2000, Frenske, Porter et Dubrock s'attardent sur les liens entre le type d'aide financière accordée et la persévérance scolaire des femmes et des étudiants démunis en sciences, ingénierie et mathématiques. L'étude repose sur le suivi de cohortes sur 5 ans à l'université d'Arizona. Elle établit une différence significative, dans la deuxième année d'inscription, selon le type d'aide reçue. **Selon cette étude, la persévérance et la diplomation sont plus élevées chez les étudiants qui reçoivent des bourses. L'attribution de prêts seulement durant la première année aurait un impact négatif sur la persévérance.** Ceux qui reçoivent de l'aide sous forme de prêts et bourses en deuxième et troisième année abandonneraient davantage que ceux qui bénéficient de bourses seulement.

Étude américaine sur les liens entre le faible revenu et la diplomation

Aux États-Unis, le National Center for Education Statistics s'est intéressé aux étudiants à faible revenu (revenu inférieur à 125 % du seuil de la pauvreté) afin de voir comment ils payent leur éducation. Le centre a aussi comparé la persévérance de ces étudiants durant trois ans avec celles des autres étudiants. *Grosso modo*, 26 % de tous les étudiants étaient à faible revenu. Les proportions variaient cependant selon les situations suivantes : 17 % des étudiants dépendants (groupes minoritaires et parents moins scolarisés), 31 % des indépendants sans dépendants, 40 % des indépendants avec dépendants et 56 % des parents seuls. La plupart (86 %) des étudiants à faible revenu qui étudiaient à temps plein durant toute l'année recevaient de l'aide financière, principalement sous forme de bourses (81 %) et aussi en prêts (51 %).

L'aide financière représentait 60 % du budget des étudiants à faible revenu (60 % sous forme de bourses et 32 % sous forme de prêts). Même si une partie des écarts était comblée par le travail rémunéré, il restait toutefois un déficit entre les besoins et les revenus, et ce, principalement chez les étudiants dépendants et chez les indépendants avec dépendants.

L'étude du National Center for Education Statistics a ceci de particulier qu'elle a conclu à un **lien direct entre le faible revenu, la persévérance et la diplomation**. Selon cette étude, les étudiants défavorisés qui entreprenaient une formation postsecondaire en 1995-1996 étaient moins susceptibles que les autres de demeurer inscrits à l'université et d'obtenir un diplôme. Cette conclusion a été tirée après avoir contrôlé toutes les autres variables pouvant influencer la persévérance et la diplomation : sexe, race, ethnicité, éducation des parents, dépendance, type d'institution, délai d'inscription, heures travaillées, statut de l'inscription, aide financière des parents. (National Center for Education Statistics, avril 2000.)

2.3.1 Les perspectives d'insertion

Le cheminement étudiant serait aussi influencé par les perspectives d'insertion socioprofessionnelles à la fin des études, la foi dans la valeur du diplôme suscitant un plus grand engagement dans les études. Selon Sales *et al.*, 60 % des étudiants estimaient qu'il leur serait difficile d'obtenir un emploi relié à leur domaine d'études. Les étudiants à temps plein étaient plus pessimistes que les étudiants à temps partiel. Ceux en sciences de la santé, en sciences appliquées et en sciences administratives étaient plus optimistes et poursuivaient plus souvent leurs études avec l'objectif d'obtenir un meilleur emploi et un revenu plus élevé que ceux des sciences pures, des sciences humaines, des sciences de l'éducation et des arts et lettres⁷².

Motivation et perspectives d'avenir

En **République fédérale d'Allemagne**, une étude réalisée en 1993-1994 établit que près d'un décrocheur sur deux estime que les perspectives d'emploi sont trop faibles pour la durée des études. (Moorgat, cité par CSE, 2000, p. 41.)

Rappelons qu'en **Australie**, il y a trois catégories de droits de scolarité fixés selon les coûts et les perspectives de revenus. Johnstone, qui est en accord avec l'aide sous forme de prêts plutôt que de bourses, mentionne toutefois que pour que le niveau de remboursement soit acceptable, il faut que l'économie fournisse des emplois aux diplômés. (Johnstone, *Students loans* [...].)

En **Suède**, il y a peu d'écarts salariaux entre les diplômés et les non-diplômés universitaires. La question du partage des coûts entre les contribuables et les étudiants se pose différemment que dans d'autres pays. (Vossensteyn, 2000.)

2.4 L'obtention du diplôme

L'obtention du diplôme est un temps fort qui ponctue la fin du cheminement dans un programme d'études. Pour cerner cette étape, le ministère de l'Éducation utilise principalement deux sortes de calculs, l'un qui détermine les taux de diplomation, l'autre la proportion des sortants ayant obtenu leur diplôme. Le calcul des taux de diplomation repose sur le suivi de cohortes d'élèves et d'étudiants durant plusieurs années afin d'établir la proportion de ceux qui terminent avec succès leur programme d'études. Pour une même cohorte, les taux de diplomation varient s'ils sont calculés selon la durée prévue du programme ou selon des « périodes de prolongation ». Contrairement aux taux de diplomation, la proportion des sortants ayant obtenu leur diplôme ne repose pas sur le suivi de cohortes d'élèves ou d'étudiants. Cette mesure compare le nombre de sortants ayant obtenu leur diplôme avec le nombre total de ceux qui quittent leur programme d'études, avec ou sans diplôme, qu'on appelle les « sortants ». Par exemple, dans le tableau 19, on note qu'en 1999-2000, parmi 100 élèves inscrits au collégial dans un programme préuniversitaire, 67,5 sont sortis avec un diplôme alors

72. Sales *et al.*, p.122 et 126.

que, en corollaire, 32,5 ont quitté avant d'avoir complété leurs études⁷³. Dans ce même tableau, on constate que, depuis dix ans, environ 80 % des élèves de la formation professionnelle au secondaire sortent avec un diplôme, alors que les taux les plus bas se situent dans les programmes techniques du collégial et au doctorat.

Tableau 19
Proportion des sortants ayant obtenu leur diplôme

	1990-1991	1995-1996	1998-1999	1999-2000
Secondaire professionnel à temps plein	80,5	78,9	79,8	81,5
Collégial – enseignement ordinaire*				
Préuniversitaire	71,4	64,7	69,9	67,5
Technique	58,6	53,9	55,6	54,9
Universitaire				
Baccalauréat	61,5	65,9	66,4	64,8
Maîtrise	64,5	65,6	66,7	67,2
Doctorat	52,3	56,3	53,9	53,0

* Au collégial, l'enseignement ordinaire désigne les études à temps plein menant à un DEC. À l'origine, ce terme voulait distinguer les formations suivies majoritairement par les jeunes des formations offertes aux adultes. Les données pour l'enseignement ordinaire ne comprennent pas les résultats pour les formations courtes (AEC) offertes notamment dans les collèges privés non subventionnés.

Source : D'après MEQ, *Indicateurs de l'éducation*, Édition 2002, sections 3.2 à 3.4 et 3.6 à 3.8.

2.4.1 La durée des études

Une étude réalisée par le MEQ, en mars 1995, a conclu que, lorsqu'un élève du secondaire professionnel obtient son diplôme, dans 9 cas sur 10 il l'obtient dans le temps prévu⁷⁴. Selon les données du MEQ, le **diplôme d'études collégiales** (DEC) en formation préuniversitaire est obtenu en moyenne, après 2,4 ans d'études alors que le DEC en formation technique est obtenu après 3,5 ans. Toutefois, **lorsque les élèves ont effectué des changements de programme ou effectué une session d'accueil et d'intégration, le diplôme au préuniversitaire est obtenu en moyenne après 3,1 ans d'études, tandis que celui en formation technique est alors obtenu après une moyenne de 4,5 ans d'études**⁷⁵. Or, dans un avis récent, le Conseil supérieur de l'éducation relève que **près de 30 % des nouveaux inscrits au collégial font au moins un changement de programme**. Il souligne aussi que les jeunes du collégial sont peu nombreux à obtenir le diplôme dans le temps prévu. Dans les cohortes des nouveaux inscrits au collégial de 1993 à 1996, moins de 30 % des élèves en formation technique ont réussi à terminer dans le temps prévu. En formation préuniversitaire, les proportions étaient meilleures mais ne dépassaient pas 39 %⁷⁶.

73. Les sorties sans diplôme sont constituées d'absences durant au moins les deux années scolaires qui suivent la dernière année d'inscription.

74. Mentionnée, sans autre précision, dans BSQ, p. 119.

75. MEQ, *Indicateurs de l'éducation*, Édition 2002, section 3.5.

76. Conseil supérieur de l'éducation, *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 2002, 118 p.

À l'université, les titulaires d'un **baccalauréat** ont étudié en moyenne pendant 6,3 trimestres à temps plein. Cependant, une partie des études est effectuée à temps partiel durant de 2,0 à 2,6 trimestres qui s'ajoutent aux durées moyennes à temps plein. Si on ne tient pas compte du régime d'études, la moyenne est de 8,8 trimestres. Selon Sales *et al.*, **près de 30 % des étudiants inscrits au baccalauréat changent de programme au moins une fois**⁷⁷. Les titulaires d'une **maîtrise** ont été inscrits en moyenne pendant 7,7 trimestres, dont 4,1 trimestres à temps plein. Les titulaires d'un **doctorat** ont été inscrits en moyenne pendant 15,7 trimestres, dont 11,6 trimestres à temps plein⁷⁸.

Aux cycles supérieurs, une étude du CNCS fait ressortir qu'il y a une grande différence entre la durée dite normale des études et la réalité vécue. Selon cet organisme, il y a un **rapport entre durée des études et financement : moins un domaine est financé par les organismes subventionnaires, plus la durée des études de 2^e et 3^e cycle est longue**⁷⁹. Ainsi, par exemple, les étudiants qui doivent produire un mémoire ou une thèse sont souvent aux prises avec des retards liés à la nature même de leur recherche. Comme l'aide n'est plus disponible après une certaine période, ces étudiants doivent recourir, au mieux, au travail extérieur et retarder ainsi l'obtention de leur diplôme. Plusieurs abandonnent dans la phase de rédaction.

Périodes maximales d'admissibilité aux bourses d'excellence

Les organismes subventionnaires ou non qui accordent des bourses aux étudiants des cycles supérieurs ont aussi tendance à en restreindre la durée. Selon l'étude du CNCS, les étudiants qui avaient obtenu des bourses pouvaient en bénéficier pendant :

	Maîtrise	Doctorat
1 à 12 mois	37,4 %	32,0 %
13 à 24 mois	52,7 %	21,6 %
25 à 36 mois		30,7 %
37 mois et plus	2,2 %	9,2 %
Sans réponse	6,6 %	6,5 %

Source : Machabée *et al.*, p. 80.

Périodes maximales d'admissibilité au Programme de prêts et bourses

Le Programme de prêts et bourses offre une aide limitée dans le temps. La règle de base est la suivante : les élèves ou les étudiants sont admissibles aux **prêts et bourses durant la durée prévue de leur programme d'études plus un trimestre**. Ils peuvent ensuite obtenir un **prêt seulement durant deux trimestres supplémentaires**. Par exemple, pour une formation technique au collégial dont la durée est de six trimestres, un élève peut obtenir une bourse durant sept trimestres et être admissible à un prêt seulement aux huitième et neuvième trimestres. En posant des restrictions à la durée de l'aide, le Ministère vise à réduire la durée des études et à limiter l'endettement.

77. Sales *et al.*, p. 284.

78. MEQ, *Indicateurs de l'éducation*, Édition 2002, sections 3.6 à 3.8.

79. Leroux, p. 72.

Pour chaque niveau d'études, les durées maximales incluent les trimestres pour lesquels une aide a déjà été attribuée. Ainsi, un élève du collégial qui aurait effectué deux trimestres au secteur préuniversitaire et qui changerait d'orientation pour se diriger ensuite vers une formation technique, pourrait bénéficier d'une bourse pendant un maximum de sept trimestres et ce, même s'il est prévisible qu'il ne pourra obtenir son diplôme dans ce laps de temps.

Ce critère a été remis en question à diverses reprises. Par exemple, le rapport McDonald recommandait de soutenir financièrement les élèves et étudiants qui désirent obtenir deux diplômes au même ordre d'enseignement. Le CCAFE a déjà recommandé au ministre de l'Éducation d'apporter des ajustements pour permettre aux étudiants qui le désirent de se spécialiser dans leur domaine. Au secondaire professionnel, notamment, un élève qui, après avoir obtenu son DEP, voudrait se perfectionner et suivre un programme menant à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) n'aurait plus droit à une bourse dans certains domaines d'études⁸⁰. Enfin, considérant que l'indécision vocationnelle est un phénomène courant dans le processus de développement des élèves du collégial, le Conseil supérieur de l'éducation recommandait dernièrement d'ajuster ce critère afin de ne pas pénaliser les bénéficiaires qui effectuent un changement de programme⁸¹.

Conditions liées à la réussite dans l'attribution de l'aide financière en Europe

De nombreux pays européens assujettissent le maintien de l'aide financière à des critères de réussite. En Belgique (Communauté française) et en Irlande, l'octroi de l'aide est conditionnel à la réussite de l'année précédente. S'il y a échec, l'aide est interrompue pendant l'année répétée. En Autriche, au Portugal, en Finlande, au Danemark, en Suède et en Islande, l'aide est maintenue à condition qu'un nombre minimal de cours soit réussi. De plus, en Autriche, si l'étudiant n'obtient pas la moitié des standards requis, il doit remettre la bourse. Au Luxembourg, l'étudiant peut répéter une année sans perdre le soutien financier. S'il termine dans les délais normaux, plus un an au maximum, il reçoit, sur demande, une bourse spéciale. (Eurydice, 1999.)

En 1986, la Hollande a introduit des bourses de base pour les étudiants et des bourses supplémentaires pour les étudiants défavorisés. À partir de 1993, le maintien de la bourse est lié à une certaine performance des étudiants. L'introduction de ce critère a amené une légère baisse dans le nombre d'inscriptions. En 1996, un autre changement est intervenu et les bourses ont été fournies sous forme de prêts. Si les étudiants terminaient leurs études en six ans, ils n'avaient pas à rembourser les sommes reçues. Cependant, les prêts ne sont plus sans intérêts. Depuis ce dernier changement, l'acceptation des prêts a considérablement diminué et les étudiants sont devenus de plus en plus nombreux à travailler à temps partiel. En 2000, la Hollande a augmenté les droits de scolarité, tout en assouplissant son régime de soutien. Les étudiants ont maintenant dix ans au lieu de six pour compléter leurs études sans perdre leurs bourses. (Vossensteyn, 2000.)

80. Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études, *Projet de modification au Règlement sur l'aide financière aux études*, avril 2001, p. 11.

81. CSE, 2002, p. 90.

2.4.2 Récompenser la réussite dans le temps prévu

Le Programme de remise de dette

Afin d'encourager les étudiants à terminer leurs études dans les délais prévus, le ministère de l'Éducation a mis sur pied un Programme de remise de dette dont les paramètres ont varié selon les années. Au début, ce programme était exclusivement destiné aux étudiants de 2^e et 3^e cycle qui terminaient leurs études dans les délais prévus. En vertu de ce programme, l'État remboursait 25 % de la dette contractée dans l'un ou l'autre des cycles d'études. Entre 1993-1994 et 1996-1997, plus de 1 000 étudiants ont pu bénéficier de ce programme à chaque année et le montant global de l'aide attribuée était en croissance.

Tableau 20
Évolution du Programme de remise de dette (version 1993 à 1997)

	1993-1994	1995-1996	1996-1997
Nombre de bénéficiaires	1 238	1 523	1 679
Montant global de l'aide	2,3 M\$	3,2 M\$	4,1 M\$

Source : AFE, *Statistiques sur l'aide financière aux études, Rapport 1997-1998*, p. 63 et *Rapport 2000-2001*, p. 55.

Tableau 20.1
Évolution du Programme de remise de dette (version 1999)

	1999-2000	2000-2001
Nombre de bénéficiaires	847	1 102
Montant global de l'aide	1,2 M\$	1,8 M\$

Source : AFE, *Statistiques sur l'aide financière aux études, Rapport 2000-2001*, p. 55.

L'année 1997-1998 semble marquer la disparition de ce programme qui renaîtra au trimestre d'hiver 1999 avec d'autres paramètres. Dorénavant, le Programme de remise de dette s'adresse aux étudiants du 1^{er} cycle universitaire qui ont obtenu un diplôme dans les délais prévus et qui ont, chaque année, reçu une bourse dans le cadre du Programme de prêts et bourses. La remise peut également être accordée pour les études collégiales antérieures si elles satisfont aux mêmes conditions. La remise n'est plus de 25 % mais de 15 %. À compter du trimestre d'hiver 2000, le Programme a été élargi aux élèves des programmes techniques de l'enseignement collégial. Jusqu'à maintenant, le nombre de bénéficiaires est moindre que lorsque le Programme s'adressait aux étudiants des 2^e et 3^e cycle, et ce, même s'il est dirigé vers beaucoup plus d'étudiants.

Comme on peut le constater, **le Programme de remise de dette a changé de cibles au cours des années**. D'une part, il vise un bassin de bénéficiaires plus large, les élèves et étudiants du collégial et du 1^{er} cycle universitaire au lieu des étudiants des cycles supérieurs. D'autre part, seuls les plus démunis ont maintenant accès au Programme, puisque les bénéficiaires doivent avoir obtenu une bourse à chaque année précédant l'obtention de leur diplôme selon la durée prévue. Étant donné que le nombre des boursiers a tendance à diminuer depuis 1996-1997⁸², on voit que ce programme s'adresse à une clientèle qui a tendance à se réduire. Par ailleurs, les élèves du secondaire professionnel en sont écartés. Trois éléments militeraient pourtant en faveur de l'ouverture de ce programme à ces élèves :

- 1) Le fait que ces élèves soient majoritairement issus de milieux modestes ou moyens;
- 2) L'insertion socioprofessionnelle qui se fait un peu plus difficilement que chez les autres diplômés en formation technique;
- 3) La cohérence avec le désir du MEQ de valoriser ce type de formation.

Étant donné que le Programme de remise de dette semble rejoindre peu d'élèves et d'étudiants, il est pertinent de s'interroger sur ses paramètres. Déjà, en 1992, alors que le Programme visait les étudiants des cycles supérieurs, Bowan trouvait que le Programme ne s'adressait pas aux bonnes personnes puisque les étudiants moins favorisés doivent souvent occuper un emploi à temps partiel, abandonner des cours et, partant, prolonger la durée de leurs études. Bref, ce programme aurait exigé un parcours parfait des personnes qui sont dans les conditions les moins favorables pour y parvenir. Selon l'auteur, on accentuait ainsi les clivages entre les étudiants démunis et ceux plus favorisés⁸³.

Le Programme de bourses en technologies de l'information

En mars 1999, en se basant sur une pénurie appréhendée de personnes qualifiées dans le domaine des technologies de l'information, le ministre de l'Éducation a annoncé des mesures visant à doubler, d'ici 2005, le nombre de diplômés collégiaux et universitaires dans ce domaine. Parmi ces mesures, le Ministère a prévu verser des **bourses** aux élèves et étudiants qui obtiennent un DEC, un baccalauréat ou un diplôme de 2^e cycle dans des programmes bien spécifiés. Pour y avoir droit, les élèves et les étudiants doivent avoir complété leurs études dans les délais prévus par le programme dans le domaine des technologies de l'information. Les bourses étaient de 1 000 \$ pour une personne diplômée en 1999-2000, de 2 000 \$ en 2000-2001 et, à partir de 2001-2002, de 3 000 \$. Le programme devrait prendre fin en 2005.

Il s'agit d'une **mesure ciblée visant à augmenter l'attraction et la réussite dans un domaine bien précis en vue de combler des besoins appréhendés de main-d'œuvre spécialisée**. Fait à noter, c'est un programme de bourses et non de remise de dette. Les bourses sont accessibles à toutes les personnes qui répondent aux critères, même si elles ne sont pas bénéficiaires du Programme de prêts et bourses. C'est une mesure de type égalitaire et non compensatoire.

82. Le nombre de boursiers a diminué progressivement de 72 176 en 1996-1997 à 54 643 en 1999-2000. Il a augmenté en 2000-2001, passant à 56 946.

83. Bowan, 1992. À l'époque, le Programme ne visait toutefois pas exclusivement les bénéficiaires les plus démunis, ceux qui ont une bourse à chaque année.

Questions soulevées dans ce chapitre

L'aide compensatoire accordée dans le Programme de prêts et bourses

Les principes contributif et supplétif sur lesquels repose le Programme ont été confirmés à différentes reprises depuis son introduction. Toutefois, divers paramètres qui servent à son application méritent d'être réexaminés.

- ***La contribution individuelle***

Le mode de calcul de la contribution minimale a été modifié en 2001 afin d'éliminer ce que les fédérations étudiantes qualifiaient de double contribution et de baisser le taux de prise en compte des revenus de 60 % à 50 %. Ce sont les élèves et les étudiants à faible revenu qui ont le plus profité de cette baisse. Avec le projet **CONTACT**, les bases de calcul de l'aide financière seraient à nouveau modifiées pour ne plus tenir compte des périodes où les étudiants ne sont pas aux études. Le calcul se ferait – tant pour les dépenses admissibles que pour les contributions exigées – sur une base mensuelle. Dans la plupart des cas, ceci aurait pour effet de faire disparaître la contribution minimale et d'éliminer un des effets de la méthode actuelle qui pénalise les personnes qui retournent aux études après avoir été sur le marché du travail. Y aurait-il d'autres améliorations à apporter?

- ***La contribution parentale ou du conjoint***

Le seuil du revenu à partir duquel une contribution est exigée est plus bas au Québec que dans le Programme canadien de prêts aux étudiants mais le taux de contribution progresse moins rapidement que dans les autres provinces, ce qui fait en sorte que le programme québécois est plus accessible aux classes moyennes. Pour venir davantage en aide aux familles économiquement moins favorisées, faudrait-il relever le seuil du revenu qui sert au calcul des contributions? Si tel était le cas, accepterait-on que le taux progresse plus rapidement, ce qui, pour maintenir l'équilibre des dépenses, pourrait signifier que la classe moyenne recevrait moins d'aide? Comment aider les bénéficiaires dont les parents ou le répondant ne contribuent pas financièrement ou autrement aux études de leur dépendant?

- ***Les dépenses admises***

Pour calculer l'aide financière à accorder, le ministère de l'Éducation établit des barèmes pour les frais de subsistance et pour les frais scolaires. L'estimation de ces besoins est-elle adéquate ou devrait-on en réévaluer les paramètres? Si oui, quels sont les éléments qui devraient être ajustés?

- ***Les périodes d'admissibilité***

Les périodes d'admissibilité aux prêts et bourses devraient-elles être revues, notamment pour ceux qui ont effectué un changement de programme d'études? Si oui, sur quelles bases?

Le Programme de remise de dette

Actuellement, le Programme de remise de dette ne rejoint que les plus démunis des bénéficiaires du Programme de prêts et bourses du collégial et du 1^{er} cycle universitaire. Y aurait-il lieu de revoir ce programme, d'en modifier les conditions d'admission et le niveau d'aide? Sinon, serait-il préférable de l'abolir et de bonifier au départ l'aide consentie aux bénéficiaires de bourses? Faut-il miser sur des programmes ciblés comme le Programme de bourses en technologies de l'information?

Chapitre 3

L'insertion socioprofessionnelle

En bref

L'insertion professionnelle est pleinement réalisée lorsque les diplômés occupent un emploi à temps plein relié à leur formation et que cet emploi présente des probabilités de continuité. Chez les nouveaux diplômés, ceux du collégial et de l'universitaire sont proportionnellement plus nombreux que ceux du secondaire professionnel à obtenir des emplois à temps plein reliés à leurs études.

- ❑ À tous les niveaux d'études, les femmes éprouvent plus de difficultés que les hommes à obtenir des emplois à temps plein.
- ❑ Le salaire moyen des personnes en emploi augmente avec le niveau d'études mais les femmes sont en général moins bien rémunérées que les hommes.
- ❑ Chez les diplômés universitaires, l'insertion professionnelle se fait plus difficilement dans certains secteurs d'études. Les diplômés en sciences humaines, en arts et en lettres obtiennent moins souvent des emplois à temps plein reliés à leur formation, prennent plus de temps pour obtenir ce type d'emploi et obtiennent des salaires hebdomadaires moindres que les autres diplômés.
- ❑ En 2000-2001, 24 543 anciens élèves et étudiants ont fait appel au Programme de remboursement différé, ce qui représente 7,3 % des personnes admissibles, c'est-à-dire les ex-élèves et ex-étudiants qui ont commencé à rembourser leur dette d'études au cours de l'une ou l'autre des cinq dernières années. Cette proportion est en baisse constante depuis quelques années.

* * *

L'insertion professionnelle est la dernière étape qui consacre la réussite des études. Dans son avis sur la réussite des études universitaires, le Conseil supérieur de l'éducation signale que si la génération de la fin des années 90 a un meilleur accès aux études universitaires, elle éprouve toutefois de plus grandes difficultés d'insertion professionnelle que les générations précédentes. Ceci est lié au fait que le marché du travail offre moins de sécurité d'emploi et plus d'emplois précaires⁸⁴. Un bulletin publié par le MEQ et centré sur l'insertion professionnelle des diplômés universitaires, mentionne que **l'insertion professionnelle est pleinement réalisée lorsque les individus occupent un emploi relié à leur formation, à temps plein et permanent**. Selon ce texte, l'absence de l'un de ces trois éléments indiquerait que le processus est toujours en cours de réalisation⁸⁵. Ceci signifie, par exemple, qu'un diplômé qui occuperait un emploi sans lien avec son domaine d'étude n'aurait pas encore réussi pleinement son insertion professionnelle⁸⁶. Quant à la notion de permanence, on peut penser qu'elle a évolué avec les dernières décennies. Dans les enquêtes de relance auprès des diplômés, la permanence indique que l'emploi n'a pas de durée déterminée, ce qui le distingue des emplois temporaires, contractuels ou occasionnels.

3.1 L'insertion à l'emploi des diplômés

Les plus récentes enquêtes de relance auprès des nouveaux diplômés reflètent la vitalité économique des dernières années et montrent que, dans l'ensemble, ils **ont plus de facilité à s'intégrer au marché du travail**. Ceci est particulièrement notable chez les diplômés du secondaire professionnel puisque, en 2001, 74 % avaient un emploi, comparativement à 66 % en 1997⁸⁷. On remarque toutefois que, parmi ceux en emploi, ils demeurent proportionnellement moins nombreux que les diplômés du collégial et de l'universitaire à occuper un emploi relié à leurs études. Ils sont aussi proportionnellement deux fois plus nombreux à se chercher un emploi (tableau 21).

84. CSE, 2000, p. 38.

85. MEQ, *Bulletin statistique de l'éducation*, « L'insertion professionnelle des titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise au cours des deux dernières décennies », n° 17, août 2000.

86. Un exemple courant est sans doute celui des nouveaux diplômés qui, tout en poursuivant leur recherche d'un emploi relié à leur formation, soit continuent d'occuper l'emploi à temps partiel qu'ils avaient durant leurs études, soit acceptent – en attendant – un emploi à temps plein qui n'est pas en lien avec leur formation.

87. MEQ, *Indicateurs de l'éducation*, Édition 2002, section 6.4.

Tableau 21

Proportion des diplômés selon leur situation d'emploi au 31 mars suivant la fin de leurs études (secondaire et collégial) ou en janvier, deux ans après la fin de leurs études (universitaire)

	Secondaire professionnel				Collégial		Universitaire					
	DEP		ASP		DEC tech.		Bac		Maîtrise		Doctorat	
	1999	2001	1999	2001	1999	2001	1999	2001	1999	2001	1999	2001
En emploi	74,5	74,3	77,3	77,2	73,2	71,3	75,6	74,5	79,7	79,2	-	85,9
Temps plein	85,5	87,7	88,1	84,8	84,4	88,8	85,4	85,9	87,8	89,8	-	88,3
- relié	74,6	77,0	73,1	74,5	82,6	85,3	81,6	81,9	85,0	85,1	-	93,5
- permanent	±85,0	84,7	±85,0	87,2	79,9	81,2	-	78,4	-	81,8	-	68,7
En recherche d'emploi	13,3	10,4	10,9	9,3	5,3	4,1	5,2	3,1	6,4	3,1	-	5,6
Aux études	8,3	11,1	6,8	7,5	19,3	22,8	16,5	19,8	11,7	15,2	-	4,8

Au collégial, les diplômés en formation préuniversitaire sont absents du tableau puisque 84 % d'entre eux poursuivaient d'autres études en 2001. Mentionnons toutefois que 13 % étaient en emploi.

Source : D'après MEQ, Enquêtes de relance auprès des diplômés en formation professionnelle, en formation technique, au baccalauréat et à la maîtrise effectuées en 1999 et 2001.

À tous les niveaux d'études, **les femmes éprouvent plus de difficulté que les hommes à obtenir un emploi à temps plein**. Ainsi, en 2001, parmi les nouveaux titulaires d'un DEP ayant un emploi, la quasi-totalité des hommes travaillaient à temps plein (95 %), comparativement à 78 % des femmes. Les proportions d'emploi à temps plein étaient similaires pour les détenteurs d'une ASP, soit 94 % chez les hommes et 76 % chez les femmes. Au collégial et à l'université, toujours en 2001, il y avait moins de différence entre les sexes, avec un écart d'environ 10 points de pourcentage

Tableau 22

Situation des personnes diplômées, par type de diplôme et selon le sexe au 31 mars suivant la fin de leurs études (secondaire et collégial) ou en janvier, deux ans après la fin de leurs études (universitaire), en 2001

		DEP	ASP	DEC tech.	Bac	Maîtrise	Doctorat
En emploi		74,3	77,2	71,3	74,5	79,2	85,9
	H	74,7	81,1	66,2	73,6	78,3	86,4
	F	73,9	73,6	74,9	75,1	80,0	85,0
Temps plein		87,7	84,8	88,8	85,9	89,8	88,3
	H	95,2	93,8	95,1	91,4	93,9	92,2
	F	78,1	75,7	84,9	82,4	86,6	82,4
- relié		77,0	74,5	85,3	81,9	85,1	93,5
	H	78,7	76,8	84,8	82,1	82,5	92,2
	F	74,4	71,4	85,7	81,8	87,2	95,6
- permanent		84,7	87,2	81,2	78,4	81,8	68,7
	H	86,4	93,1	85,0	84,7	86,0	70,8
	F	81,9	78,9	78,6	74,2	78,4	65,1

Source : D'après MEQ, Enquêtes de relance auprès des diplômés en formation professionnelle, en formation technique, au baccalauréat et à la maîtrise effectuées en 2001.

Le salaire hebdomadaire moyen des personnes en emploi augmente avec le niveau d'études mais les femmes sont en général moins bien rémunérées que les hommes, sauf chez les détenteurs d'un doctorat.

Tableau 23

Salaire hebdomadaire moyen des personnes en emploi pour une semaine normale de travail (30 heures et plus), selon le type de diplôme et selon le sexe, en 2001

	DEP \$	ASP \$	DEC tech. \$	Bac \$	Maîtrise \$	Doctorat \$
Ensemble	475	488	517	719	980	988
Masculin	525	554	573	785	1 071	969
Féminin	394	393	479	675	904	1 024

Source : D'après MEQ, Enquêtes de relance auprès des diplômés en formation professionnelle, en formation technique, au baccalauréat et à la maîtrise effectuées en 2001.

Chez les **diplômés universitaires**, il y a de grands écarts entre les secteurs d'études. Ainsi, dans la majorité des secteurs, plus de 80 % des diplômés occupent un emploi relié à temps plein mais la proportion baisse autour de 60 % en sciences humaines, en arts et en lettres. En sciences pures, les bacheliers se dirigent ensuite fortement vers la recherche mais les trois quarts de ceux qui optent pour le marché du travail obtiennent un emploi relié à temps plein. **En sciences humaines, pour obtenir un emploi relié à temps plein, la maîtrise semble être devenue la norme.**

Tableau 24

Situation des personnes diplômées universitaires selon les secteurs et les niveaux d'études, deux ans après la fin de leurs études, en 2001

	Bac	Maîtrise	Doctorat		Bac	Maîtrise	Doctorat
Sciences de la santé				Droit			
En emploi	84,6	68,8	77,1	En emploi	67,1	84,9	-
temps plein	88,1	92,1	96,3	temps plein	93,7	97,8	-
- relié	96,1	89,5	94,2	- relié	85,8	75,0	-
Aux études	12,9	25,8	17,1	Aux études	24,9	13,2	-
Sciences pures				Sciences de l'éducation			
En emploi	45,7	63,7	88,8	En emploi	90,9	86,6	94,1
temps plein	94,2	97,0	98,7	temps plein	64,4	84,2	81,3
- relié	76,5	84,6	92,3	- relié	89,9	91,5	88,5
Aux études	49,0	32,8	2,2	Aux études	4,7	8,5	2,9
Sciences appliquées				Sc. de l'administration			
En emploi	83,8	80,0	88,7	En emploi	85,3	91,8	100,0
temps plein	97,2	97,1	94,1	temps plein	97,4	97,3	88,9
- relié	88,7	85,9	93,6	- relié	85,7	87,4	93,8
Aux études	11,8	16,8	1,7	Aux études	9,7	3,2	0,0
Sciences humaines				Arts			
En emploi	59,3	73,8	83,0	En emploi	57,7	66,1	-
temps plein	84,8	81,2	79,5	temps plein	70,4	54,1	-
- relié	61,6	81,7	94,0	- relié	60,9	62,5	-
Aux études	33,4	18,7	5,1	Aux études	30,1	17,9	-
Lettres				Études plurisectorielles			
En emploi	68,5	68,5	84,1	En emploi	82,1	81,7	-
temps plein	81,4	77,0	89,2	temps plein	89,6	86,2	-
- relié	58,8	77,3	93,9	- relié	83,3	70,0	-
Aux études	33,5	25,5	2,3	Aux études	12,1	14,1	-

Source : D'après MEQ, *La relance à l'université. Baccalauréat et maîtrise*, 2001, tableaux 3.1, 3.2 et 3.3.

Si l'insertion en emploi est différente selon les secteurs d'études, il en va de même des salaires obtenus. Encore une fois, les sciences humaines, les arts et lettres font office de parents pauvres. Or, sauf pour les arts et lettres, ces champs d'études sont justement ceux qui attirent le plus les étudiants issus de milieux modestes, qui donnent moins accès aux bourses d'excellence et aux subventions de recherche durant les études.

Tableau 25

Salaire hebdomadaire moyen des personnes en emploi pour une semaine normale de travail (30 heures et plus), selon le type de diplôme et selon le sexe, en 2001

	Bac \$	Maîtrise \$	Doctorat \$		Bac \$	Maîtrise \$	Doctorat \$
Sciences de la santé	795	917	1 054	Droit	704	1 091	-
Sciences pures	645	800	948	Sciences de l'éducation	646	954	1 184
Sciences appliquées	858	1 023	1 008	Sciences de l'administration	732	1 200	1 454
Sciences humaines	606	764	940	Arts	558	707	-
Lettres	596	763	883	Études plurisectorielles	877	844	-

Source : D'après MEQ, *La relance à l'université. Baccalauréat et maîtrise*, 2001, tableaux 2.1, 2.2 et 2.3.

Plus le niveau du diplôme est élevé, plus la durée moyenne de recherche d'emploi s'élève. Ainsi, les nouveaux titulaires d'un DEP ou d'une ASP, en 2000, avaient mis en moyenne 7 semaines pour se trouver un emploi à temps plein. Ceux qui avaient obtenu leur doctorat en 1999, ont pris 15 semaines avant d'obtenir un emploi à temps plein. En général, les femmes prennent plus de temps que les hommes à trouver un emploi à temps plein.

Tableau 26

Nombre de semaines de recherche pour obtenir un emploi à temps plein

	Ensemble	Hommes	Femmes
DEP	7	6	8
ASP	7	6	9
DEC technique	7	7	7
Baccalauréat	10	9	11
Maîtrise	13	14	12
Doctorat	15	13	18

Source : D'après MEQ, *Enquêtes de relance auprès des diplômés en formation professionnelle, en formation technique, au baccalauréat et à la maîtrise effectuées 2001*.

Chez les diplômés universitaires, le temps de recherche varie selon les secteurs d'études. Ceux qui obtiennent le plus facilement un emploi à temps plein sont les détenteurs d'un baccalauréat (6 semaines) ou d'une maîtrise (8 et 9 semaines) en santé et en droit. Il faut deux fois plus de temps aux bacheliers en sciences humaines (12 semaines) et en arts et lettres (13 semaines) pour trouver un emploi à temps plein, lequel n'est pas nécessairement relié à leur formation. Le même phénomène se répète pour les détenteurs d'une maîtrise puisque les diplômés en sciences humaines et en lettres prennent en moyenne 16 semaines avant de trouver un emploi à temps plein⁸⁸.

88. Les données sur le temps de recherche d'emploi par discipline proviennent de *La relance à l'université. Baccalauréat et maîtrise*, 2001, tableaux 2.1 et 2.2.

3.1.2 Le remboursement des prêts étudiants

Les études de relance auprès des diplômés confirment, d'une part, la rentabilité des études et, d'autre part, qu'à un même niveau d'études cette rentabilité varie selon les secteurs. La facilité avec laquelle les nouveaux diplômés accèdent au marché du travail et la qualité des emplois obtenus ont une incidence sur le remboursement des prêts étudiants. En 2000-2001, 68 524 anciens élèves et étudiants devaient prendre en charge leurs prêts étudiants. Parmi ces anciens élèves et étudiants, les données de l'AFE ne mentionnent pas quelle est la proportion de ceux qui avaient effectivement complété leurs études et obtenu leur diplôme. Pour certains, le terme « fin d'études » peut signifier l'abandon des études. Il n'y a aucun sondage de relance qui permet alors de connaître le degré d'insertion à l'emploi des « sortants sans diplôme ».

Parmi les 68 524 anciens élèves et étudiants qui devaient rembourser leurs prêts, 13 045 étaient issus de la formation professionnelle au secondaire. Le montant moyen de la dette d'études s'élevait à 4 818 \$. Si la majorité, soit 61,2 % devait moins de 5 000 \$, il y en avait toutefois 4,4 % qui avaient accumulé une dette de plus de 15 000 \$ (tableau 27, ci-après).

Toujours en 2000-2001, 28 803 sortants du collégial devaient commencer à rembourser leurs emprunts. Le montant de la dette moyenne⁸⁹ variait selon le type d'études effectuées et le genre d'établissement fréquenté. Les élèves les moins endettés étaient ceux de la formation générale puisqu'ils devaient, en moyenne, 4 083 \$. Les élèves ayant fréquenté un programme technique avaient une dette moyenne supérieure à ceux de la formation générale, soit 7 036 \$, ce qui se comprend puisque la durée de ces études est plus longue. Au collégial, c'est le niveau d'endettement de ceux qui ont étudié dans des programmes non subventionnés qui attire le plus l'attention. Avec une dette moyenne de plus de 14 872 \$, ils sont plus endettés que les étudiants qui ont entrepris ou terminé un baccalauréat. Cette situation n'est peut-être pas dramatique, à la condition que ces élèves réussissent facilement à gagner le marché du travail. Or, il n'y a pas d'information disponible, tant sur l'insertion professionnelle que sur les taux de diplomation⁹⁰. Face à l'endettement des élèves du collégial non subventionné, le Comité d'experts sur les modalités de remboursement de la dette d'études constatait, en 1997, que 40 % avaient des difficultés à rembourser leur dette et que les défauts de paiement atteignaient 22 %, soit proportionnellement trois fois plus que chez les élèves ayant fréquenté des collèges subventionnés chez qui les défauts de paiements étaient de 7 %⁹¹. En 1999, on a limité à 3100 \$ « le montant maximum d'un prêt autorisé à l'étudiant qui fréquente un établissement d'enseignement désigné par le ministre pour l'octroi de prêts seulement⁹² ».

89. Les données sur la dette cumulée sont tirées de : AFE, *Statistiques sur l'aide financière aux études. Rapport 2000-2001*, p. 33-34.

90. La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a déjà recommandé de se préoccuper davantage des formations offertes dans les programmes non subventionnés.

91. Comité d'expert sur les modalités de remboursement de la dette d'études, 1997, p. 16.

92. Règlement sur l'aide financière aux études, article 48.

Au niveau universitaire, la dette moyenne de ceux qui devaient prendre leurs prêts en charge était de 11 674 \$ au premier cycle. Cependant, 66,2 % d'entre eux avaient aussi contracté un prêt au collégial, ce qui portait le prêt moyen cumulé à 14 435 \$. Chez les étudiants des cycles supérieurs, l'endettement moyen atteignait 16 170 \$ au 2^e cycle mais, pour 59,4 % d'entre eux, qui avaient emprunté depuis le collégial, la dette moyenne s'élevait à 20 813 \$. Au 3^e cycle, la dette moyenne était de 20 753 \$ mais, pour 44,9 % qui avaient eu des prêts depuis le collégial, l'endettement moyen se chiffrait à 27 672 \$.

Tableau 27

Nombre d'emprunteurs qui devaient prendre en charge le remboursement des prêts à la fin de leurs études et proportion selon le montant de la dette et les types d'établissements, 2000-2001

	form. prof.	Collégial			Universitaire			Établisse. pour prêts seulement	Total
		Prog. subventionnés form. gén	form. tech.	Prog. non sub.	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle		
Dette d'études	%	%	%	%	%	%	%	%	N
1- 5 000 \$	61,2	67,7	40,1	12,0	19,8	13,2	7,8	14,5	
5 001-10 000 \$	28,1	26,7	35,4	19,2	26,9	16,8	10,6	22,6	
10 001-15 000 \$	6,3	5,0	16,6	19,7	23,0	17,3	14,7	16,1	
15 000 \$ et plus	4,4	0,6	7,8	49,1	30,2	52,6	66,9	46,8	
Nombre d'emprunteurs	13 054	5 033	18 385	5 385	19 515	5 168	905	1 079	68 524
Dette moyenne	4 818 \$	4 083 \$	7 036 \$	14 872 \$	11 674 \$	16 170 \$	20 753 \$	16 079 \$	9 346 \$

Source : D'après AFE, *Statistiques sur l'aide financière aux études. Rapport 2000-2001*, tableau 24, p. 32.

Généralement, dès qu'un élève ou un étudiant cesse d'être aux études à temps plein, il doit prendre en charge les intérêts sur les prêts dont il a bénéficié⁹³. Les intérêts peuvent toutefois être capitalisés et ajoutés à la dette d'études. Le capital et les intérêts doivent commencer à être remboursés environ six mois après la fin des études. Environ 10 de ceux qui ont bénéficié de prêts étudiants acquitteraient toute leur dette immédiatement à la fin de leurs études. Par ailleurs, d'autres n'ont pas les ressources financières pour rencontrer leurs obligations.

Le Programme de remboursement différé

Le Programme de remboursement différé s'adresse à l'élève ou à l'étudiant qui, au moment où il doit commencer à rembourser son prêt, ne peut s'acquitter des mensualités prévues. Selon ce programme, le gouvernement continue à assurer le paiement des intérêts sur le prêt tant que la personne n'est pas en mesure de le faire, et ce, **pour une durée maximale de quatre périodes de six mois, étalées sur cinq ans**⁹⁴.

93. Durant les études, les intérêts sont remboursés par le gouvernement.

94. En décembre 2001, dans un avis sur *Le partage de risque et le remboursement proportionnel au revenu*, le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études a suggéré au ministre de l'Éducation de bonifier le Programme de remboursement différé, en particulier en augmentant le nombre de mois d'accessibilité de 24 à 48, au cours des cinq premières années de prise en charge du prêt par l'ex-étudiant.

Dans un autre avis (juin 2002) portant sur le Programme de prêts pour les études à temps partiel, le Comité a rappelé qu'il est impératif d'améliorer le Programme de remboursement différé afin de mieux soutenir financièrement les étudiants qui retournent aux études à temps partiel, tout en continuant à assumer une dette d'études malgré une situation financière précaire.

Les emprunteurs sont admissibles si leurs revenus mensuels bruts ne dépassent pas un certain seuil :

Personne sans enfant à charge	1 125 \$
Personne avec enfants à charge	
un	1 340 \$
deux	1 540 \$
trois	1 740 \$
quatre	1 940 \$
Monoparentale avec enfants à charge	
un	1 450 \$
deux	1 650 \$
trois	1 850 \$
quatre	2 050 \$

Le tableau qui suit permet de retracer l'évolution du nombre de bénéficiaires du Programme de remboursement différé en relation avec le nombre d'emprunteurs admissibles, soit ceux des cinq années précédant l'année de référence.

Tableau 28
Évolution du Programme de remboursement différé. Nombre de bénéficiaires et d'emprunteurs admissibles

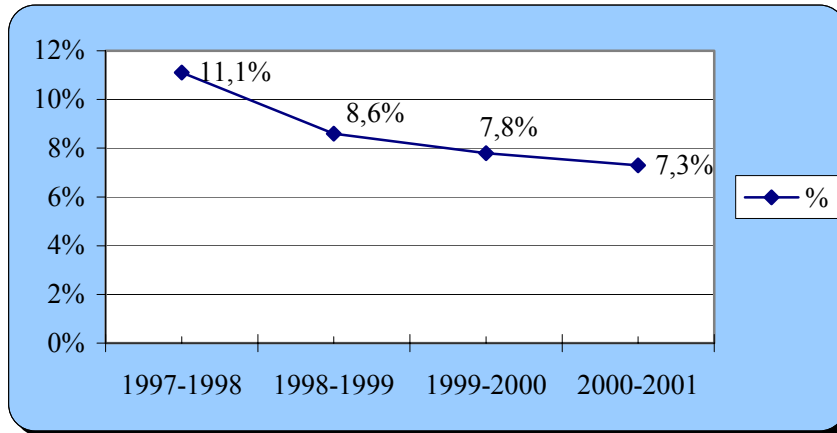
	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001
Nombre d'emprunteurs qui devaient prendre charge de leur prêt				
1993-1994	44 575			
1994-1995	49 500	49 500		
1995-1996	55 329	55 329	55 329	
1996-1997	59 883	59 883	59 883	59 883
1997-1998	65 582	65 582	65 582	65 582
1998-1999		71 253	71 253	71 253
1999-2000			70 724	70 724
2000-2001				68 524
Nombre total d'emprunteurs admissibles au remboursement différé (5 ans)	274 869	301 547	322 771	335 966
Nombre de bénéficiaires du programme de remboursement différé	30 486	26 043	25 121	24 543

* À compter de 1997-1998, l'aide a été limitée au paiement des intérêts sur les prêts et non aux versements mensuels.

Source : D'après AFE, *Statistiques sur l'aide financière aux études. Rapport 2000-2001*, p. 55.

Ainsi, en 2000-2001, 24 543 anciens élèves et étudiants ont fait appel au Programme de remboursement différé, ce qui représente 7,3 % des personnes admissibles, c'est-à-dire les ex-élèves et ex-étudiants qui ont commencé à rembourser leur dette d'études au cours de l'une ou l'autre des cinq dernières années. **Cette proportion est en baisse constante depuis quelques années**, comme le démontre la figure 3.

Figure 3
Évolution de la proportion de bénéficiaires
du Programme de remboursement différé
sur le nombre d'emprunteurs admissibles
1997-1998 à 2000-2001



Source : Calcul effectué avec le tableau 28 : nombre de bénéficiaires du Programme de remboursement différé divisé par le total des emprunteurs admissibles

Dans ses rapports annuels, l'AFE présente des données globales et ne les ventile pas selon les niveaux ou les cycles d'études des personnes qui s'inscrivent à ce programme. Par ailleurs, il est surprenant de constater que pour tous les niveaux d'études, on ne sait pas si ceux qui se prévalent du Programme sont des **diplômés ou des sortants sans diplôme**. Ainsi, **le système d'information mis en place par l'Aide financière aux études ne permet pas de mesurer l'efficacité du Programme de prêts et bourses en fonction du taux de diplomation des bénéficiaires. On pourrait, par exemple, comparer ce taux avec celui des non-bénéficiaires.**

En Europe, dans les pays où prédomine une combinaison de prêts et bourses, on demande habituellement **que le début du remboursement des prêts prenne effet de un à deux ans après la fin des études**. En Allemagne, les prêts, sans intérêts, commencent normalement à être remboursés dans les cinq ans après la fin de la période maximale pendant laquelle les étudiants ont droit à l'aide financière. (Eurydice, 1999.)

Questions soulevées dans ce chapitre

Le Programme de remboursement différé

Faut-il maintenir le Programme avec ses caractéristiques actuelles ou serait-il souhaitable d'apporter des modifications aux seuils d'accès (revenus mensuels) et à la période d'accès? Si oui, quelles seraient les modifications souhaitées?

Mode de remboursement actuel ou remboursement proportionnel au revenu?

Serait-il souhaitable d'implanter le mode de remboursement proportionnel au revenu? Quels pourraient être les paramètres d'un tel mode de remboursement?

Conclusion

Accessibilité financière et réussite des études

L'État joue un rôle primordial en éducation. Au Québec, il assure la **gratuité scolaire dans la majorité des établissements de formation**. Au niveau postsecondaire, les résidents du Québec ont un **accès gratuit aux collèges publics**. Ceux qui fréquentent l'**université** paient des **droits de scolarité qui représentent environ 12 % des revenus de fonctionnement de ces établissements**. L'engagement financier de l'État s'appuie sur le fait que la hausse du niveau d'éducation du plus grand nombre d'individus constitue un élément bénéfique à l'ensemble de la société. En plus de vouloir augmenter l'effectif aux études supérieures, l'État vise à en assurer l'égalité d'accès. Selon ce principe, tous les individus qui ont les capacités intellectuelles et le projet de faire des études ne devraient pas en être empêchés par des barrières économiques. C'est pourquoi, outre qu'il instaure la gratuité ou le contrôle de droits de scolarité, l'État offre aux élèves et étudiants à temps plein un programme de prêts et bourses qui compense le manque de ressources des individus et des familles moins favorisées. Depuis l'automne 2002, un programme de prêts pour les études à temps partiel est aussi accessible aux élèves et étudiants inscrits à au moins deux cours ou l'équivalent.

Le système d'aide mis en place au Québec a permis une forte croissance de la fréquentation des études postsecondaires mais n'a toutefois pas réussi à éliminer l'accès différencié selon l'origine socioéconomique des élèves ou des étudiants. À tous les niveaux d'études, et ce, sous divers aspects, il se fait un clivage entre les jeunes issus de milieux favorisés et ceux provenant de milieux moins favorisés. Par exemple, au secondaire, ce sont principalement les personnes issues de milieux moyens ou modestes qui s'orientent vers la formation professionnelle. Aux études collégiales, tous les milieux socioéconomiques sont représentés. Il s'y effectue toutefois une sélection entre le secteur préuniversitaire et le secteur technique, le préuniversitaire attirant davantage les jeunes de milieux aisés. À l'université, les jeunes provenant de familles économiquement aisées sont surreprésentés dans les études de baccalauréat à temps plein, phénomène qui s'accentue dans certaines disciplines : sciences appliquées, arts et lettres, sciences de la santé et sciences pures. Les personnes issues de milieux plutôt modestes étudient davantage à temps partiel dans des programmes menant à des certificats ou à temps plein dans des programmes d'études des secteurs peu ou pas contingentés.

Si, en vertu des principes de l'égalité d'accès et du devoir de l'État, l'État assure la totalité ou une partie du financement des établissements, un autre principe veut que l'étudiant et sa famille ou, le cas échéant, un conjoint, doivent assumer les frais de subsistance et, lorsqu'ils s'appliquent, les droits de scolarité pendant les études. Si les ressources financières des étudiants et de leur famille ne leur permettent pas de payer la totalité de ces dépenses, l'État supplée au manque de ressources en offrant de l'aide, d'abord sous forme de prêts et, si nécessaire, sous forme de bourses.

Au Québec, le **Programme de prêts et bourses** constitue un élément important du système d'aide aux études. À l'automne 2000, parmi les élèves inscrits en formation professionnelle au secondaire, 22 % ont obtenu un prêt et 14 % ont bénéficié d'une bourse. À l'enseignement collégial, 13 % des élèves du secteur préuniversitaire ont eu droit à un prêt et 5 % à une bourse. En proportion, les inscrits ayant obtenu de l'aide étaient plus nombreux en formation technique puisque 36 % se sont vu attribuer un prêt et 15 % une bourse. À l'enseignement universitaire, 36 % des étudiants du premier cycle, 49 % de ceux du 2^e cycle et 18 % de ceux du 3^e cycle ont eu droit à un prêt. Toujours à l'automne 2000, des bourses ont été versées à 17 % des étudiants du premier cycle, 29,5 % de ceux du 2^e cycle et 8 % de ceux du 3^e cycle.

S'il est incontestable que l'aide financière joue un rôle important dans la démocratisation de l'accès aux études, on a peu interrogé le rôle du financement dans la persévérance et la réussite des études. Face au cheminement scolaire, les recherches s'orientent surtout sur des facteurs d'ordre institutionnel, pédagogique ou individuel tels, par exemple, l'encadrement des élèves ou des étudiants, la cohérence des programmes, les notes obtenues au niveau d'études précédent. Quant aux facteurs économiques, s'ils sont souvent invoqués par les élèves ou les étudiants, il n'existe pas, au Québec, d'études qui ont réussi à isoler ces facteurs comme lien de causalité directe avec la réussite scolaire. Toutefois, de nombreuses données tendent à établir une configuration d'éléments qui accréditent un rapport entre les conditions économiques et la réussite des études. Les recherches consultées, qui traitent de la situation financière, établissent toutes, bien qu'**à des degrés divers**, une **relation entre les problèmes financiers et des difficultés dans le cheminement**. Ces difficultés peuvent se traduire dans de l'**absentéisme aux cours**, dans des **abandons de cours**, dans des **échecs** et des **interruptions d'études**. De plus, les probabilités de réussite seraient meilleures lorsque les études sont effectuées sans interruption. Or, les étudiants de milieux socioéconomiques moins favorisés ont davantage tendance à effectuer des arrêts entre les divers niveaux d'études et, dans l'ensemble, les bénéficiaires du Programme de prêts et bourses sont plus âgés que les non-bénéficiaires.

Étant donné qu'on peut percevoir une relation entre le financement et la réussite des études, **il faut se demander si l'aide financière offerte aux élèves et aux étudiants de milieux moins favorisés est de nature à faciliter la réussite de leurs études.** Comme le Programme de prêts et bourses rejoint une partie importante de l'effectif étudiant, ses paramètres méritent d'être examinés. Fondé sur les principes contributif et supplétif, ce programme intervient lorsque les ressources financières des élèves ou des étudiants ne suffisent pas à combler les besoins. Pour établir si une aide sera accordée et quel sera le niveau de celle-ci, le ministère de l'Éducation se base sur, d'une part, les dépenses admises et sur, d'autre part, la contribution de l'étudiant ainsi que, lorsque celui-ci est considéré comme dépendant financièrement de ses parents, la contribution de ces derniers. Beaucoup d'éléments influencent le niveau de l'aide : dans les dépenses, ce sont le seuil des frais scolaires admis (incluant les droits de scolarité) et le niveau des frais de subsistance considérés ; dans les revenus de l'élève ou de l'étudiant, ce sont la contribution minimale de l'élève et de l'étudiant, le seuil du revenu des parents à partir duquel on leur demande une contribution financière, ainsi que le taux de cette contribution. En comparant le niveau des dépenses admises

en 2002-2003 avec les résultats d'études effectuées dans les années 90, il apparaît que le niveau des dépenses admises ne refléterait pas le niveau des dépenses réelles. Par ailleurs, le seuil du revenu à partir duquel le Programme exige une contribution parentale est plus bas dans les autres provinces canadiennes.

Au-delà du niveau d'aide accordé, un **autre aspect**, soit celui de la **durée de l'aide**, mérite d'être soulevé. Dans le Programme de prêts et bourses, la règle de base est la suivante : les élèves ou les étudiants sont admissibles aux prêts et bourses durant la durée prévue de leur programme d'études, plus un trimestre. Ils peuvent ensuite obtenir un prêt seulement durant deux trimestres supplémentaires. En posant des restrictions à la durée de l'aide, le Ministère veut contrer le prolongement abusif des études et limiter l'endettement. Même si plusieurs élèves et étudiants réussissent à obtenir leur diplôme dans les temps prévus, d'autres sont confrontés à des situations qui allongent la durée de leurs études. C'est le cas en particulier lorsque l'élève ou l'étudiant effectue un changement de programme. Or, environ 30 % des élèves du collégial et des étudiants inscrits dans un programme de baccalauréat à l'université changent de programme au moins une fois. Dans de tels cas, ceci signifie que l'aide financière peut ne plus être disponible en fin de parcours et que, partant, les élèves et les étudiants doivent alors trouver d'autres sources de revenus ou terminer leurs études à temps partiel.

Outre le Programme de prêts et bourses, le gouvernement propose d'autres programmes qui lui sont complémentaires : le Programme travail-études, le Programme de remise de dette et le Programme de remboursement différé. Même s'il sont complémentaires du Programme de prêts et bourses, deux d'entre eux excluent les élèves du secondaire professionnel. Le **Programme travail-études** permet à l'élève du collégial ou à l'étudiant universitaire qui a effectué une demande d'aide financière ou qui n'est plus admissible au Programme de prêts et bourses d'obtenir un revenu supplémentaire en travaillant à l'intérieur de son établissement d'enseignement. Le **Programme de remise de dette** s'adresse aux élèves du collégial technique et aux étudiants de premier cycle universitaire qui ont obtenu leur diplôme dans les délais prévus. Il rembourse 15 % de la dette contractée, à condition que l'élève ou l'étudiant ait obtenu une bourse du Programme de prêts et bourses pour chaque année d'études.

Le **Programme de remboursement différé** est disponible pour tout élève ou étudiant qui a quitté ses études (avec ou sans diplôme) et qui, au moment où il doit commencer à rembourser son prêt, ne peut s'acquitter des mensualités prévues. Le recours à ce programme dépend de la rapidité avec laquelle les anciens élèves ou étudiants réussissent leur intégration socioprofessionnelle. Globalement, ceux qui détiennent un diplôme collégial technique ou un diplôme universitaire sont proportionnellement plus nombreux à obtenir un emploi à temps plein relié à leurs études. Toutefois, pour un même niveau d'études, la facilité d'intégration varie énormément selon les secteurs d'études. Chez les diplômés universitaires, ceux qui ont étudié dans des secteurs peu ou pas contingentés prennent plus de temps à se trouver un emploi et obtiennent des salaires hebdomadaires moins élevés.

* * *

Tout au long de ce document, le Comité a présenté des faits et des données qui permettent de comprendre les principaux rouages du système d'aide financière mis en place au Québec pour favoriser l'accès aux études. Il a comparé les mesures québécoises avec celles qui existent dans d'autres pays ou ailleurs au Canada, formulé des constats et posé diverses questions qui sont reprises dans les pages suivantes. Le questionnement porte sur deux des trois volets du système d'aide financière aux études : la réglementation des droits de scolarité et autres frais ainsi que les principaux programmes d'aide financière aux études. Le Comité a aussi évoqué les mesures fiscales, sans toutefois poser de questions sur ce thème. Il a préféré centrer l'attention sur les aspects qui touchent plus particulièrement le ministre de l'Éducation.

La réflexion à laquelle le Comité se livre ne pourra que bénéficier des diverses contributions des personnes et des groupes intéressés par les mesures publiques de soutien financier aux études. Le Comité fera état des points de convergence et de divergence qui vont se dégager des divers mémoires qui lui seront soumis. Il tentera surtout d'identifier les pistes d'action les plus susceptibles d'améliorer le système d'aide financière aux études afin qu'il permette à un plus grand nombre d'élèves et d'étudiants de réussir leur projet d'études et leur insertion socioprofessionnelle, indépendamment de leur origine socioéconomique et de leur situation financière.

La parole est maintenant à vous.

Questions à débattre

Le principe d'égalité d'accès

Le système d'aide mis en place au Québec a permis à des jeunes d'origine plus modeste d'accéder aux divers niveaux d'études. Est-ce suffisant ou faudrait-il se doter de visées plus ambitieuses ? À l'objectif de lever les barrières financières faudrait-il ajouter explicitement celui de favoriser la mobilité sociale ? Si oui, comment y parvenir ? Faudrait-il, par exemple, intervenir au moment où les élèves sont encore au secondaire ? Serait-ce réalisable par des aménagements mineurs qui ne viendraient pas déséquilibrer le système actuel ? Par ailleurs, les adultes qui retournent aux études pour terminer leur formation générale au secondaire (DES) devraient-ils avoir accès au Programme de prêts et bourses ? Les mesures de soutien financier qui s'appliquent à des catégories particulières d'élèves et d'étudiants, par exemple ceux qui présentent une déficience fonctionnelle majeure ou les parents-étudiants, sont-elles adéquates et suffisantes ?

Les droits de scolarité

Selon le principe égalitaire, l'État accorde à tous la même aide, indépendamment de l'origine sociale. Au Québec, cela se traduit dans la réglementation des droits de scolarité. Selon le principe compensatoire, l'aide est davantage ciblée et orientée pour lever les barrières économiques. Le Programme de prêts et bourses participe à ce type d'intervention. Doit-on remettre en question l'équilibre actuel entre devoir de l'État, contribution privée, soutien égalitaire et aide compensatoire ?

En 1996, la Commission des états généraux sur l'éducation affirmait qu'étant donné le rattrapage à faire dans l'accès des groupes sociaux moins favorisés aux études universitaires, l'augmentation des droits de scolarité ne devrait être envisagée qu'en dernier recours. Cette position doit-elle être maintenue ?

Selon certaines études, l'augmentation des droits de scolarité aurait peu d'influence sur les étudiants des classes moyennes et des classes supérieures mais pourrait décourager les étudiants démunis. Pour assurer l'accès, vaut-il mieux maintenir, pour tous, les droits de scolarité à un certain niveau ou, si on augmente les droits, prendre les moyens appropriés pour soutenir l'accès des jeunes issus de milieux plus modestes ? Par exemple, augmentation des bourses, exemption des droits ou d'une partie des droits pour les bénéficiaires d'une bourse ?

En considérant que la rentabilité du diplôme n'est pas la même dans tous les secteurs d'études, y aurait-il lieu de revoir la structure des droits de scolarité pour qu'elle reflète davantage les coûts réels des programmes et leurs perspectives financières ?

Les étudiants à temps partiel

Étant donné que les étudiants issus de milieux socioéconomiques moins favorisés ont davantage tendance à s'inscrire à temps partiel, que penser du nouveau programme de prêts pour les étudiants à temps partiel?

L'aide compensatoire accordée aux étudiants à temps plein dans le Programme de prêts et bourses

Les principes contributif et supplétif sur lesquels repose le Programme ont été confirmés à différentes reprises depuis son introduction. Toutefois, divers paramètres qui servent à son application méritent d'être réexaminés.

La contribution individuelle

Le mode de calcul de la contribution minimale a été modifié en 2001 afin d'éliminer ce que les fédérations étudiantes qualifiaient de double contribution et de baisser le taux de prise en compte des revenus de 60 % à 50 %. Ce sont les élèves et les étudiants à faible revenu qui ont le plus profité de cette baisse. Avec le projet **CONTACT**, les bases de calcul de l'aide financière seraient à nouveau modifiées pour ne plus tenir compte des périodes où les étudiants ne sont pas aux études. Le calcul se ferait – tant pour les dépenses admissibles que pour les contributions exigées – sur une base mensuelle. Dans la plupart des cas, ceci aurait pour effet de faire disparaître la contribution minimale et d'éliminer un des effets de la méthode actuelle qui pénalise les personnes qui retournent aux études après avoir été sur le marché du travail. Y aurait-il d'autres améliorations à apporter?

La contribution parentale ou du conjoint

Le seuil du revenu à partir duquel une contribution est exigée est plus bas au Québec que dans le Programme canadien de prêts aux étudiants, mais le taux de contribution progresse moins rapidement que dans les autres provinces, ce qui fait en sorte que le programme québécois est plus accessible aux classes moyennes. Pour venir davantage en aide aux familles économiquement moins favorisées, faudrait-il relever le seuil du revenu qui sert au calcul des contributions? Si tel était le cas, accepterait-on que le taux progresse plus rapidement, ce qui, pour maintenir l'équilibre des dépenses, pourrait signifier que la classe moyenne recevrait moins d'aide? Comment aider les bénéficiaires dont les parents ou le répondant ne contribuent pas financièrement ou autrement aux études de leur dépendant?

Les dépenses admises

Pour calculer l'aide financière à accorder, le ministère de l'Éducation établit des barèmes pour les frais de subsistance et pour les frais scolaires. L'estimation de ces besoins est-elle adéquate ou devrait-on en réévaluer les paramètres? Si oui, quels sont les éléments qui devraient être ajustés?

Les périodes d'admissibilité

Les périodes d'admissibilité aux prêts et bourses devraient-elles être revues, notamment pour ceux qui ont effectué un changement de programme d'études? Si oui, sur quelles bases?

Le Programme de remise de dette

Actuellement, le Programme de remise de dette ne rejoint que les plus démunis des bénéficiaires du Programme de prêts et bourses du collégial et du 1^{er} cycle universitaire. Y aurait-il lieu de revoir ce programme, d'en modifier les conditions d'admission et le niveau d'aide? Sinon, serait-il préférable de l'abolir et de bonifier au départ l'aide consentie aux bénéficiaires de bourses? Faut-il miser sur des programmes ciblés comme le Programme de bourses en technologies de l'information?

Le Programme de remboursement différé

Faut-il maintenir le Programme avec ses caractéristiques actuelles ou serait-il souhaitable d'apporter des modifications aux seuils d'accès (revenus mensuels) et à la période d'accès? Si oui, quelles seraient les modifications souhaitées?

Mode de remboursement actuel ou remboursement proportionnel au revenu?

Serait-il souhaitable d'implanter le mode de remboursement proportionnel au revenu? Quels pourraient être les paramètres d'un tel mode de remboursement?

Bibliographie

AIDE FINANCIÈRE AUX ÉTUDES, *Statistiques sur l'aide financière aux études* (Rapports annuels de 1994-1995 à 2000-2001), Québec, Ministère de l'Éducation.

AIDE FINANCIÈRE AUX ÉTUDES, *Une aide à votre portée*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2002, 40 p.

ADVISORY COMMITTEE ON STUDENT FINANCIAL ASSISTANCE, *Access Denied : Restoring the Nation's Commitment to Equal Educational Opportunity*, Washington, D.C., 2001.

BONNEAU, Isabelle, *Condition étudiante et financement des études universitaires*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 1997, 119 p.

BOWAN, Alan, *La situation socioéconomique des étudiantes et étudiants des cycles supérieurs au Québec*, Québec, Regroupement des associations des cycles supérieurs du Québec inc. (RACSQ), Université Laval, 1992, 62 p.

BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *Enquête sur le mode de vie des étudiants du secondaire professionnel et du collégial*, Québec, 1996, 272 p.

CALLENDER, Claire et Martin. KEMP, *Changing Student Finances, Income, Expenditure and the Take-Up of Student Loans among Full and Part-Time Higher Education Students in 1998-99*, London, South Bank University, 2000.

COMITÉ CONSULTATIF SUR L'ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE AUX ÉTUDES, *Le partage du risque et le remboursement proportionnel au revenu*. Avis sur le rapport « Le remboursement des prêts pour études : essentiel à la pérennité du Programme de prêts et bourses », Avis au ministre de l'Éducation, Québec, décembre 2001, 57 p.

COMITÉ CONSULTATIF SUR L'ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE AUX ÉTUDES, *Modifications aux règles budgétaires applicables aux établissements d'enseignement supérieur pour l'année 2003-2004. Un nouveau plafond de 4 % pour l'indexation des droits supplémentaires des étudiants étrangers*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, décembre 2002, 51 p.

COMITÉ CONSULTATIF SUR L'ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE AUX ÉTUDES, *Projet de modification au Règlement sur l'aide financière aux études : Baisse des contributions, élargissement du statut d'autonomie, prise en compte des responsabilités familiales et d'autres cas, et indexation de paramètres du Programme*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, juillet 2001, 51 p.

COMITÉ CONSULTATIF SUR L'ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE AUX ÉTUDES, *Projet de modification au Règlement sur l'aide financière aux études*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, avril 2001, 19 p.

COMITÉ CONSULTATIF SUR L'ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE AUX ÉTUDES, *Projet de règlement modifiant le Règlement sur l'aide financière aux études. Mise en œuvre du Programme de prêts pour les études à temps partiel*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, juin 2002, 42 p.

COMITÉ D'EXPERTS SUR LES MODALITÉS DE REMBOURSEMENT DE LA DETTE D'ÉTUDES, *De la remise de l'aide financière au remboursement : la vigilance et la souplesse sont de rigueur*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1997, 116 p.

- COMITÉ D'EXPERTS SUR LES MODALITÉS DE REMBOURSEMENT DE LA DETTE D'ÉTUDES, *Le remboursement des prêts pour études : essentiel à la pérennité du Programme de prêts et bourses*, Québec, Ministère de l'Éducation, septembre 2000, 54 p.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Rapport final, Gouvernement du Québec, 1996, 90 p.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *Exposé de la situation*, Gouvernement du Québec, 1996, 132 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Réussir un projet d'études universitaires : les conditions à réunir*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2000, 126 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2002, 118 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport annuel 1987-88 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec, 1988, 151 p.
- CRESPO, Manuel et HOULE, Rachel, *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'Université de Montréal*, Montréal, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, 1995, 86 p.
- DAGENAIS, Marcel, MONTMARQUETTE, Claude, VIENNOT-BRIOT, Nathalie et MEUNIER, MURIEL, *Le décrochage scolaire, La performance scolaire et le travail pendant les études : un modèle avec groupe hétérogène*, Montréal, Série scientifique n° 2000s-55, CIRANO, novembre 2000, 35 p.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT, *Financial Support for Higher Education Students in 2001-2002. A Guide*, United Kingdom, 2001.
- DESAUTELS, Sandrine et CHRISTINE HEBERT, *La situation financière des parents-étudiants bénéficiant du programme d'aide financière aux études : Problématiques et recommandations*, Sherbrooke, Association des parents-étudiants de l'Université de Sherbrooke, avril 2001, 29 p.
- EURYDICE, *Questions clés de l'éducation*, Volume 1, *l'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur en Europe. Tendances et débats*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1999, 245 p.
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *La condition économique des étudiantes et des étudiants de collège : problématique et recommandations relatives à l'amélioration du programme d'aide financière aux études*, Montréal, 1999, 31 p.
- FENSKE, Robert H., JOHN D. PORTER and CARYL P. DUBROCK « Tracking Financial Aid and Persistence of Women, Minority, and Needy Students in Science, Engineering, and Mathematics », *Research in Higher Education*, 2000, vol. 41, n° 1, p. 67-94.
- FILION, Anne, *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*, Montréal, Fédération des cégeps, 1999, 136 p.
- GLADIEUX, Lawrence E., *Students Assistance the American Way* [Education and Public Policy Consultant], septembre 2001.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LE RÉGIME D'AIDE FINANCIÈRE AUX ÉTUDIANTS, *L'aide financière aux étudiants : un équilibre à maintenir*, Québec, Ministère de l'éducation, septembre 1995, 231 p.

JOHNSTONE, Bruce, *Sharing the Costs of Higher Education : Student Financial Assistance in the United Kingdom, the Federal Republic of Germany, France, Sweden and the United States*, New York College, Entrance Examination Board, 1986.

JOHNSTONE, Bruce, *Students Loans in an International Perspective : Promises and Failures, Myths and Partial Truths*, 2000.

JOHNSTONE, Bruce, « The Worldwide Shift of Higher Education Costs – From Governments and Taxpayers to Parents and Students », *Ubtoday*, University of Buffalo's Online Alumni Magazine. www.buffalo.edu/UBT/UBT-archives/15_ubt00/finalword.htm, 2000.

JUNOR, Sean et Alexander USHER, *Le prix du savoir: L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, Montréal, Fondation canadienne des bourses du millénaire, 2002, 218 p.

KAPPLER, Arno, *Facts about Germany*, Frankfurt am Main, Societas-Verlag, 1996.

LEROUX, Serge, *La durée réelle des études aux cycles supérieurs*, Montréal, Fédération étudiante universitaire du Québec, 2001, 125 p.

MACHABÉE, Yannick *et al.*, *Les sources et modes de financement des étudiants aux cycles supérieurs*, Conseil national des cycles supérieurs, Montréal, Fédération étudiante universitaire du Québec, 2001, 288 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « Indicateurs de cheminement des étudiantes et étudiants inscrits au baccalauréat dans les universités québécoises », *Bulletin statistique de l'éducation*, Direction des statistiques et des études quantitatives, n° 23, Québec, avril 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Indicateurs de l'éducation*, Édition 2002, Québec, 2002, 144 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « La formation professionnelle au secondaire », *Bulletin statistique de l'éducation*, Direction des statistiques et des études quantitatives, n° 12, Québec, septembre 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La relance à l'université. Baccalauréat et maîtrise. Le placement des personnes diplômées en 1997 pendant la semaine du 18 au 25 janvier 1999*, Direction des statistiques et des études quantitatives, Québec, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La relance à l'université. Baccalauréat et maîtrise. Le placement des personnes diplômées en 1999 pendant la semaine du 14 au 20 janvier 2001*, Direction des statistiques et des études quantitatives, Québec, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La relance au collégial en formation technique. Le placement au 31 mars 1999 des personnes diplômées en 1997-1998*, Direction des statistiques et des études quantitatives, Québec, 2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La relance au collégial en formation technique. Le placement au 31 mars 2001 des personnes diplômées en 1999-2000*, Direction des statistiques et des études quantitatives, Québec, 2001.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La relance au secondaire en formation professionnelle. Le placement au 31 mars 1999 des personnes diplômées en 1997-1998*, Direction des statistiques et des études quantitatives, Québec, 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La relance au secondaire en formation professionnelle. Le placement au 31 mars 2001 des personnes diplômées en 1999-2000*, Direction des statistiques et des études quantitatives, Québec, 2001.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « L'insertion professionnelle des titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise au cours des deux dernières décennies », *Bulletin statistique de l'éducation*, Direction des statistiques et des études quantitatives, n° 17, Québec, août 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « La rentabilité du diplôme », *Bulletin statistique de l'éducation*, Direction des statistiques et des études quantitatives, n° 8, Québec, septembre 1999.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire* (éditions 1996, 1997 et 2001), Direction des statistiques et des études quantitatives, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec, avril 1993, 39 p.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, Statistical Analysis Report April 2000, Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports, *Low-Income Students: Who They Are and How They Pay for Their education*, Washington, U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement NCES 2000-169.
- PAGEAU, Danielle et Johanne BUJOLD, *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras, Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études, Analyse des données des enquêtes ICOPE*, Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle, Université du Québec, 2000, 85 p.
- RICARD, Philippe. *Les conditions socioéconomiques des étudiantes et des étudiants des cégeps du Québec*, Montréal, Collège de Rosemont et Fédération des cégeps, 1998, 96 p.
- SALES, Arnaud et al., *Le monde étudiant à la fin du XX^e siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix*, Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal, 1996, 372 p.
- TERRILL, Ronald et Robert DUCHARME, *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 1994, 380 p.
- VIGNEAULT, MARCEL, *La pratique études/travail : les effets?*, Laval, Collège Montmorency, 1993, 318 p.
- VIRY, Laurence, *La condition étudiante aux cycles supérieurs au Québec*, Montréal, Conseil national des cycles supérieurs de la Fédération étudiante universitaire du Québec, 63 p.
- VOSENSTEYN, Hans, « Cost-Sharing and Understanding Student Choice : Developments in Western Europe and Australia », *Global Higher Education Exchange, Paying for Higher Education : Emerging Trends, Challenges and Solutions*, Washington, AED Conference Center, DC, 5-6 décembre 2000.

Provenance des revenus de fonctionnement¹ des organismes d'enseignement en 1999-2000.
En millions de dollars

	Enseignement primaire et secondaire				Enseignement collégial				Enseignement universitaire	
	Commissions scolaires		Établissements privés subventionnés		Cégeps		Établissements privés subventionnés			
	M \$	%	M \$	%	M \$	%	M \$	%	M \$	%
Subventions gouvernementales	5 453,1	78,4 %	327,2	50,2 %	1 118,5	85,0 %	73,9	57,1 %	1 891,3	66,1 %
Gouvernement du Québec									1 575,7	55,1 %
Autres sources	1 501,5		324,0		196,8		55,6		967,7	
Taxes scolaires Droits de scolarité	994,4	14,3 %							339,6	11,9 %
Total	6 954,6		651,2		1 315,3		129,5		2 859,0	

1. Les revenus de fonctionnement excluent les services de la dette à long terme.

Source : http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Stat_fr/00_revenus.htm

ANNEXE B

Tableau synoptique des principaux éléments liés à l'aide financière en Europe. Étudiants visant une première qualification

	Âge médian des étudiants	Coûts		Aide financière des gouvernements régionaux ou nationaux									
		Droits de scolarité	Autres droits et cotisations	Aide au paiement des droits	Aide aux familles		Prêts et bourses			Critères d'attribution (B & P)			
					allocations pour 18 ans et +	mesures fiscales	bourses	prêts	% de bénéficiaires	revenus étudiants et familles	revenus étudiants seulement	critères de réussite	limite de temps
									B P				
Belgique	20 ans	X	X	X	X	X	X		19 %		X		X
Espagne	21 ans	X	X	X		X	X		14 %		X		X
France	21 ans		X	X	X	X	X		21 %		X		X
Italie	nd	X	X	X		X	X		3 %		X		X
Portugal	22 ans	X	X	X	X	X	X		16 %		X		X
Liechtenstein	nd	X		X		X	X	X	nd	nd	X		X
Irlande	19 ans	X	X	X	X		X		58 %		X		X
Pays-Bas	21 ans	X		X			X	X	78 %	12 %	X	X	X
Royaume-Uni	20 ans				X		X	X	96 %	58 %	X		X
Allemagne	26 ans		X		X	X	X	X	16 %	16 %	X		X
Grèce	19 ans				X	X	X		3 %		X		X
Luxembourg	21 ans			X	X	X	X	X	nd	nd	X		X
Autriche	25 ans				X	X	X				X		X
Danemark	25 ans						X	X	91 %	41 %		X	X
Finlande	25 ans						X	X	66 %	28 %		X	X
Suède	23 ans						X	X	78 %	58 %		X	X
Islande	23 ans		X					X		57 %		X	X
Norvège	23 ans						X	X	66 %	68 %		X	X

Source : D'après Eurydice, 1999.

Note : Au Royaume-Uni, le système a été modifié depuis cette étude.

Effets des avantages fiscaux accordés aux étudiants

Exemple excluant toutes autres cotisations, déductions ou crédits. Les frais scolaires annuels sont de 2 000 \$ et le temps passé aux études est de 8 mois

Impôt du Québec			
SANS AVANTAGES FISCAUX		AVEC AVANTAGES FISCAUX	
Revenu d'emploi	10 000 \$	Revenu d'emploi	10 000 \$
Bourse	5 000 \$	Bourse	5 000 \$
		Exemption visant la bourse	- 5 000 \$
Revenu imposable	15 000 \$	Revenu imposable	10 000 \$
Impôt provincial avant crédits		Impôt provincial avant crédits	
(taux d'imposition 16 %)	2 400 \$	(taux d'imposition 16 %)	1 600 \$
<i>Crédits non remboursables :</i>		<i>Crédits non remboursables :</i>	
<i>Régime simplifié</i>		<i>Régime simplifié*</i>	
Exemption personnelle de base		Exemption personnelle de base	
8 840 \$ x 20 % =	1 768 \$	8 840 \$ x 20 % =	1 768 \$
Impôt à payer :		Impôt à payer :	0 \$
2 400 \$ - 1 768 \$ =	632 \$	1 600 \$ - 1 768 \$ =	
Revenu après impôt	14 368 \$	Revenu après impôt	15 000 \$
<i>Régime général -exemption</i>		<i>Régime général -exemptions</i>	
Personnelle de base :	6 060 \$	Personnelle de base :	6 060 \$
		Frais scolaires :	2 000 \$
6 060 \$ x 20 % =	1 212 \$	Total : 8 060 \$ x 20 % =	1 612 \$
Impôt à payer :		Impôt à payer :	0 \$
2 400 \$ - 1 212 \$ =	1 188 \$	1 600 \$ - 1 612 \$ =	
Revenu après impôt	13 812 \$	Revenu après impôt	15 000 \$

* L'étudiant qui utilise le régime d'imposition simplifié ne peut se prévaloir des crédits pour droits de scolarité mais il peut les reporter sur les années suivantes.

Impôt fédéral			
SANS AVANTAGES FISCAUX		AVEC AVANTAGES FISCAUX	
Revenu d'emploi	10 000 \$	Revenu d'emploi	10 000 \$
Bourse	5 000 \$	Bourse	5 000 \$
		Exemption visant la bourse	- 3 000 \$
Revenu imposable	15 000 \$	Revenu imposable	12 000 \$
Impôt fédéral avant crédits		Impôt fédéral avant crédits	
(taux d'imposition 16 %)	2 400 \$	(taux d'imposition 16 %)	1 920 \$
<i>Crédits non remboursables :</i>		<i>Crédits non remboursables :</i>	
Exemption personnelle de base		Exemptions :	
7 634 \$ x 16 % =	1 221 \$	Personnelle de base	7 634 \$
		Frais scolaires et montant relatif aux études*	4 366 \$
		Total : 12 000 \$ x 16 % =	1 920 \$
Impôt à payer (avant remise du Québec):		Impôt à payer (avant remise du Québec):	
2 400 \$ - 1 221 \$ =	1 179 \$	1 920 \$ - 1 920 \$ =	0 \$
Revenu après impôt	13 821 \$	Revenu après impôt :	15 000 \$

* Les frais scolaires, plus le montant relatif aux études (8 x 400 \$/mois) totalisent 5 200 \$. Avec l'exemption personnelle de base, le total des exemptions dépasse le revenu imposable. La part non utilisée des exemptions (5 200 \$ - 4 366 \$ = 834 \$) servant à établir les crédits non remboursables peut être en partie transférée à un parent ou à un conjoint et en partie reportée sur l'année suivante.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études*

Président

Roger Côté

Directeur, Bourses et Aide financière
Directeur adjoint à la Vie étudiante
Université Concordia

Farouk Karim

Étudiant au 1^{er} cycle
Université du Québec à Montréal

Membres

André-Sébastien Aubin

Étudiant au 2^e cycle
Université de Sherbrooke

Robert Martin

Étudiant
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal

Soucila Badaroudine

Responsable
Centre de service d'aide financière
Université de Sherbrooke

Carline Nicolas

Secrétaire
Centre professionnel Pierre Dupuis

Denise Bernard

Coordonnatrice
Service de la formation professionnelle
Commission scolaire Beauce-Etchemin

Claude Provencher

Sous-ministre adjoint
Aide financière aux études
Ministère de l'Éducation du Québec

Claude Bissonnette

Directeur
Affaires étudiantes et des communications
Cégep de Sainte-Foy

Judith Stymest

Directrice
Service de l'aide financière et de l'accueil des
étudiants étrangers
Université McGill

Jacques Fortin

Directeur des Affaires étudiantes
Cégep Lévis-Lauzon

Secrétaire-coordonnateur

Paul Vigneau**Jocelyn Huot**

Étudiant
Programme d'études techniques
Cégep du Vieux Montréal

Simon Jasmin

Étudiant au 3^e cycle
École polytechnique de Montréal
Fédération étudiante universitaire du Québec

*** 4 postes sont vacants**

Liste des avis du Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études

- ✎ Modifications aux *Règles budgétaires applicables aux établissements d'enseignement supérieur pour l'année 2003-2004* : Un nouveau plafond de 4 % pour l'indexation des droits supplémentaires des étudiants étrangers (décembre 2002).
- ✎ Projet de règlement modifiant le *Règlement sur l'aide financière aux études*. Mise en œuvre du Programme de prêts pour les études à temps partiel (juin 2002).
- ✎ Règlement modifiant le *Règlement sur l'aide financière aux études*. Révision de la rémunération des institutions financières et indexation de certains paramètres du Programme de prêts et bourses (mai 2002).
- ✎ Demande de hausse de la limite ministérielle des droits d'admission dans les cégeps (avril 2002).
- ✎ Le partage de risque et le remboursement proportionnel au revenu – Avis sur le rapport *Le remboursement des prêts pour études : essentiel à la pérennité du Programme de prêts et bourses* (décembre 2001).
- ✎ Modifications aux *Règles budgétaires applicables aux établissements d'enseignement supérieur pour l'année 2002-2003* : Des augmentations pour les étudiants canadiens et étrangers (novembre 2001).
- ✎ *L'abolition des droits spéciaux qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit exiger* (novembre 2001).
- ✎ Projet de modification au *Règlement sur l'aide financière aux études*. Baisse des contributions, élargissement du statut d'autonomie, prise en compte des responsabilités familiales et d'autres cas, et indexation de paramètres du Programme (juillet 2001).
- ✎ Projet de modification au *Règlement sur l'aide financière aux études* (avril 2001).
- ✎ Projet de modification au document d'encadrement sur les droits prescrits en vertu de l'article 24.5 de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (février 2001).
- ✎ Projet de modification aux conditions relatives aux droits de scolarité qui devraient être inscrites dans les *Règles budgétaires applicables aux établissements de l'enseignement universitaire pour l'année 2001-2002* (janvier 2001).
- ✎ Modifications aux *Règles budgétaires des ordres d'enseignement collégial et universitaire (année 2000-2001)* (décembre 2000).
- ✎ Projet de modification du *Règlement sur l'aide financière aux études pour l'année d'attribution 2000-2001* (septembre 2000).
- ✎ Les projets de modification du *Règlement sur l'aide financière aux études* (mars 2000).

Ces avis peuvent être téléchargés du site Internet du Conseil supérieur de l'éducation
<http://www.cse.gouv.qc.ca>

Publié par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2
Tél. :(418) 643-3850

50-1102