

Le prix du savoir

L'accès à l'éducation et la situation financière
des étudiants au Canada

QUATRIÈME ÉDITION

Préparé par
Joseph Berger, Anne Motte
et Andrew Parkin



Millennium
Scholarships



Les bourses
du millénaire

CANADA MILLENNIUM SCHOLARSHIP FOUNDATION
FONDATION CANADIENNE DES BOURSES D'ÉTUDES DU MILLÉNAIRE

Publié en 2009 par
La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire
1000, Sherbrooke Ouest , bureau 800, Montréal, Canada H3A 3R2
Sans frais : 1 877 786-3999
Télécopieur : 514 985-5987
Web : www.boursesmillenaire.ca
Courriel : boursesmillenaire@bm-ms.org

Catalogage avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada

Berger, Joseph 1980-
Le prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada – Quatrième édition
Joseph Berger, Anne Motte et Andrew Parkin ;
Version française : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire

Traduction de : The Price of Knowledge: Access and Student Finance in Canada – Fourth Edition

Comprend des références bibliographiques

1. Étudiants – Canada – Conditions économiques. 2. Étudiants – Aide financière – Canada.
3. Prêts – études – Canada. 4. Enseignement postsecondaire – Aspect économique – Canada.
I. Motte, Anne, 1974- II. Parkin, Andrew, 1966- III. Joyal, Laurent.
IV. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. V. Titre.

Mise en page : Charlton + Company Design Group

Les opinions exprimées dans le présent document sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement celles de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire ni d'autres organismes qui auraient pu soutenir financièrement ou autrement la réalisation de ce projet.

Le prix du savoir

L'accès à l'éducation et la situation financière
des étudiants au Canada

QUATRIÈME ÉDITION

Préparé par Joseph Berger, Anne Motte et Andrew Parkin

Table des matières

Tableaux et figures	vii
Remerciements	xiii
Introduction	1

Chapitre I – La valeur d’un diplôme : éducation, emploi et gains au Canada

I. Introduction	7
II. Les gains au plan salarial	11
• Variations provinciales	13
• Les effets du ralentissement économique	14
• Études postsecondaires, gains et Autochtones au Canada	18
III. Taux de rendement	19
• Mythe : L’accès plus facile érode la qualité	21
• Une perspective internationale	23
• Autres indicateurs économiques	24
IV. Conclusion	25

Chapitre 2 – Participation aux études postsecondaires : tendances récentes

I. Introduction	29
II. Mesure de la participation aux études postsecondaires au Canada	31
III. Inscription	33
• Étudiants des collèges privés d’enseignement professionnel au Canada	33
• Tendances régionales dans l’inscription	35
IV. Niveau de scolarité	39
• Mythe? : Niveaux de scolarité élevés au Canada	41
V. Participation	43
• Vérification des faits : Pourquoi les chiffres sont-ils divergents?	44
• Mythe : La participation aux études postsecondaires au Canada augmente de façon constante	44

VI. Écarts dans l'accès	49
Revenu et scolarité des parents	49
• Mythes et réalité : Parcours pendant les études postsecondaires au Canada	54
Peuples autochtones	56
Répartition entre les milieux urbain et rural	58
Immigrants	59
• Mythe : Les taux de participation sont toujours ce qu'ils semblent être	61
VII. Conclusion	65

Chapitre 3 – La persévérance dans les études postsecondaires 67

I. Introduction	69
II. Taux de persévérance au Canada	71
Contexte	71
Nouvelle recherche	71
III. Qui sont les étudiants qui quittent les études postsecondaires et pourquoi?	77
• Mythe : Les étudiants au postsecondaire qui persévèrent « réussissent » à la première tentative	81
• Données internationales	82
IV. Conclusion : le besoin d'intervention et d'évaluation	85
• Projets pilotes du Millénaire	86
• Fondations pour le succès	86
• LE, NONET	89

Chapitre 4 – Le financement des études postsecondaires 91

I. Introduction	93
II. Aperçu des coûts et des ressources	95
III. Le point sur les coûts	99
Les droits de scolarité	99
• Seuls comptent les droits de scolarité nets? Détrompez-vous!	103
• Sommes que les ménages canadiens consacrent aux études postsecondaires	104
Les manuels	105
Le logement	106
Les transports	108

IV. Le point sur les ressources financières	109
L'emploi	109
• La récession s'installe	111
• Le travail étudiant est-il une bonne idée?	114
Le revenu et l'épargne des familles	115
Le revenu des familles	116
L'épargne des familles	118
L'aide financière aux études	119
Les emprunts auprès de sources privées	122
• Les emprunts de source privée sont moins coûteux? Pas du tout!	123
V. Comment les étudiants sous-représentés arrivent à joindre les deux bouts	125
Les étudiants à faible revenu	125
Les étudiants qui ont des enfants	126
Les étudiants autochtones	127
Les étudiants ayant un handicap	128
VI. Conclusion	133
<hr/>	
Chapitre 5 – Se rendre aux études postsecondaires	135
I. Introduction	137
II. Les facteurs expliquant la participation aux études postsecondaires	139
Les écarts entre les garçons et les filles	140
Les écarts entre les jeunes issus de familles à faible revenu et ceux qui viennent de milieux plus nantis	142
• Mythe : L'argent compte plus que les habiletés?	144
Les écarts entre les jeunes de différentes régions du Canada	146
• Qu'est-ce qui dissuade les jeunes « désireux » de poursuivre des études postsecondaires de le faire?	149
Les écarts de participation entre les Autochtones et les non-Autochtones	150
• La participation chez les francophones en situation minoritaire	151
Résumé	152
• L'importance d'utiliser des méthodologies variées	154
III. Le rôle des politiques d'aide financière sur l'accès aux études postsecondaires	155
IV. Conclusion	159
Se doter d'un système éducatif souple	159
Utiliser les données de façon soutenue	159
Mettre en œuvre des projets pilotes	160
• Les projets Transitions et MEAFE	160
Évaluer systématiquement les projets et programmes	161
Susciter un engagement de tous les acteurs	161

Chapitre 6 – Aide financière canadienne aux étudiants : le passé, le présent et l'avenir	163
I. Introduction	165
II. Aide financière canadienne fondée sur les besoins	167
• Combien coûte un prêt étudiant?	168
• Mythe : La plupart des étudiants à faible revenu comptent sur l'aide financière aux étudiants	171
• Aide financière institutionnelle au Canada	173
Tendances provinciales	173
• À combien s'élève le nombre de bénéficiaires d'aide financière aux études?	175
III. Aide financière aux études non fondée sur les besoins au Canada	177
IV. L'avenir : Modernisation de l'aide financière aux étudiants au Canada	179
• Principes pour la réforme de l'aide financière aux étudiants	180
• Les limites de nos connaissances	182
Réforme du formulaire	183
Le plus tôt est le mieux	184
Dissociation des demandes de prêts et de bourses	186
Financement complet des besoins évalués	188
Ne faites pas abstraction de la dette étudiante	190
V. Conclusion	193

Chapitre 7 – L'endettement des étudiants au Canada	195
I. Introduction	197
II. L'endettement des étudiants universitaires au Canada	199
Politique d'aide financière aux études de 2000 à 2005 : le contrôle de la dette étudiante	201
Politique d'aide financière aux études de 2005 à 2009 : l'augmentation de l'aide fondée sur les besoins	202
• Besoins non comblés au Canada	203
III. La dette des étudiants d'université selon la région	207
Canada atlantique	207
Québec	208
Ontario	208
Les Prairies	209
Colombie-Britannique	209
IV. La dette d'études des collégiens canadiens	213
Variation provinciale	214
• L'endettement public et privé au Canada	215

V. La vie après l'école : la dette des étudiants après le postsecondaire	217
Remboursement	217
La dette étudiante en contexte	218
Les ratios dettes/revenus et l'aide au remboursement	218
VI. Conclusion	221
Après les bourses d'études du millénaire?	222
<hr/>	
Conclusion – de la recherche à l'action	225
Bibliographie	233

Tableaux et figures

Tableaux

Tableau 1.II.1	Taux de chômage (2006) selon le niveau d'éducation _____	11
Tableau 1.II.2	Gains salariaux d'un diplômé du secondaire sur 40 ans, selon la province _____	13
Tableau 2.IV.1	Niveau de scolarité en 2006 des 25 à 64 ans selon la province _____	40
Tableau 2.IV.2	Plus haut niveau de scolarité atteint par les 25-34 ans en 2006 et par les 26-28 ans en 2008 _____	40
Tableau 2.IV.3	Niveau de scolarité dans les pays sélectionnés de l'OCDE en 2006 selon le groupe d'âge _____	42
Tableau 2.VI.1	Proportion des non-étudiants âgés de 22 à 24 ans qui ont poursuivi des études postsecondaires immédiatement après le secondaire, selon le niveau de scolarité des parents et le statut d'autochtone, en 2004 _____	55
Tableau 2.VI.2	Niveaux d'études des Autochtones et des non-Autochtones de 25 à 64 ans (2006) _____	56
Tableau 2.VI.3	Participation aux études postsecondaires en Nouvelle-Écosse _____	61
Tableau 2.VI.4	Taux de participation des étudiants québécois de 18 à 24 ans axés sur l'université en 2004 (2005 pour les étudiants des cégep) _____	63
Tableau 3.II.1	Changement de situation par rapport aux études postsecondaires _____	72
Tableau 3.II.2	Taux de persévérance général au postsecondaire des jeunes adultes au Canada _____	74
Tableau 3.II.3	Taux de transition cumulatifs après deux ans pour les nouveaux étudiants des établissements postsecondaires du Canada atlantique (17-20 ans, cohorte 2002-2003) _____	75
Tableau 3.II.4	Taux de transition en première année dans la région de l'Atlantique, d'après l'EJET et le SIEP _____	76
Tableau 4.II.1	Indice des prix à la consommation, de 2002 à 2007, par province _____	95
Tableau 4.II.2	Ventilation des coûts liés aux études en 2003-2004 _____	96
Tableau 4.II.3	Sources de financement des études universitaires en 2007 et 2009 _____	96
Tableau 4.II.4	Sources de financement des études collégiales en 2009 _____	97
Tableau 4.III.1	Droits de scolarité moyens pour des études universitaires de premier cycle, par province, en dollars d'origine, de 1997-1998 à 2008-2009 _____	100
Tableau 4.III.2	Droits de scolarité moyens pour des études universitaires de premier cycle, par province, en dollars de 2008, de 1997-1998 à 2008-2009 _____	100
Tableau 4.III.3	Droits de scolarité moyens pour des études collégiales, par province, en dollars non indexés, de 1997-1998 à 2008-2009 _____	101
Tableau 4.III.4	Droits de scolarité moyens pour des études collégiales, par province, en dollars de 2008, de 1997-1998 à 2008-2009 _____	101
Tableau 4.III.5	Proportions des ménages ayant déclaré des dépenses au titre des droits de scolarité pour des études postsecondaires, 2007 _____	104
Tableau 4.III.6	Prix minimum, maximum et moyen des manuels obligatoires en première année d'université, selon la discipline, en 2008 _____	105
Tableau 4.III.7	Montant moyen consacré aux manuels et autres fournitures au niveau postsecondaire, au Canada, de 1997 à 2007 (en dollars actuels) _____	106
Tableau 4.III.8	Loyer d'un appartement d'une chambre dans les principales villes du Canada _____	107

Tableau 4.III.9	Prix mensuel d'un laissez-passer de transport en commun pour les étudiants à plein temps dans les grandes villes du Canada (en 2003-2004 et 2008-2009)	108
Tableau 4.IV.1	Salaire minimum par province (en dollars), de 1997 à 2008	113
Tableau 4.IV.2	Part des droits de scolarité universitaires et collégiaux couverte par le revenu d'emploi des étudiants qui font le nombre moyen d'heures de travail durant une année scolaire ordinaire et qui touchent le salaire minimum	113
Tableau 4.V.1	Proportion des étudiants de postsecondaire bénéficiaires d'un prêt du gouvernement à l'âge de 19 ans, par catégorie de revenu (2004)	125
Tableau 4.V.2	Sources de revenu des étudiants de deuxième année	126
Tableau 4.V.3	Emprunts contractés par les diplômés, selon leur sexe et leurs situations parentale et matrimoniale	127
Tableau 4.V.4	Sources de revenu des étudiants en seconde année d'études qui ont reçu une bourse d'accès l'année précédente en vertu de leur statut d'Autochtones	128
Tableau 4.V.5	Principales sources de financement des études des participants à LE, NONET	128
Tableau 4.V.6	Sources de revenu des étudiants handicapés (montants annuels moyens)	131
Tableau 5.II.1	Taux de décrochage au secondaire selon le sexe et la province de résidence, individus âgés de 20 à 24 ans, 2004-05	140
Tableau 5.II.2	Répartition des moyennes au secondaire selon le sexe	141
Tableau 5.II.3	Caractéristiques des jeunes canadiens de 15 ans selon le quartile de revenu	143
Tableau 5.II.4	Taux de participation aux études postsecondaires	147
Tableau 5.II.5	Proportion de l'écart dans la diplomation au secondaire et l'accès à l'université expliqué par certains facteurs	151
Tableau 5.II.6	Probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français	152
Tableau 5.II.7	Perception de l'importance des obstacles à la poursuite d'études en français	153
Tableau 6.II.1	Changement dans l'aide financière par bénéficiaire entre la période de 2001-2002 à 2004-2005 et celle de 2005-2006 à 2007-2008, selon le type d'aide et la province	174
Tableau 6.II.2	Montant moyen d'aide financière aux étudiants par bénéficiaire en 2007-2008, selon le type d'aide et la province	175
Tableau 6.IV.1	Incidence et montants moyens des besoins non comblés (BNC) dans neuf provinces	189
Tableau 6.V.1	Une vision de l'aide financière aux études au Canada après l'adoption des modifications proposées	194
Tableau 7.II.1	Dette des étudiants de premier cycle au moment de l'obtention du diplôme au Canada en 2000, 2003, 2005, 2006 et 2009	200
Tableau 7.II.2	Dette des étudiants de premier cycle au moment de l'obtention du diplôme au Canada en 2000, 2003 et 2005	201
Tableau 7.II.3	Dette des étudiants de premier cycle au moment de l'obtention du diplôme au Canada en 2000, 2003, 2005 et 2006	202
Tableau 7.II.4	Dette des étudiants de premier cycle au moment de l'obtention du diplôme au Canada en 2000, 2003, 2005, 2006 et 2009	204

Figures

Figure 1.I.1	Croissance des taux de chômage des 25 à 34 ans, selon l'éducation, entre 1971 et 2005 (en points de pourcentage) _____	7
Figure 1.II.1	Gains médians en 2005 pour les travailleurs à plein temps toute l'année âgés de 25 à 64 ans selon le niveau d'éducation et la région _____	12
Figure 1.II.2	Gains salariaux d'un diplômé du secondaire sur 40 ans, selon la région _____	12
Figure 1.II.3	Gains médians parmi les diplômés des études postsecondaires au Canada, selon le niveau d'études et l'année de diplomation, 1995-2005 en dollars constants de 2007 _____	14
Figure 1.II.4	Changement relatif dans le taux d'obtention de diplômes d'études collégiales et universitaires et dans les gains salariaux des diplômés du collège et de l'université au Canada, 1980-2000 _____	15
Figure 1.II.5a	Changement relatif dans l'obtention de diplômes universitaires par les hommes et dans les gains salariaux des hommes diplômés d'une université au Canada, 1980-2000 _____	16
Figure 1.II.5b	Changement relatif dans l'obtention de diplômes universitaires par les femmes et dans les gains salariaux des femmes diplômées d'une université au Canada, 1980-2000 _____	16
Figure 1.II.6a	Changement relatif dans l'obtention de diplômes collégiaux par les hommes et dans les gains salariaux des hommes diplômés du collégial au Canada, 1980-2000 _____	17
Figure 1.II.6b	Changement relatif dans l'obtention de diplômes collégiaux par les femmes et gains salariaux associés aux femmes diplômées du collégial au Canada, 1980-2000 _____	17
Figure 1.II.7	Revenu médian parmi les Autochtones et les non-Autochtones en 2005, selon le niveau d'éducation _____	18
Figure 1.III.1	Pourcentage de la population, part de l'impôt payé et quote-part des transferts gouvernementaux reçus selon le niveau d'instruction chez les Canadiens de 25 à 64 ans en 2006 _____	20
Figure 2.III.1	Inscription universitaire et collégiale au Canada de 1992 à 2005 _____	34
Figure 2.III.2	Variation en pourcentage dans l'inscription universitaire à temps plein _____	35
Figure 2.III.3	Variation annuelle dans l'inscription universitaire parmi les 18 à 24 ans au Canada, en Ontario et au Canada à l'exclusion de l'Ontario, de 1992 à 2005 _____	36
Figure 2.III.4	Inscriptions aux collèges communautaires au Canada, selon la région, entre 1992-1993 et 2005-2006 _____	36
Figure 2.III.5	Variation annuelle dans l'inscription universitaire parmi les 18 à 24 ans au Canada, en Ontario et au Canada sans l'Ontario, et variation annuelle dans la population des 18 à 24 ans au Canada de 1992 à 2005 _____	37
Figure 2.III.6	Variation annuelle des inscriptions à l'université et au collège et de la population des 18 à 24 ans de 1992 à 2005 _____	38
Figure 2.V.1	Taux de participation aux études postsecondaires au Canada selon la province de 1993 à 2006 _____	45
Figure 2.V.2	Taux de participation à l'université au Canada selon la province de 1993 à 2006 _____	46
Figure 2.V.3	Taux de participation au collège selon la province de 1993 à 2006 _____	47
Figure 2.VI.1	Situation par rapport aux études postsecondaires des Canadiens âgés de 19 ans en 2003 selon le quartile de revenu familial mesuré lorsque ces derniers étaient âgés de 15 ans _____	49
Figure 2.VI.2	Taux de participation aux études universitaires, collégiales et postsecondaires des 18 à 24 ans au Canada entre 1993 et 2006 _____	50
Figure 2.VI.3	Taux de participation aux études postsecondaires, selon les niveaux choisis de revenu familial, des 18 à 24 ans entre 1993 et 2006 _____	51
Figure 2.VI.4	Taux de participation aux études postsecondaires selon le niveau de scolarité des parents parmi les 18 à 24 ans entre 1993 et 2006 _____	51
Figure 2.VI.5	Taux de participation à l'université parmi les 18 à 24 ans selon le revenu familial entre 1993 et 2006 _____	52

Figure 2.VI.6	Rapport entre le taux d'inscription à l'université des 18 à 24 ans issus de familles gagnant plus de 100 000 \$ par année et celui des jeunes issus de familles gagnant moins de 25 000 \$ par année entre 1993 et 2006 _____	52
Figure 2.VI.7	Taux d'inscription au collège selon le revenu familial chez les 18 à 24 ans entre 1993 et 2006 _____	53
Figure 2.VI.8	Taux conditionnel d'inscription au collège selon le revenu familial chez les 18 à 24 ans entre 1993 et 2006 _____	53
Figure 2.VI.9	Proportion de la population détenant un diplôme universitaire selon le groupe d'âge _____	57
Figure 2.VI.10	Proportion de la population ne détenant pas de diplôme d'études secondaires selon le groupe d'âge _____	57
Figure 2.VI.11	Proportion de la population ne détenant pas de diplôme d'études secondaires selon le groupe d'âge _____	58
Figure 2.VI.12	Inscription aux études postsecondaires selon le statut urbain ou rural pour les jeunes de 21 ans _____	58
Figure 2.VI.13	Présence au postsecondaire des immigrants de seconde génération à l'âge de 21 ans, selon la région d'origine _____	60
Figure 3.III.1	Pourcentage d'étudiants de niveau postsecondaire de 24 à 26 ans qui ont abandonné leur programme d'études postsecondaires initial, par moyenne au secondaire _____	78
Figure 3.III.2	Pourcentage d'étudiants de niveau postsecondaire qui ont abandonné leurs études (selon le groupe d'âge et le statut d'Autochtone) _____	79
Figure 3.III.3	Proportion d'étudiants abandonnant leurs études postsecondaires avant l'obtention d'un premier diplôme (2005) _____	82
Figure 3.IV.1	Fondations pour le succès : moyenne par groupe-programme _____	88
Figure 3.IV.2	Fondations pour le succès : Taux de rétention entre l'année 1 et l'année 2 par groupe-programme _____	89
Figure 4.III.1	Droits de scolarité au niveau collégial et universitaire en 2006-2007 _____	99
Figure 4.III.2	Montants moyens consacrés aux droits de scolarité par les ménages ayant déclaré des dépenses à ce titre pour des études postsecondaires, 2007 _____	104
Figure 4.IV.1	Taux d'emploi moyen chez les étudiants à plein temps de 20 à 24 ans, de septembre à avril et de mai à août, de 1997-1998 à 2008-2009 _____	109
Figure 4.IV.2	Taux d'emploi moyen chez les étudiants à plein temps de 20 à 24 ans, de septembre à avril, de 1997-1998 à 2008-2009 _____	110
Figure 4.IV.3	Taux d'emploi moyen chez les étudiants à plein temps de 20 à 24 ans, de mai à août, de 1997-1998 à 2008-2009 _____	111
Figure 4.IV.4	Taux d'emploi moyen des étudiants à plein temps de 20 à 24 ans, des jeunes de 15 à 16 ans et des jeunes de 17 à 19 ans, en juin et en juillet, de 1997-1998 à 2008-2009 _____	111
Figure 4.IV.5	Nombre d'heures de travail au salaire minimum et nombre de semaines de 18 heures de travail requises pour régler les droits de scolarité d'une année d'études universitaires au Canada en 2008-2009, par province _____	114
Figure 4.IV.6	Rapport (en %) entre les droits de scolarité moyens payables pour une année d'études de 1 ^{er} cycle et le revenu médian après impôts des familles (exceptées les familles de personnes âgées) _____	116
Figure 4.IV.7	Rapport (en %) entre les droits de scolarité payables pour une année d'études universitaires et le revenu moyen après impôts des familles économiques, par quintile de revenu _____	117
Figure 4.IV.8	Affectation du revenu personnel des ménages _____	118
Figure 4.IV.9	Variation des droits de scolarité universitaires, des crédits d'impôts pour les études, des montants individuels de l'aide financière aux études fondée sur les besoins et de l'indice des prix à la consommation au Canada, de 1997-1998 à 2006-2007 (1997-1998 = 100) _____	120
Figure 4.IV.10	Variation des droits de scolarité collégiaux, des crédits d'impôts pour les études, des montants individuels de l'aide financière aux études fondée sur les besoins et de l'indice des prix à la consommation au Canada, de 1997-1998 à 2006-2007 (1997-1998 = 100) _____	121

Figure 4.IV.11	Proportion de l'aide financière aux études fondée sur les besoins requise pour régler les droits de scolarité universitaires ou collégiaux au Canada, par bénéficiaire, de 1997-1998 à 2006-2007	121
Figure 4.V.1	Aides et services qu'utilisent les étudiants ayant un handicap	129
Figure 4.V.2	Motifs de la non-utilisation de l'aide et des services disponibles	130
Figure 4.V.3	Sources de revenu des étudiants handicapés	130
Figure 5.II.1	Taux de participation aux études postsecondaires chez les 18-24 ans selon le sexe, 1993-2006	140
Figure 5.II.2	Évolution du revenu familial en 2004-2005 selon la participation éventuelle de l'enfant aux études à l'âge de 18-21 ans, ELNE (1994-95/2004-05)	142
Figure 5.II.3	Présence aux études des jeunes du plus faible quartile de score PISA en fonction du revenu	144
Figure 5.II.4	Présence aux études des jeunes dans le plus haut quartile de score PISA en fonction du revenu	145
Figure 5.II.5	Présence aux études des jeunes selon le revenu et le score PISA	145
Figure 5.II.6	Probabilité d'aller à l'université selon la moyenne au secondaire, Nouvelle-Écosse et Ontario	146
Figure 5.II.7	Probabilité d'aller à l'université selon la moyenne au secondaire, Québec et Ontario	146
Figure 5.II.8	Probabilité d'aller à l'université selon le revenu familial, Nouvelle-Écosse et Ontario	147
Figure 5.II.9	Probabilité d'aller à l'université selon le revenu familial, Québec et Ontario	147
Figure 5.II.10	Taux de participation aux ÉPS selon la région et le statut urbain/rural	148
Figure 5.II.11	Participation à l'université selon la région et le statut urbain/rural	148
Figure 5.II.12	Proportion de jeunes Autochtones et non-Autochtones ayant atteint un certain niveau d'éducation à l'âge de 21 ans	149
Figure 6.II.1	Aide financière aux études totale, de 1993-1994 à 2007-2008, selon le type d'aide (Canada)	169
Figure 6.II.2	Aide financière aux études fondée sur les besoins par bénéficiaire, de 1993-1994 à 2007-2008, selon le type d'aide (Canada)	169
Figure 6.II.3	Aide financière aux étudiants fondée sur les besoins, totale et par bénéficiaire, de 1993-1994 à 2007-2008, selon le type d'aide (Canada)	170
Figure 6.II.4	Proportion de l'aide financière fondée sur les besoins qui est non remboursable, de 1993-1994 à 2007-2008 (Canada)	170
Figure 6.II.5	Contraction de prêts étudiants parmi les étudiants collégiaux et universitaires, selon le revenu parental	171
Figure 6.II.6	Incidence d'emprunt pour études chez les étudiants collégiaux et universitaires, selon le revenu parental	172
Figure 7.II.1	Dettes des étudiants d'université au Canada de 1990 à 2009 en dollars actuels et en dollars constants de 2009	205
Figure 7.III.1	Incidence et montant de la dette d'études des bacheliers canadiens ayant accumulé une dette entre 2000 et 2005, en dollars constants de 2005, par province	210
Figure 7.III.2	Incidence de l'endettement pour études chez les bacheliers canadiens entre 2000 et 2009, par province	210
Figure 7.III.3	Montant moyen de dette d'études des bacheliers canadiens ayant contracté une dette entre 2000 et 2009, par province	211
Figure 7.IV.1	Dettes des collégiens canadiens en 2009	213
Figure 7.IV.2	Dettes des collégiens canadiens en 2003-2006 et 2009	214
Figure 7.V.1	Remboursement de la dette d'études par les diplômés de la classe de 2005	217

Remerciements

La production du présent rapport n'aurait pas été possible sans l'aide d'un grand nombre de précieux collaborateurs d'un peu partout au Canada. Nous tenons à remercier les personnes mentionnées ci-dessous pour leur contribution à cette édition du *Prix du savoir*, mais aussi aux travaux de recherche en général sur l'accessibilité aux études postsecondaires au Canada.

Merci à Dawn Gordon de la Commission de l'enseignement supérieur des Provinces maritimes, dont la présentation sur la façon de mesurer les tendances en ce qui a trait au taux de participation aux EPS – lors du congrès de 2008 de l'Association canadienne de planification et de recherche institutionnelles (et dans un rapport subséquent) – a grandement inspiré notre angle d'approche pour le chapitre 2. De même, nous exprimons notre vive reconnaissance à Kathryn McMullen de Statistique Canada pour avoir organisé la préparation des tabulations personnalisées, aux fins du calcul des taux de participation. Merci aussi à Herb O'Heron de l'Association des universités et collèges du Canada de nous avoir aidés à mettre plusieurs types de données en perspective.

Nos remerciements vont aussi à nos confrères Marc Frenette et Klarka Zeman, de Statistique Canada, et à Tomasz Gluszynski, de RHDC, pour leur aide et leur soutien. Merci à Ross Finnie de l'Université d'Ottawa et à Hanqing Theresa Qiu de Statistique Canada, avec qui nous avons eu le bonheur de collaborer, principalement dans le cadre du projet de recherche *Mesurer l'efficacité de l'aide financière aux étudiants* (MEAFE). Les travaux menés par ces deux chercheurs, qui consistaient surtout à décortiquer les résultats de l'Enquête auprès des jeunes en transition, ont fourni beaucoup de données empiriques fort bienvenues pour ceux qui souhaitent élaborer ou suggérer des politiques fondées sur de l'information fiable et rigoureuse.

Merci beaucoup à Anna Toneguzzo et à Anne Brazeau-Monnet de l'Association des collèges communautaires du Canada, ainsi qu'à Dan Pletzer et aux membres du Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires pour leur engagement envers la collecte de données sur les étudiants. Sans leurs efforts, les Canadiens n'auraient pas accès à autant de données récentes et fiables sur les profils et les tendances en ce qui concerne la situation financière et l'endettement des étudiants.

Confrontés à des casse-têtes qui nous semblaient insolubles, nous étions chanceux de pouvoir consulter Saul Schwartz de l'Université Carleton, Torben Drewes de l'Université Trent et Fiona Deller du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Nous leur sommes reconnaissants pour l'étendue de leurs connaissances, leurs éclaircissements, leur enthousiasme sincère et leur bonne humeur.

Nous remercions de leur aide Alex Usher et Ryan Dunn, de la société Higher Education Strategy Associates. M. Dunn a joué un rôle important dans la collecte et la compilation des données les plus récentes à propos de l'aide financière aux étudiants provenant des gouvernements. M. Usher et notre ancien collègue Sean Junor ont fourni la vision initiale pour un projet de recherche sur l'accessibilité aux études postsecondaires au Canada. Nous sommes heureux d'avoir eu l'occasion de poursuivre les travaux qu'ils avaient entrepris.

Nous sommes grandement reconnaissants envers nos confrères des gouvernements provinciaux et fédéral qui œuvrent dans le secteur de l'aide financière aux étudiants ou la gestion de programmes d'accès aux EPS. Nous tenons à remercier plus particulièrement Tom Glenwright du gouvernement du Manitoba (Aide aux étudiants) pour son soutien et ses observations. Merci aussi au gouvernement du Canada de nous avoir imposé une date de tombée impossible à manquer.

Nous voulons exprimer aussi notre sincère appréciation à nos collègues de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Merci d'abord aux membres de notre équipe de recherche : Noel Baldwin, Jocelyn Charron, Yves Pelletier et David Simmonds. Leur soutien, au moyen de leurs commentaires constructifs et du leadership par l'exemple qu'ils ont exercé, nous a été très précieux. Merci surtout à Noel Baldwin de s'être joint à l'équipe de rédacteurs. Par ailleurs, nous remercions Anne Blain (à la bonne humeur constante) de nous avoir aidés à maintenir le cap. Merci à Diana Wickham et à Andrew Woodall pour leurs commentaires tout au long du processus de rédaction. De même, nous n'aurions pas réussi à pondre ce rapport – et tous les autres – sans le dévouement, le talent et la patience de nos conseillers en communications Jaime Frederick (version anglaise) et Laurent Joyal (version française). Merci à notre réviseur David Dalglish et à l'équipe d'infographistes de Charlton and Company. Nous ne saurions passer sous silence la contribution, au cours des dernières années, de notre ami et autre réviseur Peter Cowan. Peter est tombé gravement malade au moment où nous entreprenions la préparation du présent rapport et est décédé quelque temps avant que nous y ayons mis la touche finale.

Nous osons croire qu'il aurait bien aimé ce document, tout en nous rappelant qu'il nous faut faire preuve de concision. Nous remercions bien entendu nos deux assistants de recherche, Christine Baillargeon et Patrick Nolin. Nous sommes heureux aussi d'avoir pu bénéficier du soutien accordé au programme de recherche de la Fondation par le conseil d'administration et le conseil des membres de la Fondation, qui ont vu dans notre travail l'expression fondamentale du mandat de notre organisme, qui est d'améliorer l'accès aux EPS au Canada.

Enfin, nous remercions sincèrement Norman Riddell, directeur exécutif et chef de la direction de la Fondation. Norman a relevé le défi de faire arrimer les programmes d'aide financière de la Fondation avec un programme de recherche visant à améliorer la conception et la mise en œuvre de politiques publiques destinées à accroître l'accessibilité aux études postsecondaires au Canada. Nous lui sommes profondément reconnaissants de nous avoir ouvert des portes et de nous avoir soutenus dans nos efforts.

Toutes ces personnes (et les meilleures variétés de café que l'on puisse trouver à Montréal) ont grandement contribué à la réalisation du présent rapport, mais les auteurs assument la responsabilité des erreurs qu'il pourrait contenir.

Joseph Berger, Anne Motte et Andrew Parkin
Montréal, octobre 2009

Introduction

Les débats sur les politiques en lien avec l'éducation postsecondaire ne manquent pas au Canada à l'heure actuelle. Cela reflète bien la grande unanimité à propos de l'importance des compétences, des connaissances et de l'innovation dans une économie et une société modernes. Comme l'ont si bien rappelé le président de la Chambre de commerce du Canada et la présidente de l'Association des universités et collèges du Canada, « la croissance économique à long terme et le maintien de la prospérité du pays dépendront grandement du niveau d'instruction et des compétences de la main-d'œuvre et, aussi, du succès avec lequel les Canadiens mettront en pratique leurs connaissances et leurs bonnes idées » (Beatty et Morris, 2008 [traduction libre]).

Bon nombre d'observateurs entendus ont attiré l'attention des intéressés sur l'enjeu du « déficit en matière d'innovation », lequel découle d'investissements insuffisants tant au sein des entreprises qu'au niveau des programmes de recherche et développement souvent mis en œuvre dans les universités (Munroe-Blum et MacKinnon, 2009). Cela a amené les universités canadiennes à demander au gouvernement fédéral d'accroître considérablement ses investissements dans la recherche universitaire par l'intermédiaire des programmes clés des organismes subventionnaires (Association des universités et collèges du Canada, 2009). Les collèges et instituts de technologie ont pour leur part réclamé plus d'investissements en recherche appliquée afin de les aider dans l'étape finale de la commercialisation des nouvelles idées, des nouvelles technologies et des nouveaux processus (Polytechnics Canada, 2009).

Comme chacun le sait, la recherche demande d'être produite et utilisée par des gens instruits, talentueux et qui nourrissent de hautes aspirations. Pour innover, il faut des gens créatifs. Il nous faut donc considérer comment nous pouvons améliorer les chances d'accès aux études pour un plus grand nombre de Canadiens, pour qu'ils acquièrent la formation nécessaire à leur réussite dans une société moderne comme la nôtre.

L'enjeu de l'accessibilité est au cœur de cette quatrième et dernière édition du rapport *Le prix du savoir*. Comme nous l'avons mentionné dans l'édition précédente (Berger, Motte et Parkin, 2007), le Canada est un pays où, année après année, une proportion croissante de la population – enfants et personnes âgées – doit être soutenue par la proportion décroissante de gens faisant partie de la population active. Et cela se produit à une époque où les besoins des salariés et des citoyens dans leur ensemble continuent d'évoluer : le travail et la vie en général sont de plus en plus complexes et sont davantage axés sur la technologie et la manipulation de données.

Dans ce contexte, la voie à suivre est claire : pour que notre pays maintienne sa prospérité et sa qualité de vie, de plus en plus de Canadiens doivent avoir l'occasion de faire des études postsecondaires (EPS). Étant donné que beaucoup de jeunes issus de milieux que l'on pourrait qualifier de favorisés fréquentent déjà les collèges et universités, cela signifie que nous devons concentrer nos efforts à faire augmenter le taux de participation aux EPS parmi les jeunes qui, actuellement, sont les moins susceptibles d'entreprendre des EPS. Au vu des obstacles nombreux et interreliés qui entravent généralement le potentiel de succès scolaire de ces élèves, la tâche ne sera pas facile. Cela exige un ensemble de politiques publiques réfléchies et englobantes, mises en œuvre par des acteurs et des organismes de tous les pans de la société.

Cela étant, nous avons structuré le présent rapport comme suit :

Au chapitre 1, nous examinons les données sur les avantages d'une instruction de niveau postsecondaire, particulièrement en ce qui a trait à l'emploi et aux salaires. Même si de nombreux économistes connaissent bien les données que nous présentons ici, trop de commentateurs en font sciemment abstraction et expriment plutôt leur scepticisme quant à l'à-propos d'avoir plus de diplômés de niveau postsecondaire. Nous demandons instamment à ceux qui craignent qu'une hausse du nombre d'étudiants dans nos

collèges et universités fasse diminuer la qualité de l'enseignement qu'on y donne de revoir leur position, car les possibilités d'acquérir une formation et d'atteindre l'excellence doivent être données à tous. En ciblant et en sensibilisant les groupes actuellement sous-représentés dans les établissements de haut savoir, avant et pendant leurs EPS, nous pouvons faire en sorte qu'ils soient mieux préparés et plus motivés à réussir.

Au chapitre 2, nous présentons les tendances en ce qui concerne la participation aux études postsecondaires. Bon nombre d'indicateurs sont encourageants. Par exemple, avant d'atteindre la trentaine, 80 % des jeunes Canadiens ont suivi un type quelconque de formation postsecondaire. Malgré cela, il y a encore quelques ombres au tableau, la principale étant la persistance d'un fossé sur le plan du taux de participation aux EPS (et du taux de réussite), entre la population générale et certains segments de la population. Ainsi, on note des disparités chroniques entre les jeunes issus de ménages à l'aise et ceux issus de ménages à faible revenu; entre les jeunes vivant en milieu urbain et ceux des milieux ruraux; entre Autochtones et non-Autochtones et, enfin, entre les jeunes dont les parents ont fait des études supérieures et ceux dont les parents n'en ont pas fait. Ces écarts mettent en lumière la complexité des différents obstacles à la réussite d'études supérieures auxquels doivent faire face les jeunes des groupes sous-représentés.

Le chapitre 3 contient des données sur les recherches les plus récentes à propos de la persévérance des étudiants de niveau postsecondaire au Canada. Nous pouvons maintenant analyser cet aspect plus en détail grâce aux réponses à une nouvelle enquête longitudinale et aux efforts ciblés des chercheurs pour en tirer de l'information pertinente. Le tableau qui s'en dégage est contrasté : les taux de persévérance sont peut-être meilleurs que ce à quoi on s'attendait, mais il n'en demeure pas moins qu'une forte minorité d'étudiants abandonnent leurs EPS en cours de route et qu'une bonne proportion d'étudiants terminent leur programme en plus de temps que la durée « normale ». Heureusement, on a de plus en plus une meilleure idée des stratégies qui pourraient être efficaces pour aider les étudiants à risque de décrocher à tenir bon et à mener à terme leurs études collégiales ou universitaires.

Les étudiants qui font des EPS doivent bien sûr trouver des moyens de financer ces études. Au chapitre 4, nous examinons les changements qui se sont produits en ce qui a trait aux coûts que les étudiants doivent engager et les diverses ressources financières vers lesquelles ils peuvent se tourner. Les données dont nous disposons montrent que, dans l'ensemble, les coûts liés à l'éducation postsecondaire augmentent davantage que l'inflation et, à tout le moins dans le cas des jeunes issus de familles à faible revenu, que le rythme d'augmentation de ces coûts est supérieur à la hausse des ressources financières disponibles. Les étudiants peuvent choisir de pallier cet écart en travaillant davantage pendant leurs études pour gagner des revenus, mais les indicateurs révèlent que cela a probablement une incidence négative sur leur rendement scolaire. Le fait que les données présentées dans ce chapitre soient antérieures à la récession de 2008-2009 renforce notre inquiétude et souligne l'importance de moderniser les programmes d'aide financière aux étudiants en fonction des paramètres suggérés dans les chapitres suivants.

Les obstacles financiers ne sont qu'un des défis auxquels les étudiants sont confrontés. Les constatations présentées au chapitre 5 montrent clairement qu'aucun facteur considéré individuellement ne saurait expliquer pourquoi certains étudiants accèdent à une formation postsecondaire, alors que d'autres ne choisissent pas cette voie. Nous examinons les raisons pour lesquelles divers groupes – principalement les jeunes issus de ménages à faible revenu ou vivant en milieu rural, les Autochtones ou encore les jeunes issus des communautés francophones minoritaires – doivent tous être pris en considération dans l'élaboration et la mise en œuvre de politiques destinées à améliorer l'accès aux EPS. Nous donnons aussi un aperçu des raisons pour lesquelles les facteurs qui sont très pertinents pour certains groupes d'étudiants le sont moins pour d'autres.

Comme dans les éditions précédentes du rapport *Le prix du savoir*, l'aide financière est l'un des principaux thèmes traités. Le chapitre 6 présente d'abord les tendances en matière de dépenses gouvernementales associées à l'aide financière aux étudiants. On y constate à quel point, ces dernières années, tant le montant total de l'aide fondée sur les besoins que

la proportion non remboursable de cette aide ont tous deux augmenté. Ce sont là des faits encourageants, mais il est possible de faire encore davantage en repensant l'ensemble du système canadien d'aide financière aux étudiants. Dans la seconde partie du chapitre, nous présentons plusieurs propositions visant à moderniser l'aide financière aux étudiants, avec comme objectif d'en arriver à un système qui se caractériserait ainsi : il met les intérêts des étudiants au premier plan; il envoie très tôt le message que de l'aide financière sera disponible pour qui veut faire des études; il cible les étudiants qui ont le plus besoin d'aide financière et leur procure un montant convenable; il reconnaît que pour certains groupes d'étudiants, il faut davantage que simplement de l'aide financière si l'on souhaite qu'ils atteignent leurs objectifs; de plus, ce système serait souple, transparent et conforme au principe de la reddition de comptes.

Enfin, au chapitre 7, nous revenons sur la question de l'endettement des étudiants. Nous voyons comment les initiatives du gouvernement fédéral et des gouvernements provinciaux, ces dix dernières années, ont réussi à modérer la progression de la dette d'études moyenne. En fait, au début des années 2000, les niveaux d'endettement des étudiants ont diminué. Plus récemment, toutefois, ils ont remonté, et c'est là une tendance qu'il faudra surveiller étroitement, au fur et à mesure que se feront sentir les incidences des changements importants actuellement apportés aux programmes d'aide financière – sans parler des effets du récent ralentissement économique.

Le présent rapport se termine, inévitablement, par un appel à la poursuite des activités de recherche, mais aussi en priant instamment les décideurs de

tenir compte des travaux de recherche menés ces dernières années. Les constatations découlant de ces travaux devraient orienter les mesures qu'ils seront appelés à prendre en vue d'améliorer l'accessibilité aux EPS et la réussite des EPS. Notre compréhension des facteurs qui influent sur les voies que prennent ou non les étudiants s'est constamment améliorée, au cours des dix dernières années. Et c'est cette compréhension qui sous-tend notre conclusion, à savoir que le moment est plus opportun que jamais pour les partenaires de tous les secteurs – gouvernements, établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement post-secondaire, fondations, entreprises, etc. – de travailler ensemble à mettre en œuvre une stratégie globalisante qui saura mieux préparer et motiver les élèves à faire des EPS. Cette stratégie devrait prévoir des programmes d'aide financière plus efficaces, destinés à ceux qui en ont besoin et, enfin, offrir des programmes d'accompagnement scolaire aux jeunes une fois qu'ils ont entrepris leur programme collégial ou universitaire (pour favoriser la persévérance).

En 2000, année où la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire a commencé à décerner des bourses, les décideurs avaient relativement peu de données de recherche sur l'accès aux EPS pour orienter leurs réflexions. Près de dix ans plus tard, nous croyons que tous ceux qui se sont associés à la Fondation, que ce soit comme partenaires dans nos projets de recherche ou dans la livraison des programmes, peuvent s'enorgueillir du fait que, outre les 3,2 milliards \$ versés en guise d'aide financière à des étudiants, la Fondation laisse aussi de riches enseignements qui, nous l'espérons, sauront éclairer les décideurs dans les années à venir.

Le prix du savoir

L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada

1

La valeur d'un diplôme : éducation, emploi et gains au Canada

Joseph Berger et Andrew Parkin



I. Introduction

Il est important que chacun ait accès aux études postsecondaires.

Ce chapitre présente des données qui soutiennent l'importance d'élargir l'accès aux études postsecondaires au Canada.

Il démontre que la relation entre l'emploi, les gains et les études supérieures demeure claire : les diplômés des études postsecondaires sont plus susceptibles d'être employés et de gagner davantage d'argent que ceux qui n'ont pas continué leurs études après le secondaire.

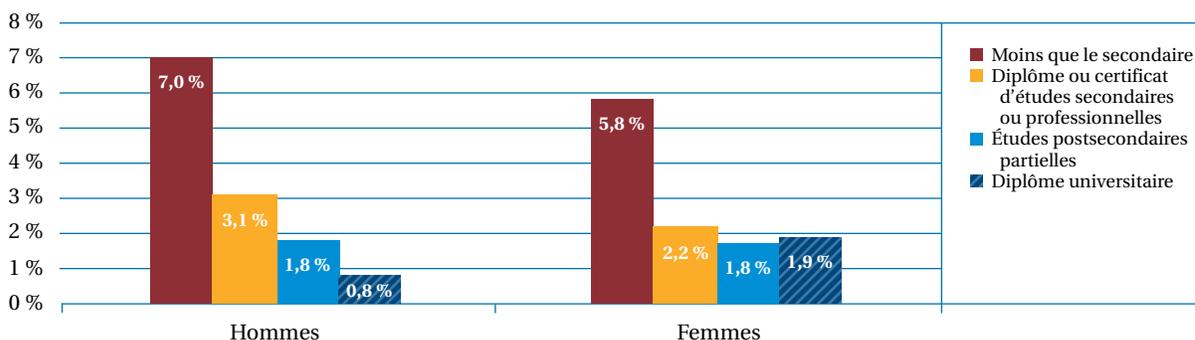
Pour cette raison, ils sont les plus gros contributeurs aux recettes fiscales qui soutiennent les programmes et les services clés fournis par les gouvernements.

Ces données doivent être soulignées afin de contrer les affirmations selon lesquelles on met déjà trop de pression sur les jeunes Canadiens pour qu'ils poursuivent des études postsecondaires, et l'accès à celles-ci devrait être restreint afin de ne pas diluer la valeur marchande d'un diplôme. Nonobstant ces affirmations, les données montrent que tandis que le nombre de diplômés des études postsecondaires s'est accru dans les dernières années, les avantages d'un diplôme quant à l'emploi plus stable et aux gains plus élevés n'ont pas diminué.

Pour ne citer qu'un exemple, l'écart entre les taux de chômage des jeunes Canadiens qui ont un niveau de scolarité moins élevé et ceux qui ont un niveau de scolarité plus élevé s'est élargi au cours des 35 dernières années. Le taux de chômage des jeunes hommes qui n'ont pas fait d'études secondaires s'est accru de sept points de pourcentage entre 1971 et 2005, comparativement à une augmentation de moins d'un point pour ceux qui possèdent un diplôme universitaire. Le taux de chômage des jeunes femmes qui ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires s'est accru trois fois plus au cours de la même période que celui des jeunes femmes qui possèdent un diplôme d'études universitaires (voir la figure 1.I.1). Comme nous le verrons ci-dessous, une tendance similaire est évidente au chapitre des gains.

Les avantages des études postsecondaires quant aux résultats obtenus sur le marché du travail ne sont qu'une des raisons pour lesquelles l'accès est important. Dans l'édition précédente du *Prix du savoir* (Berger, Motte et Parkin, 2007), nous avons fait valoir une autre raison, à savoir que la démographie changeante du Canada entraînera bientôt une diminution du nombre de jeunes adultes au sein de la population. Par conséquent, si la participation aux études

Figure 1.I.1 – Croissance des taux de chômage des 25 à 34 ans, selon l'éducation, entre 1971 et 2005 (en points de pourcentage)



Source : Morissette et Hou, 2006.

postsecondaires n'est pas élargie, le nombre de diplômés collégiaux et universitaires au Canada diminuera également. Terminer la prochaine décennie avec moins de diplômés des études postsecondaires n'est pas une perspective encourageante pour un pays aussi dépendant du capital humain que le Canada.

Notre argument n'a pas été bien accueilli par tous : certains ont préféré parler du « mythe » du taux d'inscription décroissant (Charbonneau, 2007; cf. Berger, 2008a). Toutefois, les chiffres les plus récents¹ confirment que le taux d'inscription à temps plein à l'université est déjà en déclin dans quatre provinces et qu'il augmente perceptiblement dans seulement deux provinces. Au niveau collégial, le taux d'inscription a connu un ralentissement de sa croissance dans les premières années de la présente décennie avant de commencer sa première décroissance en plus de 10 ans, entre 2004 et 2005. En fait, l'argument démographique est plus pertinent que jamais.

Dans ce chapitre, toutefois, nous redirigeons quelque peu notre regard afin d'examiner la façon dont l'élargissement de l'accès à l'éducation supérieure rapporte des dividendes en ouvrant des possibilités plus nombreuses aux personnes qui entrent sur le marché du travail.

Comme plusieurs avant nous l'ont souligné, peu d'investissements, s'il en est, peuvent générer un rendement aussi élevé que les études supérieures. Les éléments de preuve selon lesquels les études postsecondaires génèrent un rendement positif sont si bien connus qu'il ne semble pas nécessaire de réexaminer cette question.

Malheureusement, tous les commentateurs ayant accès aux médias ne sont pas enclins à fonder leurs arguments sur les éléments de preuve. Récemment, plusieurs idées ont été formulées, à savoir qu'il y a trop d'étudiants au Canada, et non trop peu. Certains se demandent si les études supérieures valent autant la peine que les gens le croient, compte tenu du fait qu'elles sont devenues si usuelles. Les sociologues James Côté et Anton Allahar, par exemple, parlent d'un « surplus de diplômés d'études supérieures » qui a entraîné une « perte de la valeur marchande » des attestations d'études (Côté et Allahar, 2007, 177).

D'autres déplorent le fait que beaucoup d'étudiants, au niveau universitaire à tout le moins, sont lamentablement sous préparés ou non motivés, et qu'ils ne devraient tout simplement pas être inscrits aux études supérieures. Prises en bloc, ces réflexions mènent certains à se demander si nous rendons réellement service aux jeunes en leur suggérant que les études postsecondaires sont plus importantes que jamais pour leur avenir. Comme Margaret Wente du *The Globe and Mail* l'affirme : « Tout le monde sait qu'aujourd'hui, vous êtes voué à la ruine si vous n'allez pas à l'université. Autrement, vous ne serez pas à la hauteur dans cette économie du savoir. ... Mais peut-être que le vrai problème est tout à fait autre chose. Peut-être qu'il ne s'agit pas d'un nombre trop faible de jeunes qui vont à l'université, mais bien d'un nombre trop élevé. » (Wente 2008, p. A23).

Afin de contrer le mythe récurrent selon lequel les études postsecondaires sont surévaluées, nous fournissons une mise à jour des données sur les avantages d'un diplôme collégial ou universitaire en montrant que les gains des diplômés des études postsecondaires ont augmenté au-dessus du taux d'inflation entre 2000 et 2007. Nous démontrons que les gains salariaux, qui captent l'écart relatif entre les personnes qui ont un niveau d'éducation plus élevé et celles qui ont un niveau d'éducation moins élevé, ont continué d'augmenter depuis 1980. Cela s'est produit au cours d'une période de croissance importante dans la population des diplômés du postsecondaire au Canada. La valeur d'une attestation d'études postsecondaires a augmenté à un rythme plus rapide que la part de la population poursuivant une forme quelconque d'études supérieures. En d'autres termes, la valeur des diplômes s'est accrue même si ces derniers sont devenus moins rares. Finalement, nous démontrons que les avantages des études postsecondaires bénéficient non seulement à la personne, mais également à la société canadienne dans son ensemble.

Rien de tout cela ne signifie que les préoccupations quant aux normes moins élevées des collèges et des universités dans cette ère d'études postsecondaires de « masse » sont injustifiées. Toutefois, le remède

1. Ces chiffres sont présentés au chapitre 2.

pour le mal qui touche la tour d'ivoire ne devrait pas être, encore une fois, de restreindre à l'élite l'accès aux études supérieures, comme certains le suggèrent (Malick, 2009; Dehaas, 2009). Si nous voulons garantir que les normes sont maintenues (ou mieux, qu'elles sont augmentées), nous devrions réfléchir à la façon dont l'accès aux études supérieures au Canada peut être combiné avec l'excellence au sein du secteur. Cela exigera des changements dans la relation entre les membres de la faculté et

du personnel des établissements d'études postsecondaires et les étudiants actuels ou futurs.

En fin de compte, notre argument est le suivant : ce n'est pas l'élargissement de l'accès en soi qui menace la qualité des études postsecondaires, mais plutôt les réflexions douteuses qui mènent certains à croire que notre société doit choisir entre deux buts, soit l'élargissement de l'accès ou l'excellence, mais qu'elle ne peut les poursuivre tous les deux.

II. Les gains au plan salarial

Les dernières données de recensement illustrent le lien entre les études postsecondaires (EPS) et une meilleure stabilité en emploi. Les travailleurs canadiens n'ayant pas de diplôme d'études secondaires sont deux fois et demie plus susceptibles d'être sans emploi que ceux qui détiennent un baccalauréat (voir le tableau 1.II.1). Dans le cas des peuples autochtones, le rapport s'élève à trois fois et demie. Qui plus est, ceux qui ont des niveaux d'éducation moins élevés sont plus susceptibles de figurer parmi les chômeurs chroniques (Brooks, 2005). Le recensement de 2006 a également confirmé que « les études universitaires mènent à l'obtention de gains plus élevés » (Statistique Canada, 2008 17).

Au chapitre des gains, les avantages des études supérieures sont souvent exprimés de deux façons. La première calcule les gains salariaux, ou l'écart dans les gains médians entre les groupes de personnes qui ont des niveaux d'éducation différents. Les gains salariaux associés aux diplômes universitaires, par exemple, sont souvent exprimés comme l'écart moyen dans les gains entre les diplômés des études secondaires et les diplômés des études universitaires. Le deuxième calcule un taux de rendement sur un investissement. Cela prend en compte les coûts des études postsecondaires et est exprimé comme les gains salariaux divisés par les coûts réels et d'option des études postsecondaires (y compris, par exemple, les frais de scolarité, les livres et les revenus cédés pendant les études).

Examinons les gains salariaux. Selon le recensement de 2006, tandis que les gains annuels médians d'un décrocheur sont 15 % moins élevés que ceux d'un diplômé du secondaire, ceux qui détiennent un diplôme collégial gagnent presque 15 % de plus, et ceux qui détiennent un baccalauréat, presque 50 % de plus. En 2005, un détenteur de baccalauréat gagnait 18 000 \$ de plus par année qu'un diplômé du secondaire; un diplômé de l'université qui détient un diplôme postbaccalauréat gagnait 29 000 \$ de plus qu'un diplômé du secondaire. Comme le démontre la

figure 1.II.1, dans toutes les régions du pays, les gains médians augmentent avec l'éducation.

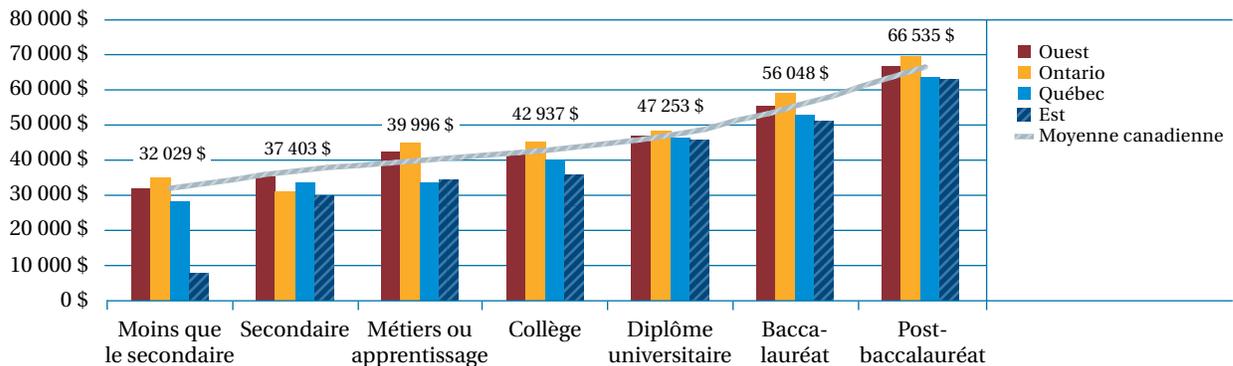
Même la demande récente pour des emplois peu spécialisés dans l'Ouest du Canada souligne les avantages des études supérieures. Selon Chung (2006), les jeunes hommes qui ont des niveaux d'éducation relativement bas ont vu leurs gains augmenter au début de la présente décennie, en raison de la solide économie fondée sur les ressources dans l'Ouest du Canada. Cela dit, leurs gains étaient moins élevés que ceux des jeunes hommes ayant des niveaux d'éducation bas en 1980, et l'écart entre les gains de ces derniers et ceux des hommes très éduqués demeure. Les gains salariaux associés aux études postsecondaires reflètent donc leur propre valeur sur le marché

Tableau 1.II.1 – Taux de chômage (2006) selon le niveau d'éducation

	Total	Hommes	Femmes	Autochtones
Aucun certificat d'études secondaires	11,1	10,8	11,5	22,5
Certificat d'études secondaires ou l'équivalent	7,3	7,2	7,3	12,8
Apprentissage ou certificat ou diplôme d'études professionnelles	6,2	6,1	6,3	13,9
Certificat ou diplôme du collège ou du CEGEP	5,0	4,9	5,0	9,9
Certificat ou diplôme universitaire au niveau du baccalauréat ou mieux	4,5	4,1	5,0	6,4

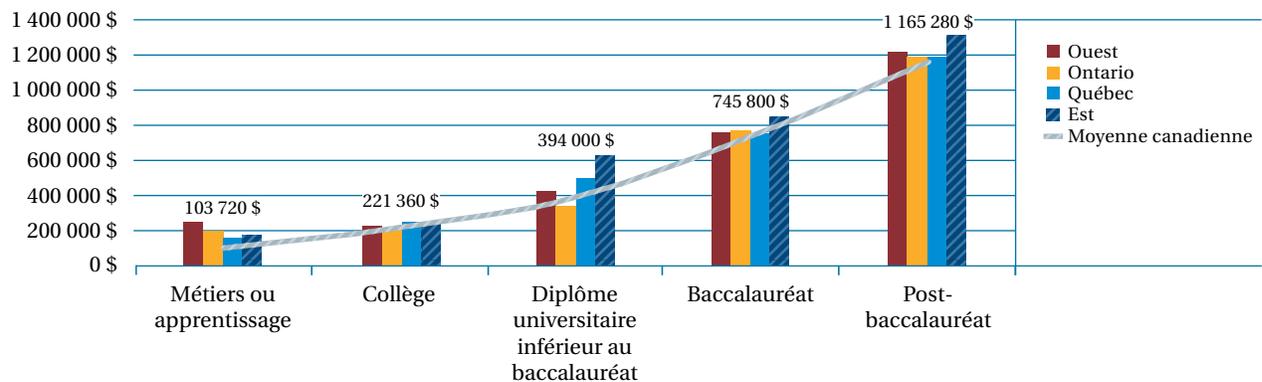
Source : Statistique Canada, Recensement 2006.

Figure 1.II.1 – Gains médians en 2005 pour les travailleurs à plein temps toute l'année âgés de 25 à 64 ans selon le niveau d'éducation et la région



Source : Statistique Canada, *Revenu et gains – Faits saillants en tableau, Recensement de 2006*.

Figure 1.II.2 – Gains salariaux d'un diplômé du secondaire sur 40 ans, selon la région



Source : Statistique Canada, *Revenu et gains – Faits saillants en tableau, Recensement de 2006*. Calculs des auteurs².

du travail et la valeur décroissante d'un diplôme d'études secondaires (même une fois que les effets des phases d'expansion des ressources régionales sont pris en compte).

Tandis que l'écart dans le revenu selon le niveau d'éducation est important pour toute année donnée, l'effet sur le cours d'une vie est remarquable (voir la figure 1.II.2 et le tableau 1.II.2). Comme le démontre la figure 1.II.2, sur 40 ans, un diplômé des études collégiales gagnera 394 000 \$ de plus qu'un diplômé du secondaire, et un détenteur de baccalauréat gagnera 745 800 \$ de plus.

Statistique Canada fait remarquer que ce type de chiffres sous-estime les écarts réels entre les gains des travailleurs qui ont des niveaux d'éducation plus bas et ceux qui ont des niveaux d'éducation plus élevés, parce qu'ils comparent uniquement les travailleurs à plein temps. Comme nous l'avons vu, ceux qui ont un niveau d'éducation plus bas sont plus susceptibles d'être sans emploi et, par conséquent, de n'avoir aucun gain, ce que les montants des gains indiqués ici ne prennent pas en compte (Statistique Canada, 2008a 18).

2. Remarque : Cette figure multiplie les gains salariaux annuels moyens parmi les 24 à 64 ans en 2006 par 40 et s'approche ainsi de la durée de vie d'une personne sur le marché du travail. Par conséquent, elle ne prend pas en compte la prévision selon laquelle les personnes ayant des niveaux d'éducation plus bas travailleront un plus grand nombre d'années (parce qu'un diplômé du secondaire entrera sur le marché du travail à un âge plus jeune qu'un diplômé des études postsecondaires, peut-être 10 ans ou plus avant le détenteur d'un doctorat, et également parce que les personnes dont les gains annuels sont plus élevés pourraient prendre leur retraite plus tôt et vivre des épargnes émanant des gains salariaux annuels).

Tableau 1.II.2 – Gains salariaux d'un diplômé du secondaire sur 40 ans, selon la province

Lieu	Moins que le secondaire	Métiers ou apprentissage	Collège	Diplôme universitaire inférieur au baccalauréat	Baccalauréat	Post baccalauréat
Canada	-214 960 \$	103 720 \$	221 360 \$	394 000 \$	745 800 \$	1 165 280 \$
Terre-Neuve-et-Labrador	-191 600 \$	243 520 \$	339 480 \$	866 520 \$	997 560 \$	1 527 640 \$
Île-du-Prince-Édouard	-91 640 \$	171 320 \$	233 120 \$	580 000 \$	748 520 \$	1 157 440 \$
Nouvelle-Écosse	-147 600 \$	164 040 \$	197 360 \$	509 040 \$	765 600 \$	1 289 960 \$
Nouveau-Brunswick	-128 080 \$	155 600 \$	196 160 \$	567 320 \$	884 480 \$	1 272 640 \$
Québec	-215 080 \$	4 760 \$	247 760 \$	504 880 \$	753 400 \$	1 189 600 \$
Ontario	-181 800 \$	204 880 \$	220 640 \$	343 600 \$	769 720 \$	1 188 480 \$
Manitoba	-155 400 \$	127 680 \$	215 040 \$	454 200 \$	728 480 \$	1 210 080 \$
Saskatchewan	-175 680 \$	166 640 \$	244 240 \$	503 800 \$	898 840 \$	1 309 840 \$
Alberta	-150 160 \$	452 520 \$	274 720 \$	522 280 \$	891 960 \$	1 376 440 \$
Colombie-Britannique	-197 800 \$	230 760 \$	169 760 \$	226 080 \$	536 760 \$	956 760 \$
Yukon	-145 480 \$	190 480 \$	197 360 \$	235 840 \$	791 000 \$	980 080 \$
Territoires du Nord-Ouest	-392 200 \$	395 120 \$	313 840 \$	342 400 \$	840 120 \$	1 372 360 \$
Nunavut	-891 040 \$	-4 000 \$	192 640 \$	*	998 520 \$	1 192 520 \$

* Trop incertain pour être publié.

Source : Statistique Canada, *Revenu et gains – Faits saillants en tableau, Recensement de 2006*. Calculs des auteurs.

Variations provinciales

Comme le démontre le tableau 1.II.2, les gains salariaux associés aux études postsecondaires varient considérablement d'une province à l'autre. Les gains salariaux pour un baccalauréat sont les plus élevés à Terre-Neuve-et-Labrador, où une personne qui obtient un premier diplôme est susceptible de gagner un peu moins d'un million de dollars de plus qu'un diplômé du secondaire. À presque 900 000 \$, les gains salariaux associés aux études collégiales sont également les plus élevés à Terre-Neuve. Les gains salariaux associés aux études postsecondaires les moins élevés se trouvent en Colombie-Britannique, où un diplômé des études collégiales peut s'attendre à gagner environ 225 000 \$ de plus qu'un diplômé du secondaire et un détenteur de baccalauréat peut faire des gains d'environ un demi-million de dollars au fil d'une vie professionnelle. Cependant, ces variations peuvent en révéler plus au sujet des gains des diplômés des études secondaires qu'au sujet des gains des diplômés des études postsecondaires. Parce que les salaires des

diplômés du secondaire dans le Canada Atlantique sont plus bas que ceux du reste du pays, les gains salariaux associés aux études postsecondaires (qui mesurent simplement les gains d'un diplômé du collège ou de l'université par rapport à ceux d'un diplômé du secondaire) peuvent sembler plus importants. Dans le même ordre d'idées, parce que les diplômés du secondaire dans l'Ouest du Canada sont relativement mieux payés, les gains salariaux associés aux études postsecondaires peuvent sembler un peu plus modérés. Le fait que le diplômé du secondaire moyen en Colombie-Britannique gagne plus qu'un diplômé du collège typique dans les Maritimes est davantage une indication des différentes économies dans ces deux parties du pays que de la valeur des études supérieures. Plus précisément, même dans les provinces canadiennes où les diplômés du secondaire réussissent raisonnablement bien sur le marché du travail, les diplômés des études postsecondaires réussissent considérablement mieux.

Les constatations les plus récentes de l'Enquête nationale auprès des diplômés fournissent des données supplémentaires sur les gains des diplômés canadiens. Comme le révèle la figure 1.II.3, les gains des diplômés des études postsecondaires ont augmenté depuis le milieu des années 90. Après l'ajustement pour l'inflation, les diplômés des études collégiales de la classe de 2005 ont déclaré les mêmes gains que ceux qui ont obtenu leur diplôme cinq ans plus tôt (les deux cohortes ont été sondées deux ans après que les étudiants aient obtenu leur diplôme). Les diplômés de l'université gagnaient environ trois pour cent de plus que leurs collègues de la classe de 2000.

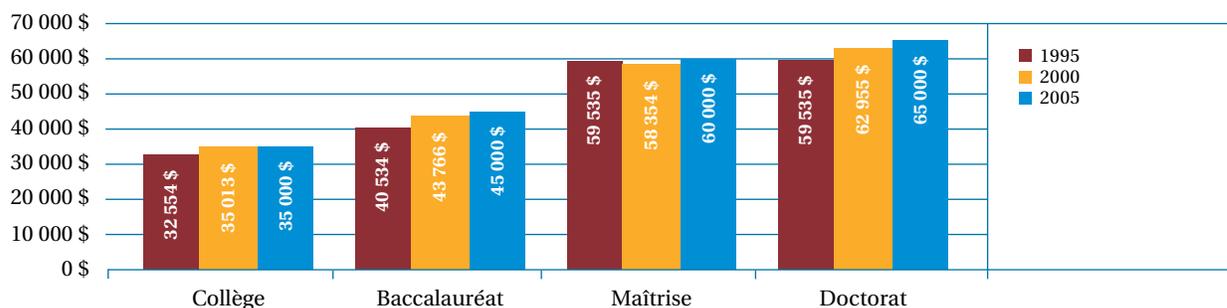
De plus, les étudiants de la classe de 2005 réussissaient mieux plus tôt dans leurs vies de travail que ceux qui ont obtenu leur diplôme en 1995. Au même moment après l'obtention de leur diplôme, les diplômés des études collégiales de la classe de 2005 gagnaient 7,5 % de plus que les étudiants qui ont obtenu leur diplôme en 1995. Les détenteurs de baccalauréat et de doctorat gagnaient environ 10 % de plus que leurs pairs de 10 ans auparavant. (Les détenteurs de maîtrise gagnaient moins de 1 % de plus, alors que les gains des détenteurs de maîtrise ont atypiquement diminué entre 1995 et 2000.)

Les effets du ralentissement économique

La croissance des gains indiquée dans la figure 1.II.3 s'est produite pendant une période de croissance économique. Il reste à voir comment les gains des diplômés du collège et de l'université seront touchés par les circonstances économiques actuelles. Cependant, il y a bonne raison de s'attendre que, même si les gains des diplômés sont négativement touchés par le ralentissement actuel, les diplômés du collège et de l'université réussiront mieux que ceux qui n'ont pas obtenu de diplôme d'études postsecondaires. Comme mentionné ci-dessus, par exemple, selon un examen des tendances à long terme du chômage, tandis que les taux de chômage entre 1971 et 2005 ont augmenté pour

tous les travailleurs, ils ont augmenté plus rapidement pour ceux qui avaient des niveaux d'éducation plus bas (Morissette et Hou, 2006). Plus récemment, bien que le taux d'emploi global au Canada entre octobre 2008 et avril 2009 a diminué de 1,9 pour cent, la diminution a été particulièrement importante dans les industries qui emploient traditionnellement des travailleurs ayant des niveaux d'éducation plus bas, comme le secteur de la construction (diminution de 8,5 pour cent), le secteur manufacturier (6,5 pour cent) et le secteur des ressources naturelles (5,9 pour cent) (Statistique Canada, 2009b).

Figure 1.II.3 – Gains médians parmi les diplômés des études postsecondaires au Canada, selon le niveau d'études et l'année de diplomation, 1995-2005 en dollars constants de 2007



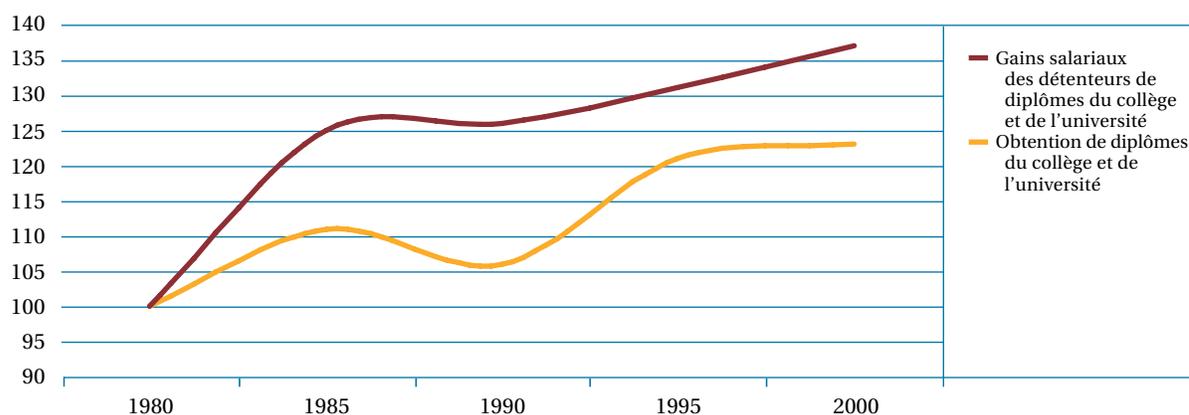
Note : Le revenu était noté deux ans après l'obtention du diplôme (1997, 2002, 2007).

Source : Statistique Canada, Enquête nationale auprès des diplômés.

Boothby et Drewes (2006), qui utilisent les données du recensement pour analyser les tendances dans les résultats scolaires à l'échelle nationale depuis 1980, fournissent un examen beaucoup plus prudent de cette question. Comme le démontre la figure 1.II.4, les gains salariaux associés aux études postsecondaires ont continué d'augmenter depuis 1980, en dépit de l'augmentation simultanée de la proportion de la population qui détient une attestation d'études postsecondaires. En règle générale, depuis 1980, les gains salariaux associés aux études postsecondaires, c'est

à-dire l'écart entre les gains d'un diplômé des études postsecondaires et ceux d'un diplômé des études secondaires, ont augmenté encore plus rapidement que le taux de scolarité au Canada³. Entre 1980 et 2000, le taux d'obtention de diplômes d'études collégiales et universitaires a augmenté de 23 %, tandis que les gains salariaux associés aux études postsecondaires ont augmenté de 37 %. Bien que les diplômes d'études supérieures soient moins rares qu'il y a 25 ans, ils semblent avoir une valeur relative *plus importante*.

Figure 1.II.4 – Changement relatif dans le taux d'obtention de diplômes d'études collégiales et universitaires et dans les gains salariaux des diplômés du collège et de l'université au Canada, 1980-2000



Remarque : L'échantillon est restreint aux diplômés du secondaire qui ont achevé un programme collégial ou un programme de niveau baccalauréat, mais pas les deux.

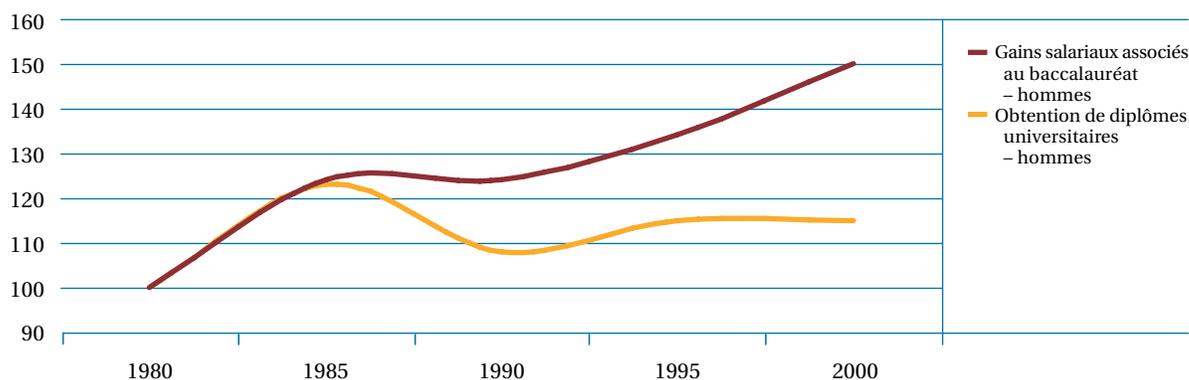
Source : Données de recensement provenant de Boothby et Drewes, 2006. Calculs de l'auteur.

3. Il est à noter que, bien que ces chiffres proviennent de l'article de Boothby et Drewes, ces auteurs ne soutiennent pas que les augmentations dans le taux de scolarité doivent nécessairement entraîner des augmentations concomitantes dans les gains salariaux. Notre argument est simplement que ceux qui se demandent si l'augmentation n'a pas érodé la valeur relative d'un diplôme devraient examiner de plus près le type d'éléments de preuve produits par Boothby et Drewes.

Bien que la tendance générale soit positive, certains types de diplômés des études postsecondaires réussissent mieux que d'autres. Par exemple, tandis que les gains salariaux associés à un diplôme de premier cycle ont augmenté à un taux plus rapide que l'obtention des diplômes parmi les hommes, le contraire s'est produit parmi les femmes, comme le démontrent les figures 1.II.5a et 1.II.5b. Au niveau collégial, bien que les gains salariaux aient presque doublé entre 1980 et 2000, ceux des femmes ont affiché une croissance plus lente qui s'est stabilisée vers la fin des années 90 (voir les figures 1.II.6a et 1.II.6b).

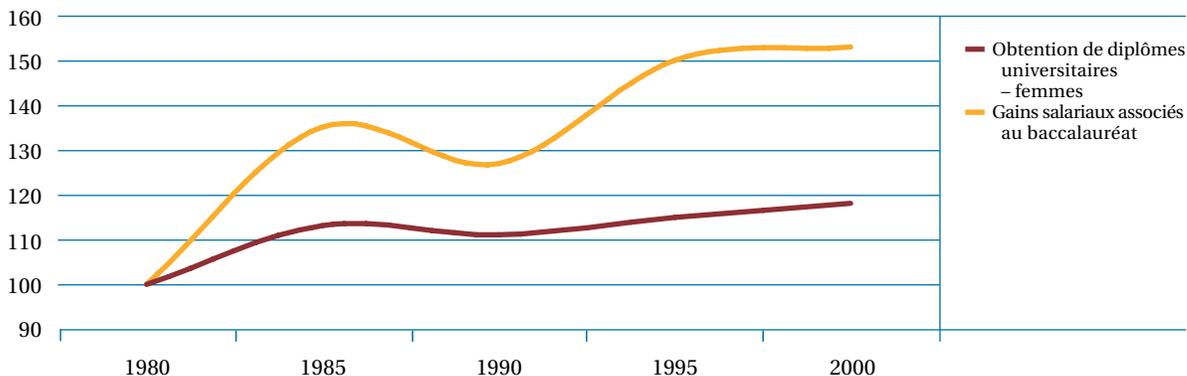
Ces données suscitent trois observations. Premièrement, la tendance générale se maintient à tous les niveaux du postsecondaire et pour les deux sexes. Par exemple, bien que les diplômés femmes des études collégiales ne bénéficient pas des mêmes gains salariaux que leurs homologues hommes – peut-être parce que les types de domaines dans lesquels les hommes et les femmes étudient en règle générale sont récompensés différemment sur le marché du travail – les femmes tireront quand même avantage des études supérieures. La deuxième observation concerne ce qui n'est pas montré par ces données, notamment la

Figure 1.II.5a – Changement relatif dans l'obtention de diplômes universitaires par les hommes et dans les gains salariaux des hommes diplômés d'une université au Canada, 1980-2000



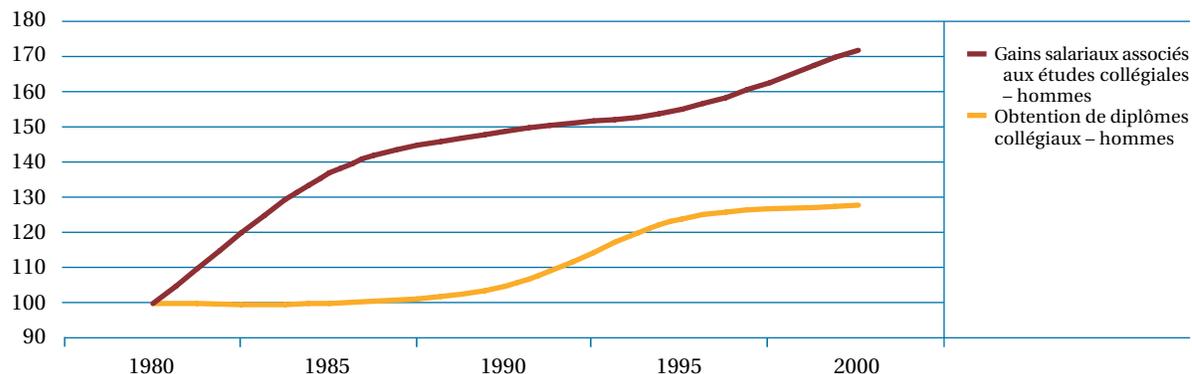
Source : Données de recensement provenant de Boothby et Drewes, 2006. Calculs de l'auteur.

Figure 1.II.5b – Changement relatif dans l'obtention de diplômes universitaires par les femmes et dans les gains salariaux des femmes diplômées d'une université au Canada, 1980-2000



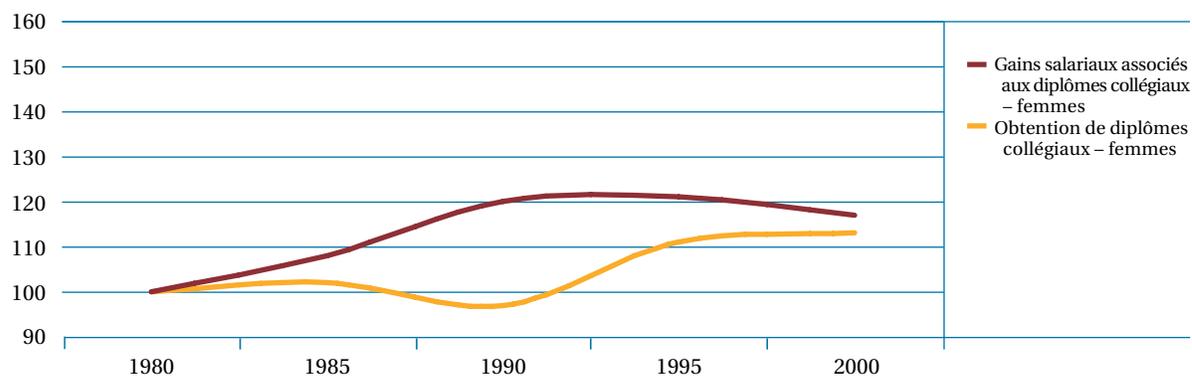
Source : Données de recensement provenant de Boothby et Drewes, 2006. Calculs de l'auteur.

Figure 1.II.6a – Changement relatif dans l'obtention de diplômes collégiaux par les hommes et dans les gains salariaux des hommes diplômés du collégial au Canada, 1980-2000



Source : Données de recensement provenant de Boothby et Drewes, 2006. Calculs de l'auteur.

Figure 1.II.6b – Changement relatif dans l'obtention de diplômes collégiaux par les femmes et gains salariaux associés aux femmes diplômées du collégial au Canada, 1980-2000



Source : Données de recensement provenant de Boothby et Drewes, 2006. Calculs de l'auteur.

situation socio-économique des diplômés avant le début de leurs études. Nous ne savons pas comment les gains salariaux des personnes issues de milieux modestes diffèrent de ceux des personnes de milieux plus aisés. Troisièmement, il vaut la peine de garder à l'esprit que les gains salariaux sont une pièce à deux faces : en l'an 2000, un diplômé des études postsecondaires bénéficie d'une situation plus avantageuse que celui qui a obtenu son diplôme 20 ans plutôt, et un diplômé du secondaire vit une situation moins avantageuse. Tandis qu'obtenir un diplôme du secondaire est mieux que de décrocher, un tel diplôme vaut moins que jamais auparavant.

En résumé, les éléments de preuve les plus récents suggèrent deux choses :

- Les gains des diplômés des études postsecondaires continuent de s'améliorer.
- Les gains salariaux associés aux attestations d'études supérieures, lorsqu'ils sont comparés avec les gains d'un diplômé du secondaire, continuent également de croître.

Évidemment, le portrait n'est pas complet si l'on ne tient pas compte des coûts des études postsecondaires. Ces derniers sont pris en compte dans la section suivante sur les taux de rendement.

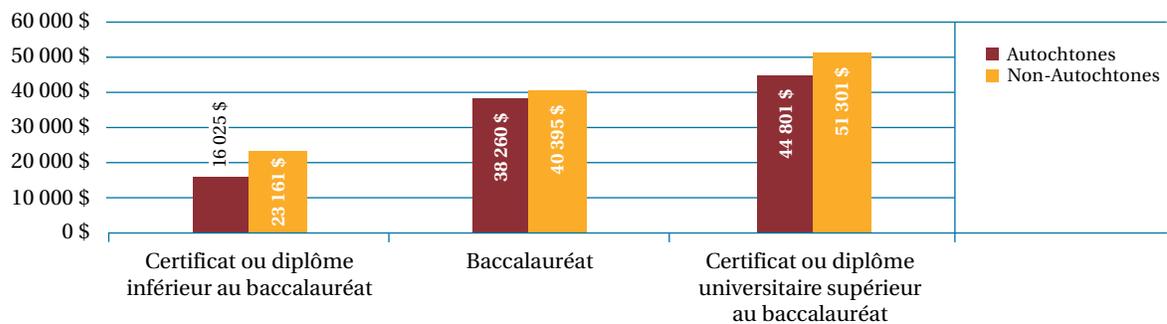
Études postsecondaires, gains et Autochtones au Canada

Selon les données de recensement provenant de Statistique Canada, les diplômés autochtones des études postsecondaires déclarent des gains qui s'approchent de ceux des Canadiens non-autochtones. Comme le démontre la figure 1.II.7 ci-dessous, l'écart dans les gains entre les Autochtones et les Canadiens non-autochtones est le plus faible pour ceux qui ont obtenu un baccalauréat. (La tendance est similaire à celle qui est montrée pour les taux de chômage dans le tableau 1.II.1, ci-dessus.)

L'écart le plus important a été observé pour ceux qui ont obtenu un certificat ou un diplôme inférieur

au baccalauréat (Statistique Canada inclut ceux qui détiennent uniquement un diplôme ou un certificat d'études secondaires dans ce groupe également); l'écart entre ceux qui détiennent un diplôme supérieur au baccalauréat, y compris les cycles supérieurs, la médecine, le droit, etc., est également important. À proprement parler, le revenu médian d'un Autochtone ayant obtenu un certificat représente 70 % de celui d'un non-Autochtone possédant les mêmes compétences. Cette proportion passe à 86 % dans le cas d'un baccalauréat.

Figure 1.II.7 – Revenu médian parmi les Autochtones et les non-Autochtones en 2005, selon le niveau d'éducation



Source : Statistique Canada, Recensement 2006.

III. Taux de rendement

Les études supérieures sont devenues non seulement essentielles à la richesse et à la qualité de vie individuelles et sociétales, mais aussi plus dispendieuses. Depuis les années 90, il y a eu une importante augmentation des frais de scolarité et des coûts additionnels auxquels presque tous les étudiants sont confrontés, y compris les frais accessoires, l'hébergement, les livres et le matériel, la nourriture et le transport⁴. Une compréhension des avantages d'un diplôme postsecondaire doit prendre en compte ces deux tendances. Le taux de rendement permet d'évaluer la valeur de l'éducation comme s'il s'agissait d'un investissement. Il représente la valeur nette de l'éducation une fois que les coûts ont été pris en compte, y compris les frais initiaux, comme les frais de scolarité et les livres, et les coûts tels que le revenu cédé. Le taux de rendement agit comme un taux d'intérêt de facto qui équivaut à la proportion du coût total rendu à la personne à titre de bénéficiaire, sous forme de gains. Exprimé en pourcentage, le taux de rendement permet la comparaison des investissements dans l'éducation par rapport aux produits financiers.

Les chercheurs canadiens ont confirmé que les rendements des études postsecondaires ont augmenté au cours des dernières décennies :

- Selon l'examen d'Emery de la documentation au Canada (2005), les taux de rendement ont augmenté de façon constante à partir des années 60 jusqu'au début des années 90, où ils ont atteint un sommet de 16 % (femmes) et de 12 % (hommes) avant de redescendre quelque peu.
- Belzil et Hansen (2006) ont examiné les taux de rendement à l'aide des données de recensement et ils ont constaté une augmentation au cours des années 90 : 9 % en 1991 et 11 % en 2001 (cette augmentation tend à varier selon la discipline, le sexe et la région). Fait à remarquer, ils démontrent que le taux de rendement des études postsecondaires a augmenté de façon importante en dépit des augmentations substantielles des frais de scolarité au cours des années 90.
- Dans le même ordre d'idées, Jorgen Hansen (2007), à l'aide des données des recensements de 1991, 1996 et 2001, constate que le taux de rendement a augmenté au cours des années 90 pour la plupart des domaines d'études. Hansen signale des augmentations dans les taux de rendement pour les femmes dans les lettres et sciences humaines, les sciences sociales, les affaires et le commerce, l'agronomie, les sciences biologiques, la nutrition, les sciences alimentaires, la santé, les mathématiques, les sciences informatiques et les sciences physiques. Il n'a constaté aucun changement dans les services éducationnels, récréatifs et de consultation et l'ingénierie, et il a enregistré une légère diminution dans les beaux-arts et les arts appliqués. Les taux de rendement pour les hommes ont augmenté dans tous les domaines, sauf dans les services éducationnels, récréatifs et de consultation (taux de rendement inchangés) ainsi que les beaux-arts et les arts appliqués (diminution du taux de rendement).
- Demers (2008) utilise les données du recensement de 2006 pour examiner les rendements des études au Québec. Il constate que le montant d'impôt payé augmente avec l'obtention de diplômes dans la province. De plus, il indique un taux de rendement pour les personnes qui obtiennent un baccalauréat de 10,6 %, ainsi qu'un taux de rendement pour la société de 8,5 %. Demers décrit également la façon dont les niveaux de chômage diminuent avec l'obtention de diplômes.

Bien qu'une bonne partie de la documentation soit axée sur les avantages des études universitaires, il existe certains éléments de preuve selon lesquels des tendances similaires se produisent au niveau collégial. Comme indiqué ci-dessus, Boothby et Drewes (2006)

4. Ces chiffres seront présentés au chapitre 4.

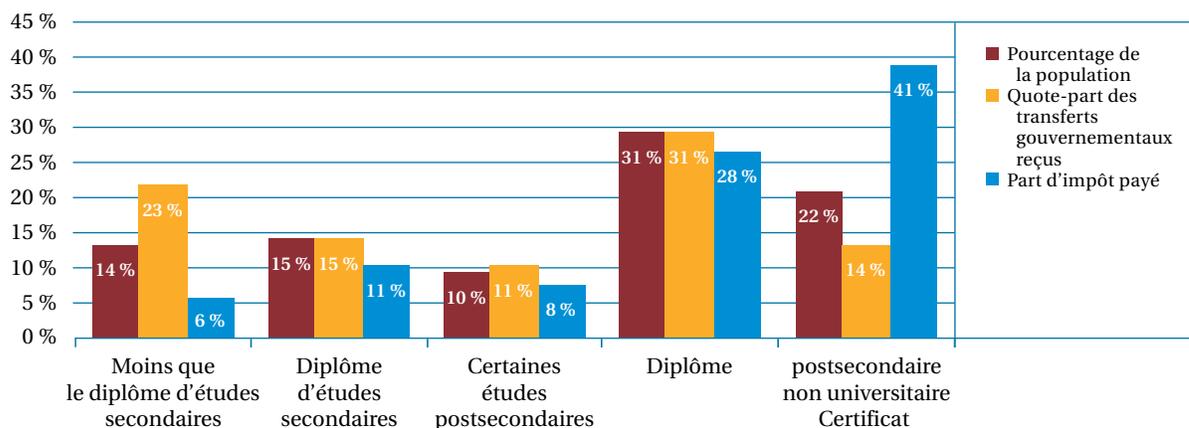
mentionnent que les gains salariaux associés aux études collégiales ont augmenté entre 1980 et 2000. Ferrer et Riddell (2002) indiquent également de faibles gains salariaux associés aux études postsecondaires non universitaires (en comparaison avec ceux qui ont fait des études secondaires). Tandis que les diplômés des études collégiales reçoivent des gains salariaux plus modestes que les diplômés de l'université, ils bénéficient quand même d'un taux de rendement important pour deux raisons. Premièrement, le collège est en règle générale moins dispendieux que l'université au Canada. De plus, les programmes collégiaux tendent à être plus courts, ce qui réduit le coût d'option (le revenu cédé que la personne gagnerait autrement).

Cette analyse des avantages des études postsecondaires qui est axée sur les rendements pour les personnes est inévitablement incomplète. Il existe des avantages importants pour la société qui sous-tendent l'argument pour l'obtention de diplômes. Comme le démontre la figure 8, les diplômés du postsecondaire payent la plus grosse part des impôts au Canada et ils reçoivent une partie relativement petite des transferts gouvernementaux. Au-delà des revenus et des dépenses du gouvernement, l'obtention de diplômes est associée à un certain nombre de faits positifs. Riddell (2006) offre un sommaire des quatre domaines dont il est question dans la documentation sur les rendements des études. Les premières préoccupations concernent les effets intergénérationnels. Les niveaux d'éducation plus élevés des parents sont associés à des niveaux plus faibles de grossesse chez les adolescentes,

de violence et de négligence envers les enfants, et de criminalité réduite chez les enfants. Le deuxième domaine est la santé. Riddell pointe vers deux études qui constatent une relation causale (pas une simple corrélation) entre l'éducation et la santé. En particulier, des éléments prouvent que, même lorsque l'on prend en compte les niveaux de connaissance en matière de santé, les personnes qui ont des niveaux d'éducation plus élevés utilisent cette connaissance de façon plus efficace. Des études menées par Lleras-Muney (2005) et Lleras-Muney et Lichtenberg (2002) révèlent des corrélations solides entre les niveaux d'éducation et le taux de mortalité, ainsi que l'utilisation de médicaments d'ordonnance approuvés plus récemment. Troisièmement, des éléments de preuve provenant des États-Unis suggèrent que l'augmentation du taux d'obtention de diplômes peut réduire le taux de criminalité. L'augmentation de la scolarisation peut réduire le nombre d'arrestations, d'incarcérations et de crimes déclarés par les victimes. Quatrièmement, les niveaux plus élevés d'obtention de diplômes sont associés à une participation communautaire plus importante, notamment par l'exercice du droit de vote. Comme l'*Institute for Higher Education Policy* (1998), basé aux États-Unis, le mentionne, le taux plus élevé de diplômés du postsecondaire dans la population entraînent une augmentation de la productivité, de la consommation et des dons de charité.

Évidemment, par définition, l'examen des gains salariaux et du rendement est axé sur l'expérience moyenne des diplômés des études postsecondaires.

Figure 1.III.1 – Pourcentage de la population, part de l'impôt payé et quote-part des transferts gouvernementaux reçus selon le niveau d'instruction chez les Canadiens de 25 à 64 ans en 2006



Source : Statistique Canada, Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR), Graphique exclusif.

Un projet récent de Statistique Canada, commandé par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire et le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, a examiné la situation des jeunes travailleurs canadiens très éduqués dont les gains sont inférieurs à la moyenne. L'étude examine les données relatives à ces diplômés et explore leur expérience changeante sur le marché du travail.

En comparaison avec d'autres pays de l'OCDE, le Canada a la proportion la plus élevée de diplômés du postsecondaire qui gagnent moins de la moitié du revenu médian. Parmi les personnes âgées de 25 à 64 ans, presque 18 % des diplômés d'université et 23 % des diplômés du collégial gagnaient moins de la moitié du revenu médian (16 917 \$) en 2006. À première vue, cela suggère que les avantages au plan des gains associés aux études postsecondaires ne sont pas aussi robustes que la documentation le montre. En fait, comme l'explique le rapport de Statistique Canada, peu de Canadiens ayant poursuivi des études postsecondaires qui participent pleinement au marché du travail se retrouvent à gagner des salaires relativement faibles. Parmi les diplômés d'université dont les gains sont très faibles, 43 % ont déclaré qu'ils faisaient autre chose que travailler comme activité principale pour l'année en question, 24 % ont déclaré être travailleurs autonomes [et, par conséquent, étaient motivés à déclarer des gains faibles dans les déclarations de revenus qui constituent le fondement des données

de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR)] et 5 % ont fait ces deux déclarations. En ce qui a trait au collège, un tiers ont déclaré autre chose que le travail comme activité principale, 27 % étaient travailleurs autonomes et 5 % ont fait ces deux déclarations. En laissant de côté ceux qui étaient travailleurs autonomes ou dont l'activité principale n'était pas le travail en 2006, seulement 5 % de la population canadienne ayant fait des études universitaires et 8 % ayant fait des études collégiales gagnaient moins de la moitié du revenu médian. Le rapport de Statistique Canada explique comment ce phénomène est plus commun chez les femmes et chez ceux qui avaient étudié les arts, les technologies de communication, les parcs, la récréation et le conditionnement physique. De plus, les personnes qui ont fait des études postsecondaires à Terre-Neuve-et-Labrador, à l'Île-du-Prince-Édouard et au Nouveau-Brunswick étaient plus susceptibles que celles qui avaient étudié dans d'autres provinces de gagner moins de la moitié du revenu médian national. En bref, bien qu'une petite minorité de Canadiens qui ont fait des études collégiales ou universitaires gagnent des salaires relativement faibles, leur situation s'explique plus facilement par la nature de leur participation au marché du travail et par les variations régionales dans l'économie canadienne que par les retombées de leurs études postsecondaires. Pour la vaste majorité des Canadiens, les études supérieures sont payantes.

Mythe : L'accès plus facile érode la qualité

Tout le monde ne convient pas que le nombre et la valeur des diplômes postsecondaires peuvent augmenter en même temps. Comme chacun le sait, dans les récentes années, James Côté et Anton Allahar (2007) ont affirmé que nous avons poussé un trop grand nombre de jeunes non motivés et non préparés à continuer leurs études et qu'en réponse, les universités avaient été obligées de s'adapter en réduisant leurs normes. Le résultat n'est pas simplement un plus grand nombre de diplômes, mais aussi un nombre de diplômes plus élevé que nécessaire,

par conséquent, des diplômes dont la valeur est douteuse. Comme ils l'expliquent : « les chauffeurs de taxi suréduqués ne sont pas rares... La production de diplômes universitaires l'a emporté sur leur nécessité pour le travail... Nous avons produit plus que la demande ne l'exigeait, et ces attestations sont maintenant sans valeur. » (Côté et Allahar, 2007, pp. 152 et 153).

Il existe un certain nombre de problèmes avec cet argument, dont le moindre n'est pas le fait que la réduction des normes qu'ils déplorent s'est

Mythe : L'accès plus facile érode la qualité (suite)

produite à un moment où la proportion de la population des jeunes s'inscrivant à l'université et sa composition socio-économique sont demeurées essentiellement inchangées (ces données sont présentées au chapitre 2). Bien que Côté et Allahar s'inquiètent de la « masse de la population » qui est poussée vers l'université, le taux d'obtention de diplômes universitaires par les jeunes Canadiens de 25 à 34 ans est de 23 %. La qualité peut être en voie d'érosion dans certaines universités canadiennes, mais ce n'est pas parce qu'elles sont soudainement devenues des établissements à accès ouvert.

La vraie faiblesse de leur approche, toutefois, est leur prescription politique : ils ont conclu qu'un trop grand nombre d'étudiants non qualifiés fréquentaient l'université, et leur solution est de réduire les aspirations des jeunes (Côté et Allahar, 2007, p. 181). Si un plus grand nombre d'étudiants pouvaient être détournés des universités du pays directement vers le marché du travail ou vers la formation professionnelle, les universités pourraient s'attendre à plus de la part de leurs étudiants, et la valeur réelle des diplômes subséquents pourrait augmenter de nouveau. En d'autres termes, leur solution est de restreindre la possibilité de bénéficier des études supérieures à ceux qui terminent le secondaire parmi les premiers de leur classe.

Cet argument est fondé sur une appréciation limitée du potentiel humain et sur une appréciation restreinte de ce que les enseignants du postsecondaire devraient s'efforcer d'accomplir. Pour illustrer, prenons d'abord en considération la vision contrastante de la façon dont nous devrions approcher la question soulevée par Ben Levin dans son récent rapport au gouvernement du Manitoba. Levin affirme ce qui suit :

« Les limites perçues des capacités des personnes constituent un des obstacles réels à l'amélioration. Il demeure un point de vue largement répandu selon lequel déjà un trop grand nombre d'étudiants peuvent accéder aux études postsecondaires. Nous entendons de fréquentes déclarations provenant de

diverses sources, y compris les médias de masse, selon lesquelles trop d'étudiants ne sont pas compétents, qu'ils ne possèdent pas les aptitudes nécessaires et que, par conséquent, les normes baissent. Beaucoup de gens croient que les études postsecondaires devraient demeurer une activité quelque peu élitiste.

La Commission rejette inconditionnellement cette proposition, parce qu'il existe trop de preuves contraignantes selon lesquelles il s'agit d'un mauvais point de vue, contredit par tout ce que nous savons. La position dans ce rapport est que la recherche et l'expérience nous disent que les gens sont capables de plus que ce que nous pensons; que lorsque nous élargissons notre perception de ce que les gens peuvent faire, bon nombre s'élèveront jusqu'au nouveau niveau...

En bref, l'histoire nous dit que nous avons sous-estimé le nombre de personnes qui peuvent atteindre des niveaux élevés d'éducation. » (Levin, 2009, p. 4).

La deuxième faiblesse est que les auteurs présument que la seule réponse que les établissements d'enseignement postsecondaire et le corps enseignant peuvent avoir face au défi posé par les étudiants qui, peut-être pour des raisons relatives à leurs antécédents familiaux, sont initialement moins préparés pour les rigueurs du cursus universitaire, est de lever les bras au ciel en signe de désespoir et de réduire leurs normes. Cela est évidemment loin d'être le cas. Beaucoup d'établissements d'enseignement postsecondaire au Canada, aux États-Unis, en Europe et ailleurs sont en voie d'élaborer des programmes conçus pour aider les étudiants de différents types, y compris les étudiants qui sont initialement plus faibles sur le plan scolaire, à réussir leurs études. Deux programmes de ce type au Canada, soit le projet pilote Fondations pour le succès, implanté dans trois collèges ontariens, et le projet pilote LE, NONNET

Mythe : L'accès plus facile érode la qualité (suite)

pour les étudiants autochtones de l'Université de Victoria, font actuellement l'objet d'évaluations de recherche (Université de Victoria, 2008; Malatest, 2009 a, b et c). Ces projets ne constituent que deux exemples, mais ils sont suffisants pour montrer que devenir nostalgique d'une époque où les étudiants étaient plus engagés n'est pas la seule réponse possible pour les enseignants du postsecondaire.

Il est possible que l'idée que l'accès élargi érode nécessairement la qualité dans les établissements d'enseignement postsecondaire ne soit pas tant un mythe qu'une prophétie auto réalisée. Si les enseignants présument qu'aucun autre résultat n'est

possible, ils ne prendront pas les mesures nécessaires pour garantir que les étudiants issus de tous les milieux ont la possibilité de réussir leurs études. Il n'existe aucune raison pour que l'accès et l'excellence ne puissent être gérés comme deux côtés de la même médaille de façon à ce que nos efforts pour favoriser l'excellence nous mènent à ouvrir l'accès aux études supérieures aux étudiants issus d'une plus vaste gamme de milieux et que nos politiques pour favoriser l'accès comprennent des mesures conçues pour favoriser la réussite scolaire. Il s'agit d'un thème sur lequel nous reviendrons dans les prochains chapitres.

Une perspective internationale

Les comparaisons internationales démontrent que les taux de rendement des études supérieures sont positifs à l'échelle d'une variété de pays. Boarini et Strauss (2007) mentionnent que les rendements d'une année supplémentaire d'études postsecondaires moyennes dans 21 pays vont de 4 % à 15 %.

Selon le dernier rapport de l'OCDE (2008), le taux de rendement des études postsecondaires au Canada est légèrement inférieur à la moyenne de l'OCDE. Le taux de rendement privé (c.-à-d. le rendement pour l'individu) en 2004 était de 9,4 % pour les hommes et de 9,1 % pour les femmes, ce qui est en dessous des moyennes de l'OCDE de

12,2 % et de 11,4 %, respectivement. L'OCDE examine également les taux de rendement publics (c.-à-d. les rendements pour la société), et constate que le Canada a obtenu des résultats en dessous de la moyenne, soit de 7,9 % pour les hommes et de 7,3 % pour les femmes (les moyennes respectives de l'OCDE étaient de 11,1 % et de 9,1 %).

Le fait que les taux de rendement au Canada soient plus faibles que la moyenne n'enlève rien, cependant, à la conclusion que les études postsecondaires demeurent un investissement valable pour les Canadiens et pour le Canada.

Autres indicateurs économiques

Comme il fallait s'y attendre, les avantages dont les diplômés des études postsecondaires bénéficient au plan de l'emploi et du revenu se traduisent en avantages dans d'autres domaines. Par exemple :

- Tandis que la richesse médiane des familles au Canada a augmenté depuis 1984 et 2005, la richesse des familles dont le chef est un diplômé d'université a augmenté deux fois plus que celle des familles dont le chef n'est pas un diplômé d'université (Morissette et Zhang, 2006, p. 9).
- Le taux de pauvreté, ou le pourcentage de familles à revenu faible, est deux fois plus élevé pour les familles dont le chef n'est pas un diplômé d'université qu'il ne l'est pour celles dont le chef est un diplômé d'université (Morissette et Zhang, 2006, p. 11).
- En 2005, la proportion des familles qui n'ont aucune épargne privée pour la retraite est plus de deux fois plus élevée pour les familles dont le chef n'a pas terminé le secondaire qu'elle ne l'est pour les familles dont le chef est un diplômé d'université (35 % par rapport à 15 %) (Statistique Canada, 2006a, 23).

IV. Conclusion

Les études supérieures constituent une équation à somme positive. Les avantages des études postsecondaires qui reviennent aux personnes qui les poursuivent se sont accrus dans les récentes décennies. Bien que posséder une attestation d'études postsecondaires soit actuellement plus courant au Canada que jamais auparavant, les détenteurs de diplômes réussissent mieux financièrement maintenant qu'il y a 25 ans par rapport aux non diplômés. Comme nous l'avons mentionné au début, il s'agit simplement d'une raison

de plus pour laquelle l'accès aux études postsecondaires est important. L'accès est une des façons les plus importantes dont les individus peuvent améliorer leur condition et garantir une grande qualité de vie pour eux mêmes, pour leurs familles et pour leurs collectivités.

La question qui reste à examiner, par conséquent, est celle de savoir à quel point le Canada a réussi à faciliter l'accès aux études supérieures. C'est le prochain sujet que nous examinerons.

Le prix du savoir

L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada

2

Participation aux études postsecondaires : tendances récentes

Joseph Berger



I. Introduction

Parmi les pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), le Canada possède le plus haut niveau d'instruction. Une majorité de jeunes Canadiens indiquent avoir entrepris avant l'âge de 24 ans une forme quelconque d'études supérieures, c'est-à-dire un programme universitaire, collégial ou d'apprentissage. Ce fait devrait être souligné, mais il ne devrait pas nous détourner de l'examen plus approfondi de la question de la participation aux études postsecondaires (EPS).

Les taux de participation aux études postsecondaires ont diminué plutôt qu'augmenté dans les récentes années. D'autre part, l'écart dans les taux de participation entre les Canadiens les plus riches et les plus pauvres ne s'est pas rétréci. La tâche consistant à s'assurer que le Canada est bien positionné en ce qui a trait au perfectionnement de son capital humain afin de répondre aux défis économiques et sociaux du 21^e siècle est loin d'être terminée.

À l'échelle nationale, la participation aux études postsecondaires a atteint un sommet en 1997 alors que 71 % de la population des 18 à 24 ans était inscrite dans un programmes d'EPS ou avait obtenu un diplôme. Ce taux a diminué de façon relativement constante depuis, avec un niveau plancher de 57 % en 2006. Cette baisse de la participation a été masquée, toutefois, par une augmentation de l'inscription favorisée par la démographie : à mesure que la taille de la population des jeunes s'est accrue, le nombre d'inscriptions a augmenté même si la proportion des jeunes choisissant les études postsecondaires a diminué. Toutefois, la taille de la population des jeunes commencera bientôt à diminuer également.

Un autre fait tout aussi préoccupant est que le pays a réalisé peu de progrès quant au rétrécissement des écarts qui touchent les jeunes issus de différents milieux. Les Canadiens les plus riches sont deux fois plus susceptibles d'aller à l'université

que les plus pauvres. Cela était vrai il y a 15 ans et l'est encore aujourd'hui. D'autres écarts, tels que ceux qui séparent les résultats scolaires des Canadiens autochtones et non autochtones, sont extrêmement persistants. Par conséquent, les jeunes issus de familles à faible revenu, les enfants dont les parents ont fait peu ou pas d'études postsecondaires et les peuples autochtones demeurent considérablement sous-représentés dans les études supérieures.

L'élaboration de stratégies appropriées en réponse à ces tendances nous oblige à bien rendre compte des faits. En conséquence, nous présenterons dans le présent chapitre les chiffres disponibles les plus récents relatifs à la participation aux études postsecondaires au Canada. Tout au long du processus, nous ferons également l'examen critique d'un certain nombre de mythes qui sont souvent mentionnés dans les discussions de ce sujet. Ces mythes (nous en avons déjà mentionné certains) s'énoncent comme suit :

- *Les récentes augmentations du nombre d'étudiants inscrits au collège ou à l'université démontrent que le nombre d'inscriptions aux études postsecondaires s'accroît chaque année.* Si l'on tient compte des données présentées ici, on peut dire qu'en fait, les taux d'inscription diminuent.
- *L'accès aux études postsecondaires, en particulier aux études universitaires, devient graduellement plus équitable au fil du temps.* En fait, les écarts dans l'accès n'ont pas rétréci.
- *Le Canada mène les pays de l'OCDE au chapitre du niveau d'éducation.* Cela est vrai, mais cette situation est due principalement à l'importance relative du secteur collégial au Canada. Le taux d'inscription au collégial y est le plus élevé, mais le niveau de scolarité universitaires se situe plus près du milieu du groupe. Entre-temps, le niveau d'éducation de bon nombre des pairs de l'OCDE du Canada s'accroît à un rythme plus rapide.

- *L'étudiant typique passe directement du secondaire au collégial ou à l'université et, ensuite, au marché du travail, armé de son diplôme.* En fait, ce cheminement scolaire « typique » est celui d'environ un tiers des jeunes Canadiens seulement.
- *La corrélation (ou le manque de corrélation) entre les niveaux de frais de scolarité et les taux d'inscription au Canada est facile à observer.* Comme nous le démontrons, les affirmations au sujet du lien entre les frais de scolarité et l'inscription sont souvent fondées sur une interprétation inexacte ou incomplète des données.

Notre examen critique de ces mythes n'a pas pour objectif de remettre en question le bon rendement du Canada dans l'éducation; il vise plutôt, premièrement, à souligner qu'une bonne politique découle

d'une bonne information et, deuxièmement, à démontrer que des progrès importants, comme rendre l'accès plus équitable, restent à réaliser. De plus, le rendement passé n'est pas une garantie de la réussite future. Comme nous en discuterons plus en détail ci-dessous, les données des récentes années suggèrent que la phase d'expansion de l'inscription aux études postsecondaires que nous avons connue depuis le début de la présente décennie peut être en voie de se stabiliser. Les augmentations futures de l'inscription, par conséquent, dépendront de plus en plus du succès des initiatives stratégiques conçues pour améliorer l'accès et la réussite des étudiants issus de groupes traditionnellement sous-représentés, comme les jeunes à faible revenu, les étudiants de première génération et les peuples autochtones.

II. Mesure de la participation aux études postsecondaires au Canada

Les évaluations appropriées de la politique gouvernementale sur l'éducation postsecondaire sont fondées sur un portrait exact de la population des étudiants. Combien de personnes fréquentent réellement un établissement d'enseignement postsecondaire? Quelle proportion de la population est inscrite aux études supérieures? Quelle est la composition de la population du postsecondaire? La discussion sur les politiques serait beaucoup plus facile s'il existait des réponses simples à toutes ces questions.

Malheureusement, il y a plusieurs façons de mesurer la participation aux études postsecondaires. L'*inscription* offre la mesure la plus simple : elle consiste à dénombrer les personnes qui fréquentent une université, un collège communautaire, un collège privé d'enseignement professionnel ou un institut. Le fait que l'inscription soit une mesure relativement simple n'en fait pas pour autant une mesure facile à obtenir, en particulier en temps opportun. Les données les plus fiables sur l'inscription aux études postsecondaires proviennent du Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP) de Statistique Canada, une enquête sur les établissements postsecondaires. Malheureusement, les chiffres publiés sur l'inscription sont souvent dépassés depuis quelques années. Les données universitaires les plus récentes datent de l'année scolaire 2006-2007, et les deux années les plus récentes excluent les données provenant de l'Université de Régina. Jusqu'au printemps 2009, les données collégiales étaient uniquement disponibles jusqu'à 1999-2000. La dernière publication comprend les données jusqu'à l'année scolaire 2005-2006.

Le niveau de scolarité mesure la proportion de la population qui a obtenu des crédits de niveau postsecondaire. Les niveaux de scolarité peuvent être fournis pour la population dans son ensemble ou pour différents groupes d'âge; ces dernières mesures donnent une idée des augmentations de la participation au fil du temps. Malheureusement, on manque de données socio-économiques longitudinales au Canada pour déterminer la mesure dans laquelle le niveau d'instruction varie selon le revenu des parents. Les chiffres sur le niveau d'instruction sont souvent utilisés pour mesurer le rendement du Canada dans un contexte global.

Finalement, le taux de *participation* mesure la proportion de la population qui est actuellement inscrite aux études postsecondaires (ou les a déjà achevées). En règle générale, il est exprimé comme la proportion de la population des jeunes (souvent ceux qui sont âgés de 18 à 24 ans) qui ont déclaré être étudiants ou avoir déjà en main un diplôme d'études postsecondaires au moment de l'enquête. Étant donné que l'inscription aux études postsecondaires est en partie fonction de la taille de la population typique d'âge postsecondaire, les taux de participation fournissent une mesure précieuse, qui tient compte de la croissance (ou de la diminution) de la population. De plus, les taux de participation sont souvent mesurés chez ceux qui possèdent certaines caractéristiques socio-économiques. Ci-après, nous comparons le taux de participation à différentes formes d'études postsecondaires chez les personnes issues de familles dont les niveaux de revenu sont différents et chez ceux dont les parents ont eux-mêmes

des niveaux d'éducation différents. Les taux de participation, par conséquent, constituent une mesure clé de l'accès global aux études supérieures et de l'équité en matière d'accès aux études postsecondaires.

À l'aide des chiffres du SIEP sur l'inscription et les estimations du recensement de la population, il est possible de déterminer la proportion de la population canadienne totale qui est inscrite aux études postsecondaires, bien que les données d'inscription relatives à des sous-groupes précis, comme des groupes d'âge, ne soient pas aussi facilement accessibles. D'autres sources de données, y compris l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)

et l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR), fournissent un portrait fiable de la population des jeunes qui sont inscrits aux études postsecondaires. Cela dit, les taux de participation sont rarement calculés deux fois de la même façon. Certaines études couvrent la proportion de la population inscrite aux études supérieures au moment de la conduite de l'enquête (ou à un moment de référence précis déterminé par l'interrogateur). D'autres prendront en compte toutes les personnes qui ont déjà entrepris des études postsecondaires (même si telle n'était pas leur situation au moment de l'entrevue).

III. Inscription

En 2005, l'année la plus récente pour laquelle des chiffres complets sont disponibles, environ 1,66 million d'étudiants fréquentaient des établissements d'enseignement postsecondaire au Canada. Ce chiffre comprend environ 613 000 étudiants collégiaux et 1,04 million d'universitaires. Parmi ceux-ci, environ 1,25 million (80%) étaient des étudiants à temps plein.

Les étudiants du premier cycle ont constamment constitué environ 85 % de tous les étudiants universitaires depuis 1992; en 2006-2007, le nombre des étudiants universitaires de premier cycle s'élevait à 803 000. Les étudiants de premier cycle sont plus

susceptibles que les étudiants de deuxième ou troisième cycle d'étudier à temps plein (77 % par rapport à 70 % en 2005), bien que la proportion des étudiants à temps plein ait augmenté de façon constante parmi ces deux groupes depuis le début des années 90.

En plus de ces 1,66 million d'étudiants, environ 156 000 étudiants se sont inscrits à des collèges privés d'enseignement professionnel (excluant ceux inscrits à des programmes de formation linguistique et de formation à distance). Cela constitue environ 9 % de la population postsecondaire totale.

Étudiants des collèges privés d'enseignement professionnel au Canada

Jusqu'à récemment, on en savait peu à propos des étudiants qui s'inscrivent à des collèges privés d'enseignement professionnel. À la suite du *Sondage auprès des étudiants des collèges d'enseignement professionnel canadiens*, toutefois, de nouvelles données sont maintenant disponibles (Malatest, 2008).

Les étudiants des collèges d'enseignement professionnel sont majoritairement des femmes (72 %) et sont, en règle générale, plus vieux et plus susceptibles d'avoir des enfants que les étudiants des collèges publics. Un quart sont des immigrants. Les étudiants des collèges d'enseignement professionnel déclarent des niveaux faibles de revenu de ménage, et quatre sur dix déclarent un revenu annuel inférieur à 20 000 \$.

60 % des étudiants des collèges d'enseignement professionnel ont pris une pause entre les études secondaires et postsecondaires. Parmi ceux-ci, 62 % ont mentionné une indécision quant à leur carrière ou un manque d'intérêt comme raison pour le retard; 27 % ont mentionné des obstacles financiers, tandis que 20 % ont mentionné des problèmes personnels ou familiaux.

Un tiers des étudiants des collèges d'enseignement professionnel s'intéressent aux études postsecondaires parce qu'ils les voient comme un moyen d'accéder à une carrière ou à un emploi, tandis qu'un quart invoquent un intérêt général ou le perfectionnement personnel pour les envisager. Les étudiants des collèges d'enseignement entrent généralement dans une des catégories qui suivent : travailleurs plus âgés qui veulent se recycler; étudiants plus jeunes qui veulent des programmes non disponibles ailleurs; personnes qui veulent suivre une formation axée sur les compétences à très court terme; personnes qui envisagent un collège d'enseignement professionnel comme tremplin vers un collège public ou des études universitaires; immigrants qui veulent acquérir de nouvelles compétences puisque leur éducation et leurs attestations d'études ne sont pas reconnues au Canada.

La vaste majorité des étudiants ont déclaré que le collège où ils étudiaient était leur premier choix (72 %). Un autre 8 % ont mentionné un différent collège d'enseignement professionnel, tandis que 12 % ont mentionné une préférence pour

Étudiants des collèges privés d'enseignement professionnel au Canada (suite)

un collège public. Seulement 8 % ont mentionné une préférence pour un programme universitaire.

Bref, les collèges d'enseignement professionnel tendent à servir les étudiants dont le profil et les antécédents personnels sont différents de ceux des étudiants qui sont inscrits aux collèges publics ou aux universités. Les étudiants optent pour des collèges d'enseignement professionnel non pas comme deuxième choix après avoir failli dans leur tentative d'accéder à un établissement d'enseignement public, mais parce que ces collèges leur fournissent une occasion d'acquérir une

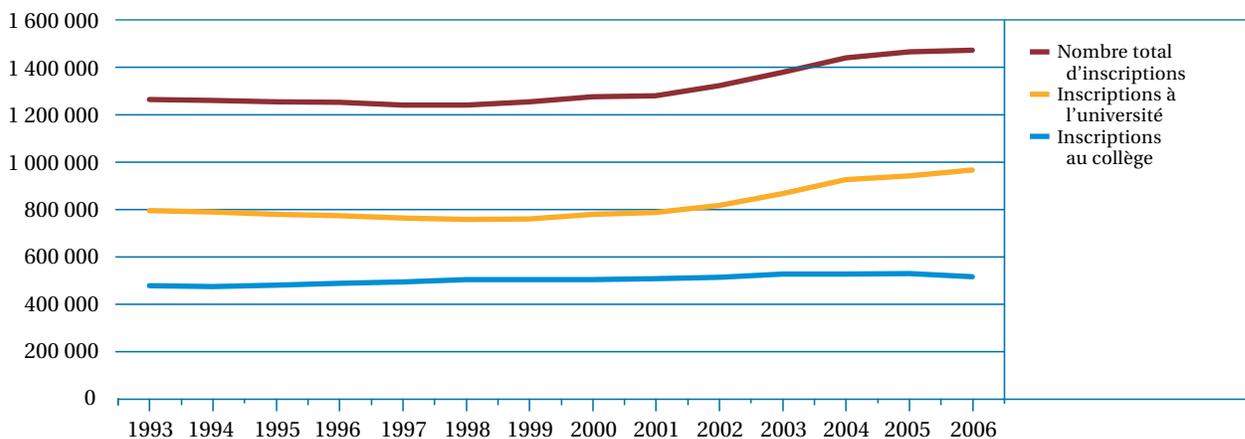
formation liée à l'emploi par l'intermédiaire de programmes relativement courts qui, bien que coûteux (frais de scolarité annuels moyens de 14 364 \$), peuvent être suivis sans avoir à quitter le travail pendant deux années ou plus.

Les données concernant les résultats des étudiants des collèges d'enseignement professionnel sont disponibles dans le rapport sur le *Sondage auprès des étudiants des collèges privés d'enseignement professionnel canadiens, Phase III : Sondage auprès des diplômés* (Malatest, 2009d).

Le nombre total d'inscriptions dans les universités et les collèges publics du pays a diminué légèrement au milieu des années 90, mais il s'est accru dans la présente décennie en raison d'augmentations importantes du nombre d'inscriptions dans les universités.

- Comme le démontre la figure 2.III.1, le nombre d'inscriptions à l'université a diminué au cours des années 90, est retourné au niveau de 1992 aux alentours de l'année 2001 et a augmenté de 18 % depuis ce moment; on dénombrait plus d'un million d'étudiants en 2005.
- En ce qui a trait aux collèges, le nombre d'inscription a augmenté lentement mais sûrement depuis le début des années 90. En 2005, on comptait plus de 600 000 étudiants collégiaux canadiens, soit 30 % de plus qu'en 1992.
- Au total, le nombre d'inscriptions au postsecondaire a augmenté de 24 % depuis 1999. Il y a maintenant près de 1,7 million d'étudiants.

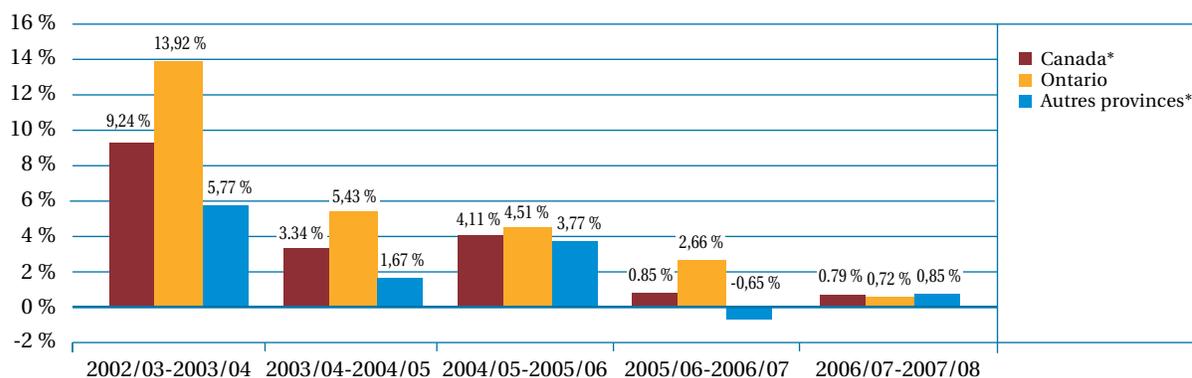
Figure 2.III.1 – Inscription universitaire et collégiale au Canada de 1992 à 2005



Au cours de la période la plus récente, toutefois, la croissance du nombre d'inscriptions a ralenti. Depuis l'année 2005-2006, les inscriptions à l'université ont augmenté de moins d'un pour cent par année. Leur nombre a diminué dans les provinces de l'Atlantique et a augmenté de moins d'un demi pour cent au Québec. En fait, seule l'Ontario a connu une croissance constante et importante dans le nombre d'inscriptions à l'université au cours des dernières années; dans l'ensemble des provinces autres que l'Ontario¹, le nombre d'inscriptions a diminué considérablement entre 2005-2006 et 2006-2007. Même en Ontario, les inscriptions au premier cycle universitaire ont diminué

de 0,2 % entre 2006-2007 et 2007-2008, bien que les inscriptions aux 2^e et 3^e cycles aient augmenté de 11,5 %. (La tendance est la même à l'échelle nationale puisque les inscriptions au premier cycle ont chuté de 0,1 % entre 2006-2007 et 2007-2008, alors que les inscriptions aux deuxième et troisième cycles ont augmenté de 5 %. Voir la figure 2.III.2). Les chiffres sur l'inscription collégiale pour ces mêmes années n'ont pas encore été rendus disponibles. L'inscription collégiale, toutefois, a affiché sa première diminution en 12 ans entre 2004-2005 et 2005-2006, les années les plus récentes pour lesquelles des chiffres sont disponibles.

Figure 2.III.2 – Variation en pourcentage dans l'inscription universitaire à temps plein



* Saskatchewan exclue

Source : Statistique Canada, calculs de l'auteur.

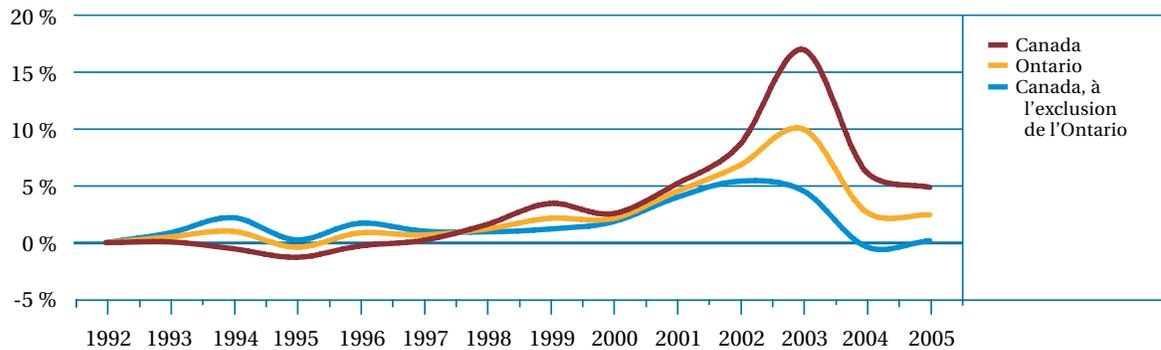
Tendances régionales dans l'inscription

Les changements dans l'inscription aux établissements d'enseignement postsecondaire au Canada sont rarement les mêmes à l'échelle du pays. Par exemple, l'augmentation de 20 % des inscriptions dans les universités canadiennes (25 % pour les inscriptions à temps plein) qui s'est produite entre 2001-2002 et 2007-2008 s'explique en grande partie par les fortes augmentations observées en Colombie-Britannique et en Ontario (34 %). De la même façon, alors que les inscriptions ont

augmenté de 0,6 % à l'échelle du Canada entre 2006-2007 et 2007-2008, elles ont diminué dans plusieurs provinces, notamment en Atlantique (sauf à l'Île-du-Prince-Édouard). Au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse et à Terre-Neuve-et-Labrador, les inscriptions ont diminué de 6 % après leur sommet de 2003-2004. Seuls la Colombie-Britannique et l'Ontario ont connu des augmentations au-dessus de la moyenne entre 2006-2007 et 2007-2008 (1,1 % dans les deux cas).

1. Excluant la Saskatchewan, pour laquelle des chiffres complets ne sont pas disponibles.

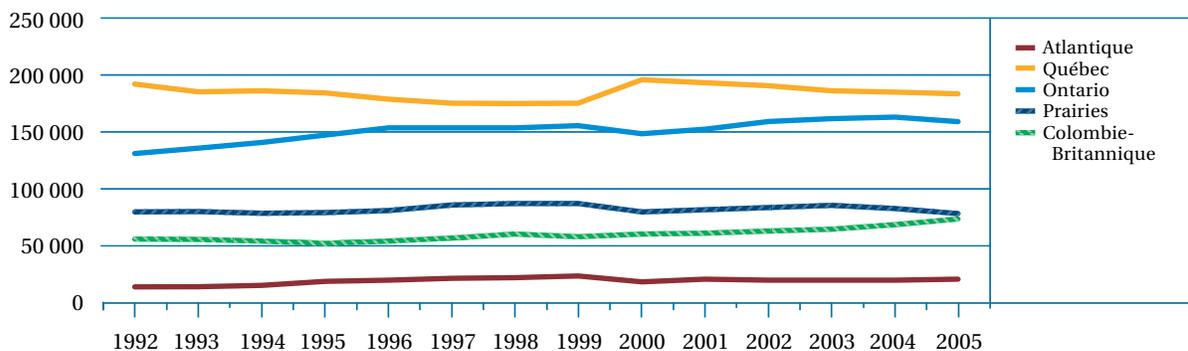
Tendances régionales dans l'inscription (suite)

Figure 2.III.3 – Variation annuelle dans l'inscription universitaire parmi les 18 à 24 ans au Canada, en Ontario et au Canada à l'exclusion de l'Ontario, de 1992 à 2005

Source : Statistique Canada, SIEP, *Projections de population*, CANSIM (tableau 051-0001).

Au niveau collégial, le nombre d'inscriptions a augmenté depuis 1992 dans certaines régions, tandis qu'elle demeure relativement constante dans d'autres. Dans la région de l'Atlantique, l'élargissement des systèmes collégiaux au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse a coïncidé avec une augmentation de 30 % de l'inscription entre 1992-1993 et 2005-2006. Cela dit, le secteur collégial demeure relativement petit dans la région. Les 28 293 étudiants collégiaux de la région de l'Atlantique constituaient légèrement plus qu'un

cinquième de la population totale des étudiants de la région en 2005-2006. Dans les provinces du Manitoba, de la Saskatchewan et de l'Alberta, le nombre d'inscriptions a augmenté de 22 000 depuis 1992-1993, soit 42 %. En Ontario, il a augmenté de 68 %, passant de 130 000 étudiants, au début des années 90, à 219 000, en 2005-2006. En Colombie-Britannique, le nombre d'inscriptions au collégial a augmenté de 28 % depuis le début des années 90 mais n'a pratiquement pas changé au Québec.

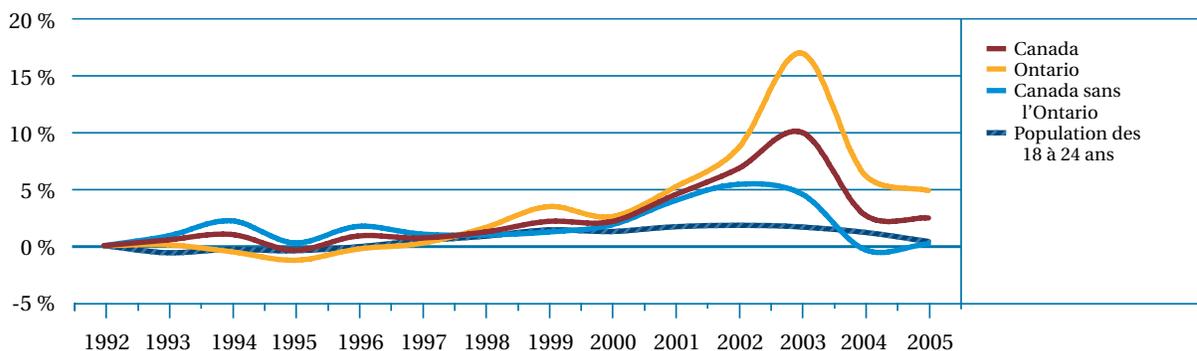
Figure 2.III.4 – Inscriptions aux collèges communautaires au Canada, selon la région, entre 1992-1993 et 2005-2006

Source : Statistique Canada, SIEP, CANSIM (tableau 051-0001).

Comme nous en avons discuté dans l'édition précédente du *Prix du savoir*, le nombre d'inscriptions tend à suivre les tendances de la taille de la population des jeunes adultes du Canada. L'augmentation des inscriptions au postsecondaire depuis 2000 est attribuable en partie à l'effet de la génération de « l'écho-boom », formée des enfants des baby-boomers. Le bassin des étudiants d'âge postsecondaire traditionnel a augmenté de façon importante dans les récentes années, ce qui a mené à l'inscription accrue. Comme le démontre la figure 2.III.5, la taille de la population des 18 à 24 ans a augmenté chaque année depuis 1996, quoique le taux de croissance se soit stabilisé dans les récentes années.

Cela ne veut pas dire que tous les changements dans les statistiques d'inscription sont attribuables aux changements démographiques, loin de là. Par exemple, le pic en Ontario, aux alentours de 2003, coïncidait avec la « cohorte double »; la province avait éliminé la 13^e année, ce qui signifie que les étudiants de 12^e année et de 13^e année ont obtenu leur diplôme en même temps. Entre 2002 et 2003, en Ontario, les inscriptions à temps plein à l'université ont augmenté de 11 % (figure 2.III.6). Comme nous le verrons ci-dessous, les conjonctures économiques sous-jacentes jouent également un rôle important dans la décision des gens de poursuivre des études plutôt que d'entrer sur le marché du travail, ainsi que dans la décision quant à la manière dont ils le feront. Il en est de même de l'augmentation du nombre d'étudiants qui s'inscrivent aux cycles supérieurs.

Figure 2.III.5 – Variation annuelle dans l'inscription universitaire parmi les 18 à 24 ans au Canada, en Ontario et au Canada sans l'Ontario, et variation annuelle dans la population des 18 à 24 ans au Canada de 1992 à 2005

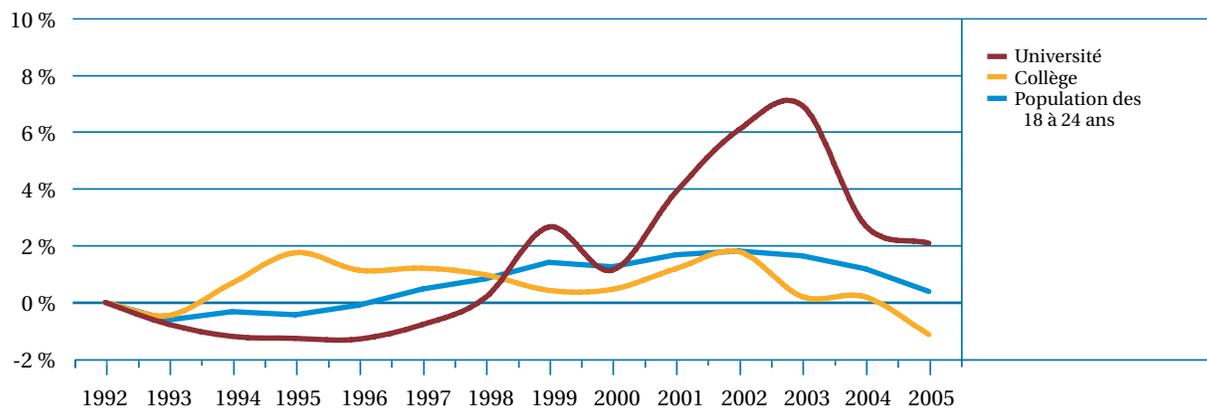


Source : Statistique Canada, SIEP, *Projections de population*, CANSIM (tableau 051-0001).

Il est néanmoins important de reconnaître le lien entre le nombre d'inscriptions et la croissance de la population pour deux raisons connexes. Premièrement, cela sert à souligner le fait que les augmentations du nombre d'inscriptions ne reflètent pas nécessairement des augmentations proportionnelles des taux d'inscription aux études postsecondaires. Deuxièmement, cela sert à concentrer notre attention sur les répercussions possibles de la diminution de la taille de la cohorte des jeunes qui se produira dans les prochaines années. Comme nous l'avons mentionné

dans l'édition précédente du *Prix du savoir*, d'ici 2021, il y aura 285 000 Canadiens âgés entre 18 et 24 ans de moins. Si la croissance des inscriptions depuis 1999 est attribuable en partie à la génération de l'écho-boom, il est alors facile de comprendre que l'effondrement *postécho* à venir diminuera les chiffres de l'inscription dans les prochaines années, à moins que le taux de participation aux études postsecondaires augmente. Nous discuterons de la question des taux de participation plus loin dans le présent chapitre.

Figure 2.III.6 – Variation annuelle des inscriptions à l'université et au collège et de la population des 18 à 24 ans de 1992 à 2005



Source : Statistique Canada, *Système d'information sur les étudiants postsecondaires; données démographiques.*

IV. Niveau de scolarité

La prochaine mesure que nous examinons est le *niveau de scolarité*, lequel désigne la proportion de la population qui a achevé un programme d'études postsecondaires.

En 2006, 61 % des Canadiens en âge de travailler (c'est-à-dire de 25 à 64 ans) avaient fait une forme quelconque d'études postsecondaires. Un peu moins de la moitié (28 %) avaient achevé un programme universitaire, tandis qu'environ un tiers (20 %) avaient étudié dans un collège et qu'un cinquième (12 %) avaient obtenu un certificat professionnel².

En raison d'une modification dans la formulation des questions du recensement sur l'éducation³, les comparaisons avec les années de recensement précédentes ne peuvent pas être effectuées de façon fiable. Toutefois, il est possible de mesurer le niveau de scolarité de personnes d'âges différents. Le fait que le niveau de scolarité soit plus élevé pour les cohortes plus jeunes reflète la tendance à s'inscrire au collège ou à l'université d'une proportion de jeunes plus élevée aujourd'hui qu'il y a 10, 20 ou 30 ans. Le niveau de scolarité postsecondaires le plus élevé est celui des personnes âgées de 25 à 34 ans (67 %), suivi de celui des personnes âgées de 35 à 44 ans (65 %). Toutefois, l'écart entre les cohortes 35-44 ans et 45-54 ans est considérablement plus important que l'écart entre les deux plus jeunes cohortes. Cela suggère que le bond le plus important dans la participation aux études postsecondaires s'est produit à la fin des années 70 et au début des années 80. Le niveau de scolarité des personnes âgées de 45 à 54 ans était de 57 %, tandis que celui des personnes âgées de 55 à 64 ans était le plus bas, soit 53 %.

Tandis que les niveaux de scolarité collégiales et universitaires de la cohorte la plus jeune étaient les plus élevés, la proportion des 25 à 34 ans ayant obtenu un certificat professionnel était la moins élevée, soit

10 % (13 % de tous les autres groupes d'âge ont mentionné un certificat professionnel).

Comme le démontre le tableau 2.IV.1, le niveau de scolarité varie considérablement d'une province à l'autre, en ce qui a trait à la proportion de la population ayant fait des études postsecondaires et au type d'études. Les Canadiens de la région de l'Atlantique sont plus susceptibles que la moyenne des Canadiens d'arrêter leurs études à la fin du collège ou avant. Les Québécois sont plus susceptibles d'avoir fait des études collégiales, tandis que les niveaux de scolarité universitaires des Ontariens sont au-dessus de la moyenne. Les provinces du Manitoba et de la Saskatchewan déclarent des niveaux d'études postsecondaires en dessous de la moyenne, tandis que les niveaux de scolarité en Alberta et en Colombie-Britannique s'approchent de la moyenne nationale. Bien que les niveaux de scolarité collégiales soient au-dessus de la moyenne dans trois territoires, les niveaux de scolarité universitaires sont plus bas, et la proportion des personnes ayant obtenu un diplôme d'études secondaires ou moins est bien au-dessus de la moyenne.

Les dernières données de l'*EJET* (Shaienks et Gluszynski, 2009) donnent un aperçu de la scolarité atteinte par les jeunes adultes âgés de 26 à 28 ans en 2008. Ces données révèlent que 64 % des jeunes ont fait une forme quelconque d'études postsecondaires : 24 % d'entre eux ont décroché un baccalauréat, 24 % ont obtenu un diplôme collégial, 10 % ont terminé un autre diplôme et 6 % ont achevé un programme de 2^e ou de 3^e cycle universitaire. Vingt-huit pour cent des jeunes n'ont obtenu qu'un diplôme d'études secondaires, alors que 8 % ne l'ont même pas terminé⁴. Les chiffres extraits de l'*EJET* confirment ceux du recensement, comme le montre le tableau 2.IV.1.

2. Statistique Canada classe les personnes selon le niveau le plus élevé d'éducation, c'est-à-dire que le diplôme universitaire est plus élevé que le diplôme collégial, qui est plus élevé que le certificat professionnel, qui est plus élevé que le diplôme secondaire.
3. En particulier, ces modifications comprennent plus de façons de capter les attestations d'études postsecondaires non universitaires que les recensements précédents. Pour plus de renseignements, voir <http://www12.statcan.gc.ca/english/census06/analysis/education/changes.cfm>.
4. Quatre pour cent des participants à l'études, qui étaient inscrits au postsecondaire sans avoir terminé de programme ont été considérés dans ce tableau comme des diplômés du secondaire. De la même façon, 11 % des jeunes, qui avaient entrepris puis abandonné des études postsecondaires, sont considérés comme des diplômés du secondaire. Un autre 11 %, qui avaient terminé un diplôme postsecondaire mais qui étaient inscrits dans un autre programme postsecondaire, ont été considérés comme des diplômés du postsecondaire.

Tableau 2.IV.1 – Niveau de scolarité en 2006 des 25 à 64 ans selon la province

	Pas d'EPS			EPS non universitaires			Études universitaires		
	Aucun certificat ou diplôme	Certificat d'études secondaires ou l'équivalent	Total	Certification ou diplôme professionnel ou d'apprentissage	Collège/cégep	Total	Diplôme universitaire sous le baccalauréat	Baccalauréat ou mieux	Total
Canada	15 %	24 %	39 %	12 %	20 %	32 %	5 %	23 %	28 %
NL	26 %	20 %	46 %	15 %	22 %	37 %	4 %	14 %	18 %
PE	19 %	24 %	43 %	12 %	24 %	36 %	4 %	18 %	22 %
NS	19 %	21 %	40 %	14 %	22 %	36 %	4 %	20 %	24 %
NB	21 %	26 %	47 %	12 %	21 %	33 %	4 %	16 %	20 %
Atlantique	21 %	23 %	44 %	13 %	22 %	36 %	4 %	17 %	21 %
QC	17 %	21 %	38 %	18 %	18 %	36 %	5 %	21 %	26 %
ON	14 %	25 %	39 %	9 %	22 %	31 %	5 %	26 %	31 %
Centre	16 %	23 %	39 %	14 %	20 %	34 %	5 %	24 %	29 %
MB	20 %	25 %	45 %	11 %	19 %	30 %	5 %	19 %	24 %
SK	19 %	27 %	46 %	14 %	18 %	32 %	5 %	17 %	22 %
AB	15 %	24 %	39 %	12 %	22 %	34 %	5 %	22 %	27 %
Prairies	18 %	25 %	43 %	12 %	20 %	32 %	5 %	19 %	24 %
BC	12 %	26 %	38 %	12 %	20 %	32 %	6 %	24 %	30 %
YT	15 %	21 %	36 %	13 %	24 %	37 %	4 %	22 %	26 %
NT	23 %	19 %	42 %	12 %	24 %	36 %	3 %	20 %	23 %
NU	46 %	10 %	56 %	9 %	19 %	28 %	2 %	13 %	15 %
Nord	28 %	17 %	45 %	11 %	22 %	34 %	3 %	18 %	21 %

Source : Statistique Canada, Recensement de 2006 de la population.

Tableau 2.IV.2 – Plus haut niveau de scolarité atteint par les 25-34 ans en 2006 et par les 26-28 ans en 2008

	25-34 ans en 2006 (recensement)	26-28 ans en 2008 (ÉJET)
Secondaire non terminé	11 %	8 %
Diplôme d'études secondaires	23 %	28 %
Études postsecondaires	67 %	64 %
Autre diplôme postsecondaire / Diplôme universitaire inférieur au baccalauréat	15 %	10 %
Diplôme collégial	23 %	24 %
Baccalauréat ou plus	29 %	30 %

Source : Statistique Canada, 2008b; Shaiens et Gluszynski, 2009.

Mythe? : Niveaux de scolarité élevés au Canada

Le Canada a le plus haut niveau d'instruction de tous les pays de l'OCDE (voir le tableau 2.IV.2). En 2006, 47 % des Canadiens de 25 à 64 ans ont achevé une forme quelconque d'études postsecondaires⁵. Les niveaux de scolarité des Canadiens plus jeunes sont plus élevés que ceux des Canadiens plus âgés. Le niveau de scolarité des jeunes Canadiens de 25 à 34 ans de 55 % est de 18 points de pourcentage plus élevé que celui des Canadiens âgés de 55 à 64 ans.

Parmi les Canadiens qui ont achevé des études postsecondaires, la moitié ont achevé des études de niveau collégial ou professionnel (appelé « études tertiaires de type B » par l'OCDE) et la moitié avait étudié au niveau universitaire (« études tertiaires de type A » ou « programmes avancés de recherche »). Au niveau collégial, le Canada a le plus haut niveau d'études, soit 23 %, suivi de la Belgique et du Japon (18 %), de la Finlande (16 %) et de la Nouvelle-Zélande (15 %). Au niveau universitaire, le Canada se situe aux alentours du milieu du groupe. Les États-Unis, dont 35 % de la population a achevé des études universitaires, mènent les pays de l'OCDE, suivis de la Norvège (31 %), des Pays-Bas (28 %), du Danemark (27 %), de l'Islande (26 %) et, à égalité pour la sixième place, de l'Australie et du Canada (24 %) (OCDE, 2008).

Certains observateurs ont suggéré que le niveau d'études du Canada par rapport à ses pairs de l'OCDE peut être surévalué, principalement en raison de la difficulté de comparer des systèmes d'études tertiaires de type B (des programmes qui offrent des compétences pratiques, techniques et professionnelles) à l'échelle de tous les pays. Certains pays, comme l'Allemagne, concentrent les études professionnelles au niveau secondaire supérieur, ce qui signifie que les diplômés peuvent avoir acquis le même niveau approximatif de compétences que les

diplômés collégiaux canadiens sans avoir obtenu une attestation d'études postsecondaires.

Pour ces raisons, il n'est pas aussi simple que nous pourrions le souhaiter de comparer le Canada avec les autres pays. Il est toutefois clair que le Canada est unique du fait qu'il dispose d'un réseau de cégeps et de collèges communautaires qui offre de la formation dans les métiers spécialisés et de la formation professionnelle, et que ce réseau est responsable du rang élevé du pays parmi les pays de l'OCDE. Cela ne signifie pas que le rendement du Canada n'est pas aussi bon que nous le croyons en ce qui a trait au taux d'études, ou que son rang élevé est un « mythe ». En fait, le niveau d'études du Canada reflète la nature unique de son système d'études postsecondaires, qui offrent une vaste gamme d'options allant de l'apprentissage axé sur le travail jusqu'à la recherche avancée en milieu universitaire.

Comme nous en avons discuté dans la section précédente, les résultats des études supérieures canadiennes sont variés tout comme leur nature même. Les retours aux études au niveau post-secondaire varient considérablement. En outre, tandis que les personnes qui achèvent des études universitaires déclarent la prime salariale rattachée aux études la plus élevée par rapport aux diplômés des études secondaires, les diplômés des collèges communautaires gagnent toujours sensiblement plus d'argent que ceux qui ne poursuivent pas d'études au-delà du niveau secondaire. Certains soutiennent, toutefois, que les comparaisons internationales ne résistent pas à une analyse rigoureuse et que, par conséquent, le Canada peut être trop complaisant en ce qui concerne son niveau d'études. Comme l'affirme l'Association des universités et collèges du Canada

5. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les données provenant du Recensement de 2006 révèlent qu'une proportion plus élevée de Canadiens a achevé une forme quelconque d'études postsecondaires. La différence entre le chiffre du recensement (61 %) et le chiffre de l'OCDE (47 %) constitue la proportion des Canadiens dont le niveau d'études le plus élevé en 2006 était un certificat ou un diplôme d'apprentissage ou d'études professionnelles, qui est exclu de la classification d'études tertiaires de type A et de type B de l'OCDE.

Mythe? : Taux élevé d'études au Canada (suite)

(AUCC) : « Selon l'OCDE, le Canada a environ trois fois plus de diplômés des études postsecondaires non universitaires que ne l'affichent d'ordinaire les autres pays de l'OCDE. Celle-ci affirme également que le Canada a quatre fois plus de diplômés de la formation en métiers et professionnelle, c'est-à-dire

12 % au Canada par rapport à une moyenne de 3 % pour le petit nombre de pays qui mentionne cette dimension. L'échelle de ces différences soulève des préoccupations sérieuses à l'égard des niveaux de scolarité postsecondaires. » (AUCC, 2007, 22).

Tableau 2.IV.3 – Niveau de scolarité dans les pays sélectionnés de l'OCDE en 2006 selon le groupe d'âge

Groupe d'âge	Études tertiaires de type B					Études tertiaires de type A et programmes avancés de recherche					Ensemble des études tertiaires				
	De 25 à 64	De 25 à 34	De 35 à 44	De 45 à 54	De 55 à 64	De 25 à 64	De 25 à 34	De 35 à 44	De 45 à 54	De 55 à 64	De 25 à 64	De 25 à 34	De 35 à 44	De 45 à 54	De 55 à 64
	Canada	23 %	26 %	25 %	22 %	18 %	24 %	29 %	26 %	21 %	19 %	47 %	55 %	51 %	43 %
États-Unis	10 %	9 %	10 %	10 %	9 %	30 %	30 %	31 %	29 %	29 %	39 %	39 %	41 %	40 %	38 %
Moyenne de l'OCDE	9 %	10 %	9 %	8 %	6 %	19 %	25 %	20 %	17 %	14 %	27 %	33 %	28 %	24 %	19 %

Source : OCDE, Regards sur l'éducation 2008.

V. Participation

L'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR) peut être utilisée pour offrir un aperçu de la participation aux études postsecondaires au Canada. Selon les totalisations personnalisées effectuées pour ce rapport à l'aide de l'EDTR, 57 % des Canadiens âgés de 18 à 24 ans étaient inscrits à ou avaient achevé une forme quelconque d'études postsecondaires en 2006 :

- 28 % étaient inscrits à des études universitaires ou les avaient achevées (y compris certains qui avaient également étudié au niveau collégial);
- 28 % étaient inscrits à des programmes de collèges communautaires, de cégep ou de métiers.

L'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) offre un aperçu légèrement différent de la participation aux études postsecondaires, par le suivi de deux cohortes de jeunes sur une période de six ans. L'analyse de l'EJET par Shaienks et Gluszynski (2009) révèle qu'à l'âge de 26 à 28 ans, 81 % des répondants de l'EJET avaient participé à des études postsecondaires :

- 42 % avaient fréquenté une université (y compris certains qui avaient également étudié au niveau collégial);
- 43 % avaient étudié dans un collège communautaire ou un cégep;
- 29 % étaient inscrits à une autre forme d'études postsecondaires⁶.

Parmi les 81 % de jeunes qui étaient inscrits à une forme quelconque d'études postsecondaires, tous n'avaient pas obtenu un diplôme à l'âge de 26 à 28 ans :

- 68 % avaient obtenu un diplôme;
- 13 % avaient obtenu un diplôme et étaient inscrits dans un programme postsecondaire différent;
- 5 % n'avaient pas obtenu un diplôme, mais étaient toujours inscrits aux études postsecondaires;
- 14 % avaient décroché.

Le niveau de scolarité postsecondaires, c'est-à-dire la proportion de l'échantillon de l'EJET-B qui avait achevé au moins un cours d'études postsecondaires, était de 64 %⁷. Si les 5 % de jeunes toujours inscrits aux études supérieures à l'âge de 26 à 28 ans obtiennent finalement un diplôme, le taux d'études atteindrait 69 %. Par comparaison, 67 % des 25 à 34 ans, selon les données du recensement, avaient terminé un diplôme postsecondaire. Évidemment, un tiers de l'échantillon de l'EJET-B ne s'était jamais inscrit aux études postsecondaires ou avait décroché avant d'achever des études postsecondaires, ce qui signifie qu'il reste un bassin important de jeunes Canadiens qui pourraient encore obtenir une attestation d'études postsecondaires.

6. Bon nombre de répondants poursuivaient plus d'un type d'études postsecondaires.

7. L'échantillon de l'EJET-B était composé de personnes âgées entre 18 et 20 ans en décembre 1999. Ces personnes ont été sondées en 2000, 2002, 2004, 2006 et 2008.

Vérification des faits : Pourquoi les chiffres sont-ils divergents?

Selon le recensement, 61 % des Canadiens en âge de travailler ont achevé des études postsecondaires. Selon l'OCDE, seulement 47 % l'ont fait. L'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu révèle que 57 % des jeunes canadiens étaient inscrits ou avaient achevé certaines études supérieures en 2006. Plus de 80 % des participants à l'Enquête auprès des jeunes en transition mentionnent avoir poursuivi une forme quelconque d'études postsecondaires avant l'âge de 26 à 28 ans.

Les chiffres sont tellement disparates qu'il n'est pas surprenant qu'une discussion de la participation aux études postsecondaires puisse générer une certaine confusion. Il est important, toutefois, de se rappeler que les enquêtes ne mesurent pas toutes la même chose : chacune pose des questions différentes à des populations différentes au sujet d'activités différentes. Le recensement, par exemple, offre un bon aperçu des niveaux actuels d'études postsecondaires dans l'ensemble de la population des adultes. L'EDTR nous permet de mettre l'accent sur les activités d'une cohorte en particulier – les 18 à 24 ans – sur une base annuelle afin de mieux

comprendre les tendances dans la participation aux études postsecondaires, mais d'autres sources de données de Statistique Canada, comme l'Enquête sur la population active (EPA) et le Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP), pourraient faire ressortir d'autres tendances et mener à d'autres définitions du concept de « participation ». L'EJET, une enquête longitudinale, permet une analyse plus en profondeur des cheminements postsecondaires d'une cohorte unique sur une période plus longue.

Grâce aux données du recensement sur le niveau de scolarité, aux données de l'EDTR sur les tendances annuelles dans la participation et aux données de l'EJET sur différents types de cheminements postsecondaires, les chercheurs canadiens peuvent explorer la question de la participation aux études postsecondaires plus en profondeur que jamais auparavant. Bien qu'à première vue, les statistiques semblent diverger, en fait, elles ne se contredisent pas. Les leçons apprises de chaque source de données contribuent à notre compréhension des études supérieures au 21^e siècle.

Mythe : La participation aux études postsecondaires au Canada augmente de façon constante

Il est parfois présumé que le taux de participation aux études postsecondaires au Canada augmente de façon constante, c'est-à-dire que chaque année, une proportion plus importante de Canadiens, réalisant l'importance d'un diplôme, décident de s'inscrire à un collège ou une université. Certaines projections d'inscription préparées par Statistique Canada et l'AUCC (Hango et de Broucker, 2007a; AUCC, 2007) ont été, par exemple, fondées en partie sur l'hypothèse d'un taux croissant de participation. Malheureusement, cette hypothèse ne peut être avancée en toute sécurité.

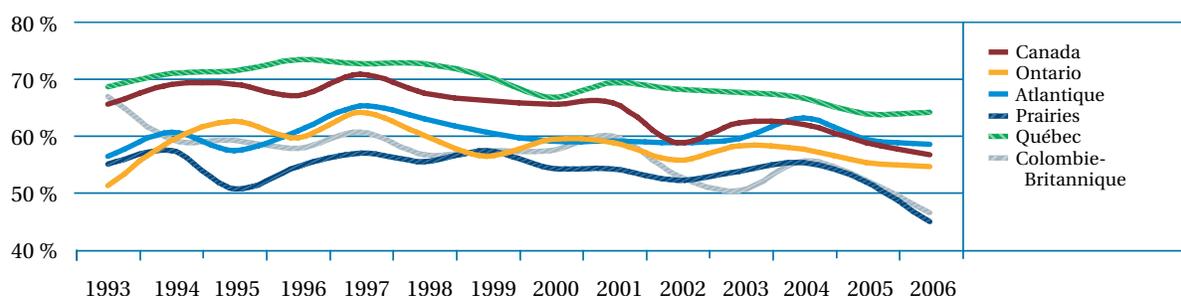
Selon les données de l'EDTR, le taux de participation aux études postsecondaires est en diminution au Canada, bien que de façon non uniforme à travers le pays. À l'échelle nationale, la participation aux études postsecondaires a atteint un sommet à 71 % de la population des 18 à 24 ans en 1997 et a diminué de façon relativement constante depuis, avec un niveau plancher de 57 % en 2006. Cette diminution est attribuable aux provinces de l'Ouest. La participation dans les trois provinces des Prairies a diminué de 10 points de pourcentage entre 2004 et 2006; en Colombie-Britannique, les taux

Mythe : La participation aux études postsecondaires au Canada augmente de façon constante (suite)

de participation ont diminué de 14 points de pourcentage entre 2001 et 2006. Nous pouvons présumer que cette tendance est liée au cycle économique national et aux conjonctures économiques régionales ascendantes : à mesure que le Canada est sorti de la récession au milieu des années 90, le marché du travail est devenu une option plus attrayante pour les jeunes adultes, ce qui en a amené davantage à travailler plutôt que de poursuivre des études postsecondaires. Le marché du travail est plus attirant dans l'Ouest que n'importe où ailleurs (voir également Berger, Motte et Parkin, 2007, pp. 36-37).

- En Colombie-Britannique, la participation aux études postsecondaires est passée d'un sommet de 67 % de la population des 18 à 24 ans en 1993 à 60 % en 2001, avec un niveau plancher de 46 % en 2006.
- Dans la région des Prairies, qui comprend l'Alberta, la Saskatchewan et le Manitoba, la participation est passée de 57 % en 1999 à un niveau plancher de 45 % en 2006.
- Le taux de participation de l'Ontario a atteint un sommet en 1997, soit 64 %, et a depuis diminué à 55 % en 2006, bien qu'il a augmenté en 2003 à la suite de l'élimination de la 12^e année et de la « double cohorte » de diplômés des études secondaires. Il est à noter que malgré une diminution du taux de participation, l'Ontario a connu une augmentation importante dans l'inscription aux études postsecondaires, en raison en grande partie de la croissance considérable de la taille de la population des 18 à 24 ans, qui a augmenté de 144 000 (13 %) entre 1999 et 2007.
- La participation au Québec a diminué de façon relativement constante depuis la fin des années 90, moment où elle avait atteint un sommet de 73 %; elle est passée à 64 % en 2006.
- Dans la région de l'Atlantique, la participation a atteint un sommet de 65 % en 1997, a diminué à 59 % dans les premières années de la présente décennie, a augmenté à 63 % en 2003 et s'est stabilisée à 59 % en 2005 et 2006.

Figure 2.V.1 – Taux de participation aux études postsecondaires au Canada selon la province de 1993 à 2006



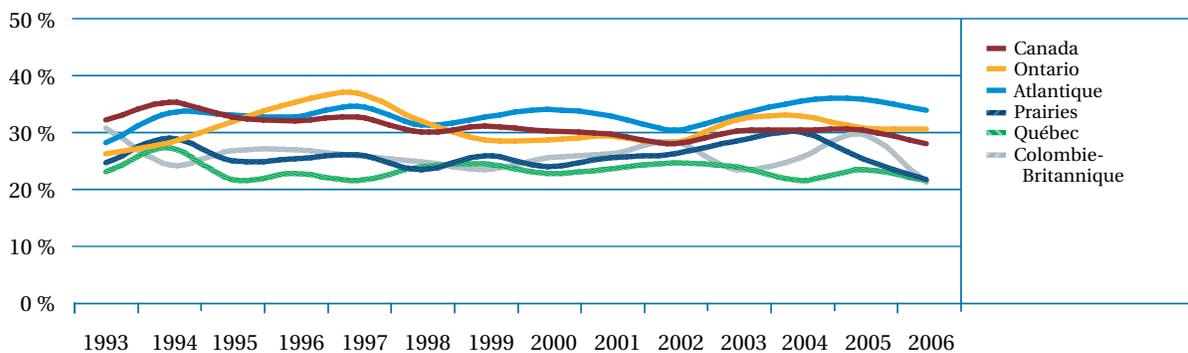
Source : Statistique Canada, *Enquête sur la dynamique du travail et du revenu*, totalisation personnalisée.

Mythe : La participation aux études postsecondaires au Canada augmente de façon constante (suite)

L'examen spécifique du taux de participation à l'université fait clairement ressortir les différentes tendances régionales. À l'échelle nationale, les taux de participation à l'université sont maintenant légèrement plus bas qu'au milieu des années 90, lorsqu'ils s'approchaient de 33 %. En 2002, le taux a dégringolé à 28 %, avant de remonter à 30 % en 2003, où il est demeuré jusqu'en 2006, avant de retourner à 28 %. À l'échelle régionale, toutefois, nous constatons que, dans les Prairies, les taux de participation à l'université sont passés de 30 % à 22 % entre 2004 et 2006, tandis qu'en Colombie-Britannique, le taux de participation à l'université est passé de 25 % en 2004 à 30 % en 2005 et ensuite à 21 % en 2006. En Ontario et dans les provinces de l'Atlantique, les taux de participation à l'université sont généralement plus élevés maintenant qu'au début de la décennie, bien qu'ils se soient stabilisés dans les années les plus récentes. Après dix années de taux de participation à l'université aux alentours de 24 %, les taux du Québec sont retournés au niveau plancher de 21 % de 1997.

Au niveau collégial, les taux de participation globaux ont diminué depuis leur sommet du milieu des années 90. En 1997, 38 % de tous les Canadiens âgés de 18 à 24 ans ont poursuivi des études collégiales. Ce taux a diminué à 31 % en 2001 et à 29 % en 2006. Le système des cégeps (qui est un préalable obligatoire à l'université pour les résidents provinciaux) unique au Québec signifie que son taux de participation est sensiblement plus élevé que dans le reste du pays. Cela dit, les taux de participation au collège au Québec ont diminué de façon constante depuis le sommet de 51 % en 1997, avec un niveau plancher de 41 % en 2005 avant une remontée à 43 % en 2006. Depuis 2000, lorsque son taux de participation au collège a atteint un sommet de 31 %, l'Ontario a connu une diminution constante jusqu'à 24 % en 2006. Tandis que le taux de la Colombie-Britannique révèle une tendance en dents de scie, d'une année à l'autre, la tendance générale est à la baisse. Le taux de participation est passé de 35 % en 1997 à 25 % en 2006. En dépit d'une petite augmentation

Figure 2.V.2 – Taux de participation à l'université au Canada selon la province de 1993 à 2006



Source : Statistique Canada, *Enquête sur la dynamique du travail et du revenu*, totalisation personnalisée.

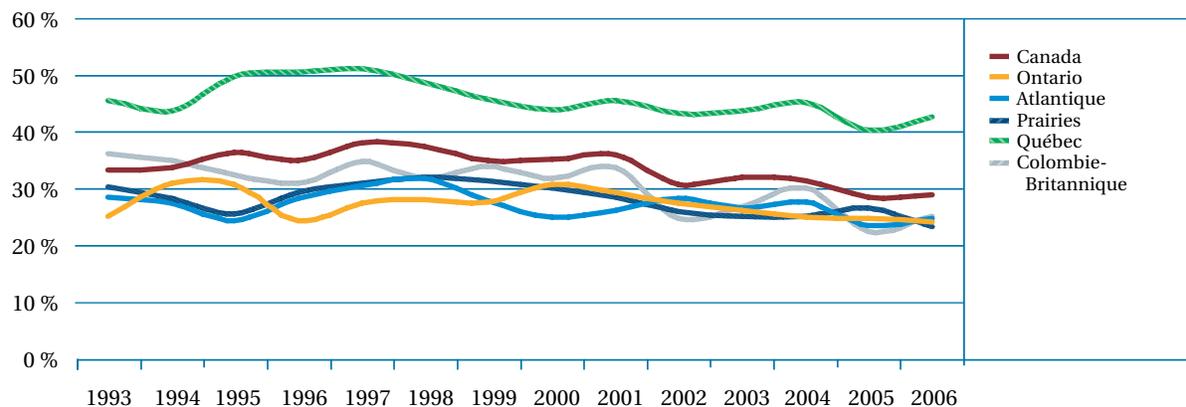
Mythe : La participation aux études postsecondaires au Canada augmente de façon constante (suite)

en 2005, le taux de participation au collège dans les Prairies a diminué de façon constante, avec un sommet de 32 % en 1998 et 1999 suivi d'un niveau plancher de 23 % en 2006. Dans la région de l'Atlantique, les taux de participation au collège ont atteint un sommet de 32 % en 1998 et se sont déstabilisés depuis; ils ont chuté à 25 % en 2006.

Cet examen des taux de participation aux études postsecondaires montre que la participation n'augmente pas de façon claire et constante. La décision de s'inscrire aux études supérieures, comme nous en avons discuté dans les éditions précédentes du *Prix du savoir*, est fondée sur un certain nombre de facteurs importants, y compris les aspirations individuelles et familiales, l'aptitude scolaire, la planification de carrière, la préparation financière, la nature des systèmes postsecondaires provinciaux, la capacité des établissements d'enseignement postsecondaire

d'accepter de nouveaux étudiants et l'effet des marchés de travail solides et faibles. Toutefois, les données révèlent que, depuis la fin de la dernière récession, la proportion des 18 à 24 ans inscrits ou ayant obtenu un diplôme d'un collège ou d'une université est en diminution. Il est raisonnable de présumer, de toute évidence, que cette tendance se renversera bientôt : qu'étant donné les conditions économiques qui se détériorent, les taux de participation remonteront une fois de plus. Il est toutefois important que nous n'adoptions pas une attitude passive en laissant le cycle économique accomplir le travail d'encourager un plus grand nombre de jeunes à obtenir un diplôme d'études postsecondaires. À long terme, la stratégie du Canada pour maintenir les niveaux de participation aux études postsecondaires devrait être fondée sur davantage que le pessimisme économique.

Figure 2.V.3 – Taux de participation au collège selon la province de 1993 à 2006



Source : Statistique Canada, *Enquête sur la dynamique du travail et du revenu*, totalisation personnalisée.

VI. Écarts dans l'accès

Le fait que les jeunes issus de milieux différents aient les mêmes chances de faire des études postsecondaires au Canada constitue une préoccupation centrale pour les décideurs. Compte tenu de l'importance de l'éducation pour que les jeunes adultes participent pleinement à notre économie et à notre société, les obstacles à l'éducation, pour certains groupes, ont de sérieuses conséquences pour leur propre bien-être et pour le pays dans son ensemble. Malheureusement, plusieurs des écarts dans les taux de participation aux études postsecondaires des différents segments clés de la société canadienne, c'est-à-dire les écarts qui sont connus depuis de nombreuses années, se sont avérés extrêmement persistants.

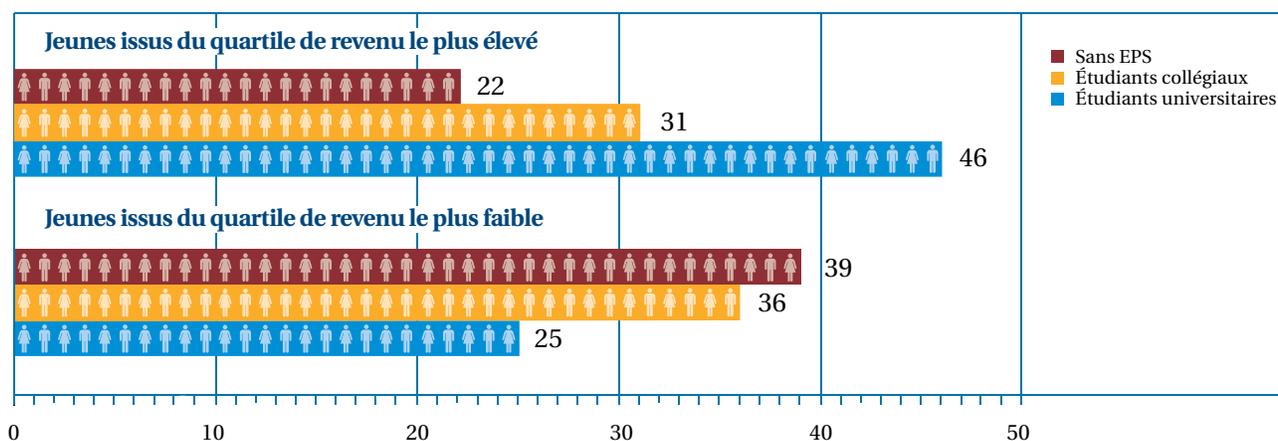
Revenu et scolarité des parents

L'inégalité entre les Canadiens issus de milieux socio-économiques différents, au plan de l'accès, est bien connue. Examinons les figures suivantes, produites

par Zeman (2008), qui concernent la cohorte EJET-A des jeunes qui étaient âgés de 15 ans en 1999 et qui ont participé à l'étude de nouveau à l'âge de 19 ans⁸.

- Pour chaque 100 Canadiens à faible revenu âgés de 19 ans, 25 vont à l'université. Pour chaque 100 Canadiens à revenu élevé du même âge, 46 sont inscrits aux études universitaires.
- Les jeunes à faible revenu sont 40 % plus susceptibles de s'inscrire aux études collégiales qu'aux études universitaires vers l'âge de 19 ans.
- Comme le démontre la figure 2.VI.1, pour les Canadiens à faible revenu, les chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires et de poursuivre des études postsecondaires sans prendre une longue pause sont assez aléatoires. Cependant, pour les enfants de familles riches, l'élément hasard est grandement réduit. 77 % des jeunes issus de familles à revenu élevé se sont inscrits aux études postsecondaires.

Figure 2.VI.1 – Situation par rapport aux études postsecondaires des Canadiens âgés de 19 ans en 2003 selon le quartile de revenu familial mesuré lorsque ces derniers étaient âgés de 15 ans



Source : Zeman, 2008.

8. Ces chiffres sont restreints à l'échantillon des personnes inscrites au secondaire à l'âge de 15 ans en 1999 de l'EJET A. Puisque les jeunes à faible revenu sont plus susceptibles d'abandonner les études secondaires que les élèves issus de familles aisées, ces chiffres surestiment légèrement le taux de participation aux études postsecondaires des jeunes à faible revenu.

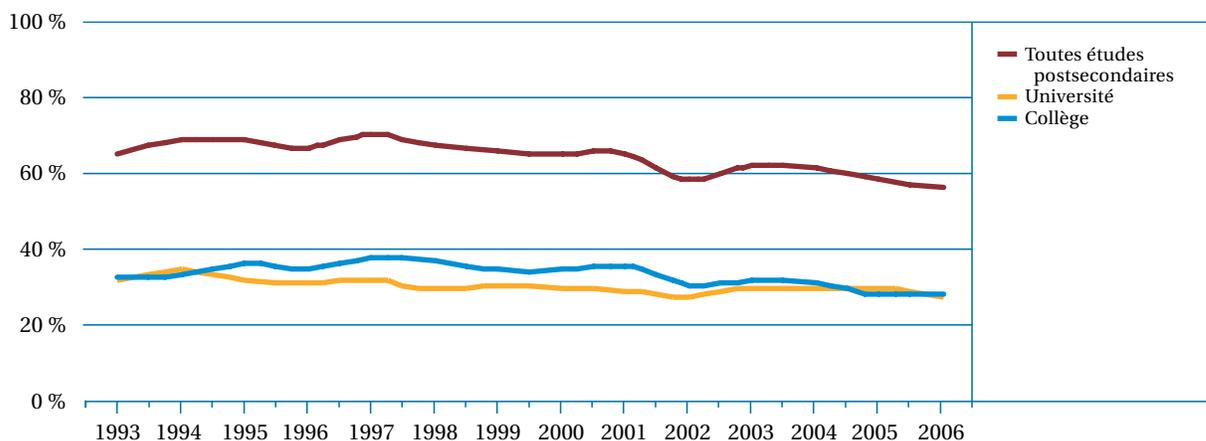
Tandis que l'EJET-A fournit un portrait longitudinal des parcours scolaires d'une cohorte unique de jeunes Canadiens, les données provenant de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR) permettent d'avoir une vue à plus long terme. Les données provenant de l'EDTR permettent également aux chercheurs de se concentrer sur l'influence du revenu et de la scolarité des parents sur les décisions de poursuivre des études postsecondaires des jeunes Canadiens.

La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire a commandé une série de tableaux de l'EDTR de Statistique Canada pour mettre à jour les données discutées par Drolet (2005), qui examinent la participation aux études postsecondaires des Canadiens de 18 à 24 ans tout au long des années 90⁹. Drolet a conclu que « la corrélation entre la participation à l'université et le revenu familial avait très peu changé entre 1993 et 2001 » (Drolet 2005, p. 26). Bien que les données ne l'aient pas menée à une conclusion similaire dans le cas de l'inscription au collège (les taux de participation au collège sont demeurés à environ 35 % des jeunes issus de tous les groupes de revenu au cours des années 90), elles

démontrent clairement que la participation aux études postsecondaires n'était pas plus équitable au début des années 2000 qu'une décennie plus tôt.

En examinant les données mises à jour, nous constatons d'abord que, comme discuté ci-dessus, la proportion globale des Canadiens de 18 à 24 ans qui poursuit des études postsecondaires a diminué entre 1993 et 2006. Encore une fois, la figure 2.VI.2 le démontre en présentant les tendances du nombre d'inscriptions au collège et du nombre d'inscriptions à l'université de façon séparée et combinée. La prochaine étape consiste à examiner les tendances des étudiants issus de milieux socio-économiques différents. L'accès aux études postsecondaires au Canada n'est pas plus ou moins équitable en 2006 qu'elle ne l'était en 2001. Qu'il s'agisse de mesurer les taux de participation selon le revenu familial (ajusté pour tenir compte de l'inflation) ou le niveau de scolarité des parents, les jeunes Canadiens issus de milieux socio-économiques favorisés demeurent sensiblement plus susceptibles de poursuivre des études postsecondaires que ceux qui sont issus de milieux socio-économiques défavorisés.

Figure 2.VI.2 – Taux de participation aux études universitaires, collégiales et postsecondaires des 18 à 24 ans au Canada entre 1993 et 2006



Remarque : Dans les figures de cette section, « participation » désigne les répondants qui ont achevé ou qui poursuivaient des études au niveau énoncé dans l'année en question.

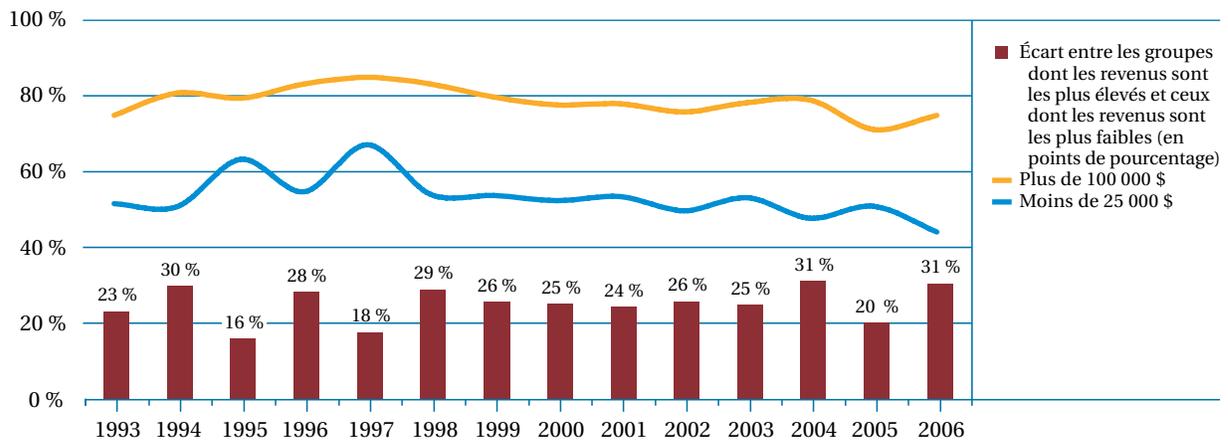
Source : Statistique Canada, *Enquête sur la dynamique du travail et du revenu*, totalisation personnalisée.

9. Tous les chiffres en dollars de cette section ont été rajustés pour tenir compte de l'inflation.

Comme le démontre la figure 2.VI.3, la proportion des jeunes inscrits au postsecondaire et issus de familles déclarant des revenus annuels supérieurs à 100 000 \$ est demeurée à environ 75 %, tandis que la proportion des jeunes issus de familles gagnant moins de 25 000 \$ tourne aux alentours de 50 %. L'écart entre les deux groupes est demeuré d'environ 25 points de pourcentage depuis la fin des années 90.

De plus, l'accès aux ÉPS selon le niveau de scolarité des parents n'a pas changé considérablement depuis le début des années 90, comme le démontre la figure 2.VI.4. Parmi les 18 à 24 ans dont les parents ont achevé des études universitaires, environ 80 % s'inscrivent aux études postsecondaires. Parmi ceux dont les parents ont achevé un certificat ou un diplôme d'études postsecondaires, environ

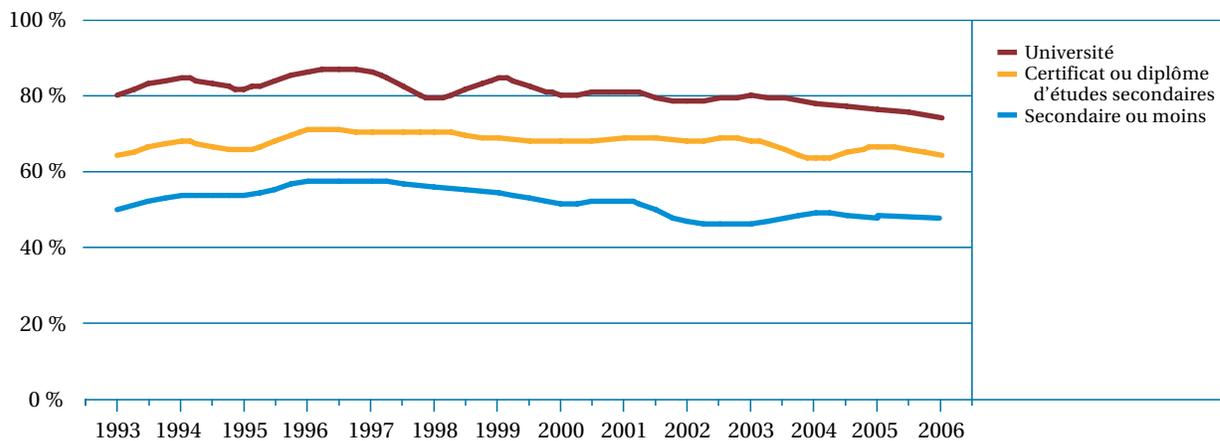
Figure 2.VI.3 – Taux de participation aux études postsecondaires, selon les niveaux choisis de revenu familial, des 18 à 24 ans entre 1993 et 2006



Remarque : L'échantillon est restreint aux personnes qui demeuraient avec au moins un parent au moment de l'enquête. Statistique Canada a utilisé un échantillon accru, qui exploite la nature longitudinale de l'ensemble de données, afin de vérifier la fiabilité des données. La méthode utilisée reproduit l'approche de Drolet, décrite dans Drolet (2005), pp. 14-15.

Source : Statistique Canada, *Enquête sur la dynamique du travail et du revenu*, totalisation personnalisée.

Figure 2.VI.4 – Taux de participation aux études postsecondaires selon le niveau de scolarité des parents parmi les 18 à 24 ans entre 1993 et 2006



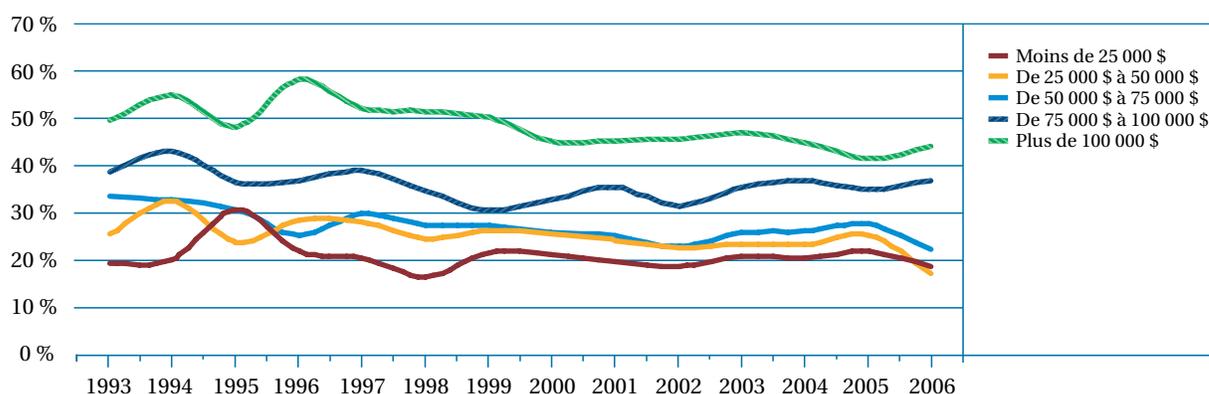
Source : Statistique Canada, *Enquête sur la dynamique du travail et du revenu*, totalisation personnalisée.

deux tiers poursuivent des études supérieures. Seulement environ la moitié des jeunes dont les parents n'ont pas poursuivi des études au-delà du secondaire se sont inscrits aux études postsecondaires.

L'écart entre la participation aux études postsecondaires des jeunes issus de milieux socio-économiques favorisés et défavorisés est le plus évident du côté de l'université. Comme le démontre clairement la figure 2.VI.5, les jeunes issus de familles gagnant plus de 100 000 \$ par année sont plus de deux fois plus susceptibles d'aller à l'université que ceux qui sont issus de familles gagnant moins de 25 000 \$ par

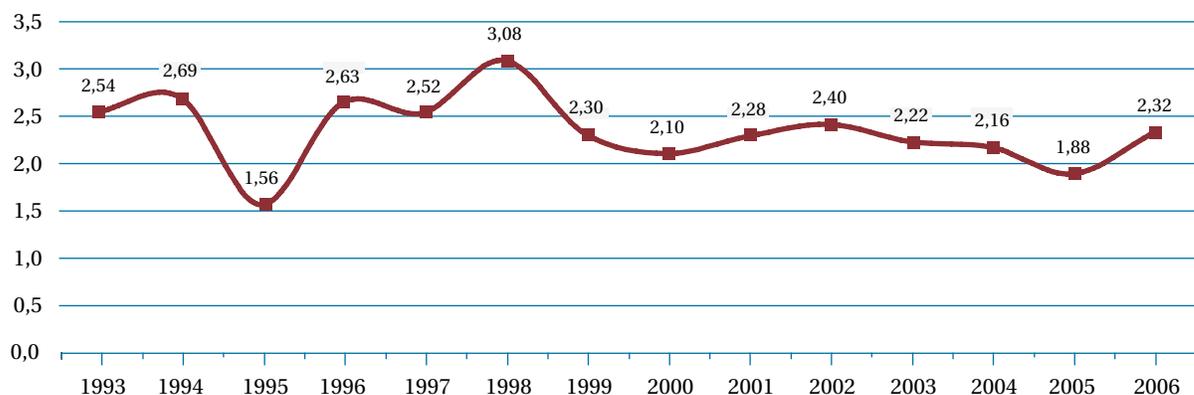
année. Les taux de participation à l'université des jeunes issus de familles gagnant moins de 75 000 \$ sont relativement faibles, puisqu'environ un quart d'entre eux poursuivent des études universitaires. En comparaison, plus d'un tiers des jeunes issus de familles de la deuxième catégorie la plus élevée (de 75 000\$ à 100 000 \$) et la moitié des jeunes issus de familles de la catégorie la plus élevée s'inscrivent aux études universitaires. Par conséquent, le défi d'améliorer l'équité en matière d'accès aux études universitaires comprend l'accroissement des possibilités pour les familles à revenu moyen et faible.

Figure 2.VI.5 – Taux de participation à l'université parmi les 18 à 24 ans selon le revenu familial entre 1993 et 2006



Source : Statistique Canada, *Enquête sur la dynamique du travail et du revenu*, totalisation personnalisée.

Figure 2.VI.6 – Rapport entre le taux d'inscription à l'université des 18 à 24 ans issus de familles gagnant plus de 100 000 \$ par année et celui des jeunes issus de familles gagnant moins de 25 000 \$ par année entre 1993 et 2006

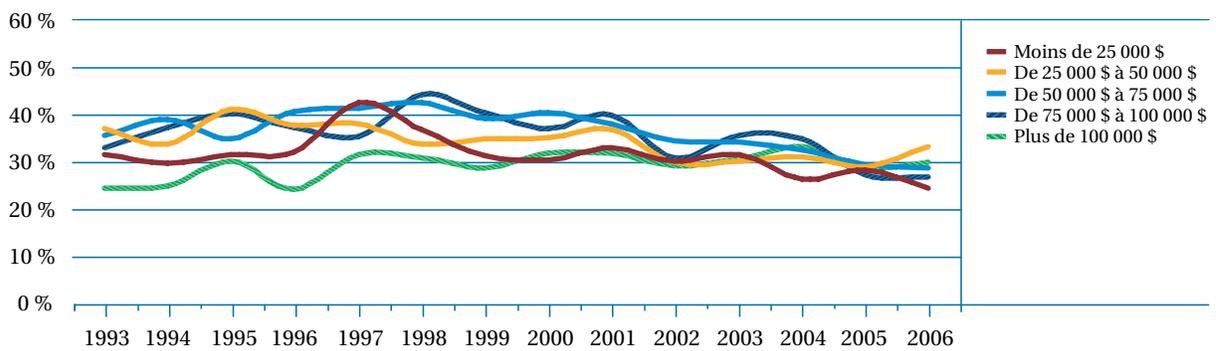


Source : Statistique Canada, *Enquête sur la dynamique du travail et du revenu*, totalisation personnalisée.

En comparaison, la participation aux études collégiales est répartie plus également. Comme le démontre la figure 2.VI.7, la probabilité de participation aux études collégiales des jeunes Canadiens n'est pas fortement liée au revenu familial, et l'a été encore moins dans les années récentes qu'au milieu des années 90. Il est à noter, toutefois, que l'écart considérable dans l'inscription à l'université selon le revenu familial a des répercussions sur les taux

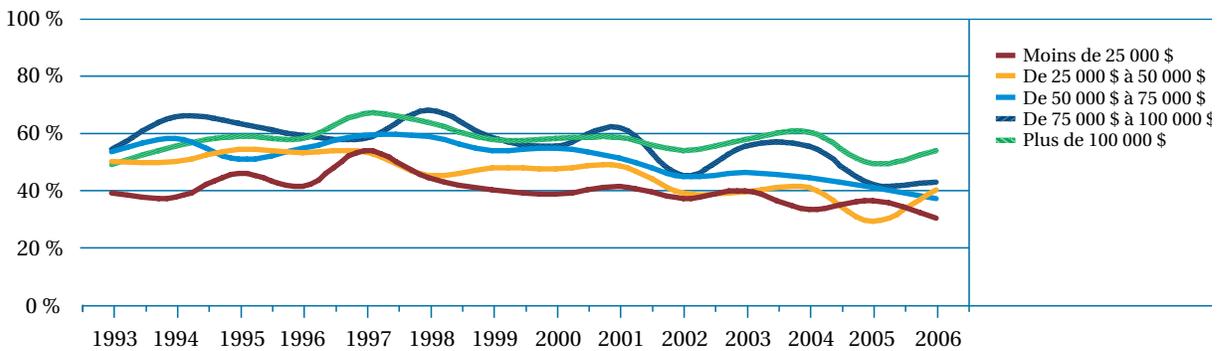
de participation au collège. Le taux conditionnel de participation au collège mesure la proportion des jeunes non inscrits à l'université qui sont inscrits au collège. Comme le démontre la figure 2.VI.8, chez les jeunes qui ne sont pas inscrits à l'université, l'inscription au collège augmente avec le revenu familial. (L'utilisation de la scolarité des parents au lieu du revenu familial comme mesure de la situation socio-économique révèle une tendance similaire.)

Figure 2.VI.7 – Taux d'inscription au collège selon le revenu familial chez les 18 à 24 ans entre 1993 et 2006



Source : Statistique Canada, *Enquête sur la dynamique du travail et du revenu*, totalisation personnalisée.

Figure 2.VI.8 – Taux conditionnel d'inscription au collège selon le revenu familial chez les 18 à 24 ans entre 1993 et 2006



Remarque : Le taux conditionnel d'inscription au collège calcule la proportion de la population des jeunes qui ne poursuivaient pas ou n'avaient pas achevé d'études universitaires et qui se sont inscrits aux études collégiales dans l'année en question.

Source : Statistique Canada, *Enquête sur la dynamique du travail et du revenu*, totalisation personnalisée.

Mythes et réalité : Parcours pendant les études postsecondaires au Canada

L'*Enquête auprès des jeunes en transition*, menée par Statistique Canada, fournit des données longitudinales solides sur les parcours des jeunes dès l'âge de 15 ans. Elle a permis de donner aux Canadiens leur meilleur aperçu de la dynamique des parcours scolaires. Les analystes, tels que Hango et de Broucker (2007), ont examiné les parcours scolaires et professionnels des jeunes de l'âge de 18 à 20 ans jusqu'à l'âge de 22 à 24 ans, seulement pour constater qu'une grande partie de ce qui pourrait avoir été considéré comme étant typique était loin de l'être. Comme ils le font remarquer, seulement un jeune Canadien sur trois est passé directement du secondaire aux études postsecondaires et était inscrit ou avait obtenu un diplôme une fois atteint l'âge de 22 à 24 ans¹⁰.

- 9 % de l'ensemble des jeunes sont passés directement du secondaire au collège et ont obtenu un diplôme à l'âge de 22 à 24 ans.
- 8 % de l'ensemble des jeunes sont passés directement du secondaire à l'université et ont obtenu un diplôme à l'âge de 22 à 24 ans.
- 2 % de l'ensemble des jeunes sont passés directement du secondaire au collège et étaient toujours inscrits à l'âge de 22 à 24 ans.

- 12 % de l'ensemble des jeunes sont passés directement du secondaire à l'université et étaient toujours inscrits au niveau du premier cycle à l'âge de 22 à 24 ans.
- 3 % de l'ensemble des jeunes sont passés directement du secondaire à l'université et étaient inscrits au niveau du deuxième cycle universitaire à l'âge de 22 à 24 ans (Hango et de Broucker 2007b, pp. 21-24).

Le parcours « typique » concerne donc seulement près d'un tiers des jeunes, dont près de la moitié n'ont pas achevé des études postsecondaires à l'âge de 22 à 24 ans, environ quatre à six ans après le secondaire. Ainsi, si peu d'étudiants commencent les études postsecondaires « à temps », un nombre encore moins grand les achève dans les délais.

Bien que l'ensemble de données provenant de l'EJET utilisé pour bâtir cette analyse des parcours ne renferme pas d'information sur le revenu familial, il fournit de l'information sur le niveau de scolarité des parents des répondants, ainsi que sur leur statut d'Autochtone^{11,12}. Comme on pouvait s'y attendre, la probabilité qu'un jeune s'inscrive directement aux études postsecondaires après le secondaire augmente avec le niveau de

10. La cohorte B de l'EJET consiste en un échantillon de Canadiens de 18 à 20 ans au début de 2000. Au moment du troisième cycle d'entrevues, les répondants étaient âgés de 22 à 24 ans. L'échantillon de jeunes qui ont poursuivi des études professionnelles ou d'autres études postsecondaires non collégiales et non universitaires était trop petit pour faire la différence entre ceux qui sont passés directement aux études postsecondaires et ceux qui ont pris une pause entre les niveaux d'étude (un écart est défini comme étant toute période supérieure à quatre mois). Les étudiants dans la catégorie « études professionnelles ou autres » constituent 3 % de l'échantillon.

11. Dès que les données seront disponibles, dans les prochaines années, une analyse similaire utilisant la cohorte A de l'EJET (qui a été recrutée parmi des jeunes âgés de 15 ans au début de 2000) renfermera plus d'information sur la situation socio-économique, puisque le revenu des parents sera compris dans les données.

12. Il vaut la peine de se rappeler que l'échantillon de l'EJET n'a pas été recruté sur les réserves des Premières Nations. Par conséquent, il est uniquement représentatif des jeunes Autochtones qui vivaient hors réserve en 1999.

Mythes et réalité : Parcours pendant les études postsecondaires au Canada (suite)

scolarité des parents. De la même façon, les jeunes Autochtones étaient beaucoup moins susceptibles que les jeunes non autochtones de poursuivre un parcours « traditionnel ». Le tableau 2.VI.1 décrit la proportion des jeunes qui n'étaient pas

aux études à l'âge de 22-24 ans mais qui ont poursuivi un parcours « traditionnel » vers l'achèvement des études postsecondaires, selon le niveau de scolarité des parents et le statut d'autochtone (Hango et de Broucker 2007b, pp. 31-33)¹³.

Tableau 2.VI.1 – Proportion des non-étudiants âgés de 22 à 24 ans qui ont poursuivi des études postsecondaires immédiatement après le secondaire, selon le niveau de scolarité des parents et le statut d'autochtone, en 2004

	Transition directe du secondaire au collège et obtention du diplôme à l'âge de 22 à 24 ans	Transition directe du secondaire à l'université et obtention du diplôme à l'âge de 22 à 24 ans	Total
Niveau de scolarité des parents : moins que le secondaire	9,6 %	5,3 %	14,9 %
Niveau de scolarité des parents : secondaire	12,1 %	5,7 %	17,8 %
Niveau de scolarité des parents : certaines études postsecondaires	13,5 %	9,6 %	23,1 %
Niveau de scolarité des parents : diplôme d'études postsecondaires	14,5 %	17,9 %	32,4 %
Autochtones	6,5 %*	**	6,5 %*
Non-autochtones	12,9 %	11,4 %	34,3 %
Ensemble des jeunes	12,7 %	11,1 %	23,8 %

* Ces données doivent être utilisées avec prudence.

** Trop peu fiable pour être publié.

Source : Hango et de Broucker, 2007.

13 Il n'est pas clair que ce soit objectivement mieux pour les jeunes d'achever leurs études postsecondaires dans les délais. Ferrer et Menendez (2009) constatent que « les diplômés qui retardent leurs études reçoivent des gains par rapport aux diplômés qui ne les ont pas retardées, même après avoir pris en considération d'autres facteurs, tels que l'expérience ou les relations sur le marché du travail » (p. 3). Cela dit, on ne peut ignorer les autres coûts associés à un parcours d'études retardé pour le jeune, l'établissement d'enseignement et le trésor public. Hango et de Broucker (2007b) constatent que « les jeunes qui retardent leur participation aux études postsecondaires après l'obtention de leur diplôme d'études secondaires ne gagnent pas davantage que les jeunes qui ne l'ont pas retardé, ce qui suggère que la prise d'une pause entre le secondaire et un programme d'études postsecondaires ne se traduit pas en gains accrus entre les âges de 22 et 24 ans » (p. 12).

Peuples autochtones

Il est bien connu que les niveaux d'études des peuples autochtones au Canada sont inférieurs à ceux de leurs homologues non autochtones. En comparaison avec les autres Canadiens, les peuples autochtones sont deux fois plus susceptibles d'abandonner leurs études avant d'achever le secondaire; ils sont trois fois moins susceptibles de détenir un diplôme d'études universitaires (voir le tableau 2.VI.2).

Certains groupes autochtones réussissent mieux que d'autres : 50 % de la population métisse détiennent un diplôme d'études postsecondaires, comparativement à 36 % de la population inuite. Une personne sur deux issue des peuples inuits ou des Premières Nations et vivant en réserve n'a pas terminé le secondaire.

Les niveaux d'études des femmes autochtones sont supérieurs à ceux des hommes autochtones. En ce qui concerne les personnes autochtones de 25 à 44 ans, le recensement de 2006 mentionne que 35 % des hommes ne détiennent pas de diplôme d'études secondaires, comparativement à 29 % des femmes. Seulement 6 % des hommes détiennent un

diplôme d'études universitaires, comparativement à 10 % des femmes.

Cependant, la principale question consiste à savoir si l'écart entre les niveaux d'études des Canadiens autochtones et ceux des Canadiens non autochtones se rétrécit au fil du temps. Malheureusement, parce que les questions du recensement de 2006 relatives à l'éducation préuniversitaire étaient différentes de celles des recensements précédents, les comparaisons sur une période donnée sont difficiles à établir. Il est toutefois possible d'établir des comparaisons dans le cas des diplômés universitaires. La proportion de la population autochtone qui détient un diplôme d'études universitaires s'est accrue : le chiffre de 8 % pour 2006 est supérieur à celui de 6 % pour 2001. Dans le cas de la population non autochtone, toutefois, le chiffre est passé de 20 % à 23 % (Statistique Canada, 2008, p. 19). Ainsi, l'écart en points de pourcentage est passé de 14 à 15.

John Richards a mené une analyse plus détaillée de l'évolution de cet écart dans la scolarité au fil du temps, qui met l'accent en partie sur les différences dans les niveaux d'études selon le groupe d'âge. Ce dernier fait remarquer que la différence dans les

Tableau 2.VI.2 – Niveaux d'études des Autochtones et des non-Autochtones de 25 à 64 ans (2006)

	Non-Autochtones	Autochtones (tous les groupes)	Premières Nations (tous les groupes)	Premières Nations, vivant en réserve	Premières Nations, vivant hors réserve	Métis	Inuits
Moins que le secondaire	15	34	38	50	30	26	51
Diplôme d'études secondaires	24	21	20	15	24	24	13
Compétences postsecondaires – tous les types	61	44	42	35	46	50	36
Certificat d'études professionnelles	12	14	13	13	14	16	13
Diplôme d'études collégiales	20	19	17	14	20	21	17
Diplôme universitaire inférieur au bac	5	3	5	4	3	4	2
Diplôme d'études universitaires (bac ou plus)	23	8	7	4	9	9	4

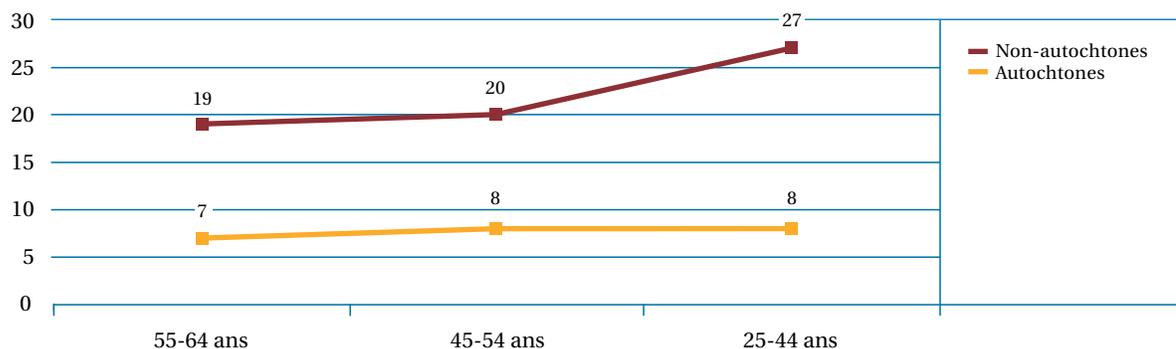
Recensement de 2006.

niveaux d'études des groupes d'âge plus jeunes et ceux des groupes d'âge plus vieux au sein de la population autochtone est moins prononcée qu'elle ne l'est dans la population non autochtone. Plus précisément, les Autochtones de 25 à 34 ans réussissent légèrement mieux dans leurs études postsecondaires que leurs homologues de 35 à 44 ans. Cela peut indiquer une « stagnation perturbante dans les intentions d'entreprendre une formation postsecondaire des jeunes Autochtones » (Richards, 2008, p. 6).

Pour être clair, le fait que les niveaux d'études augmentent à un rythme plus rapide parmi les jeunes Canadiens non autochtones ne signifie pas

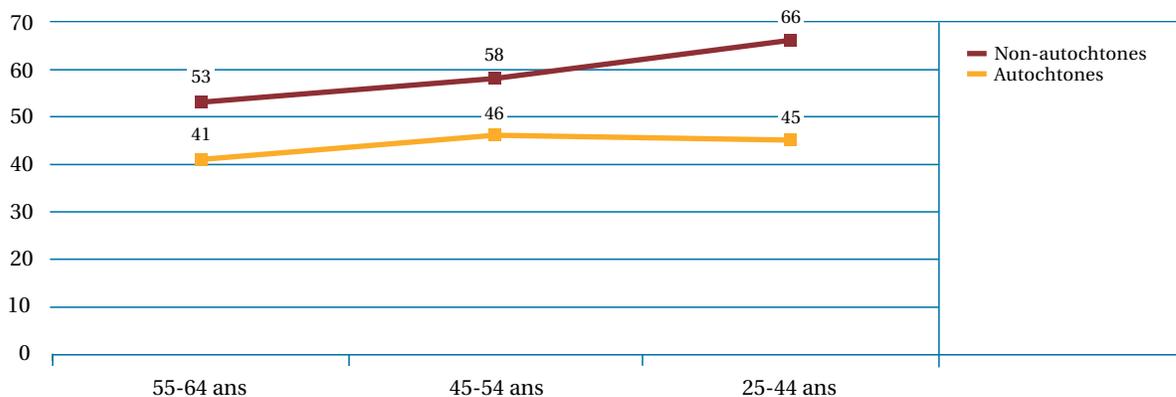
qu'il n'y a aucune amélioration dans la proportion des Autochtones qui terminent le secondaire et entreprennent des études postsecondaires. Cela signifie toutefois que l'écart dans le niveau de scolarité s'accroît au lieu de diminuer. Voici la conclusion de John Richards : il écrit que « la convergence à l'échelle des groupes d'âge à tous les niveaux d'études ne se produit pas » et qu'en fait il existe « un accroissement des écarts entre les Autochtones et les non-Autochtones à tous les niveaux d'études » (Richards, 2008, p. 6; p. 9). Cela est clairement démontré par les figures 2.VI.9 à 2.VI.11.

Figure 2.VI.9 – Proportion de la population détenant un diplôme universitaire selon le groupe d'âge

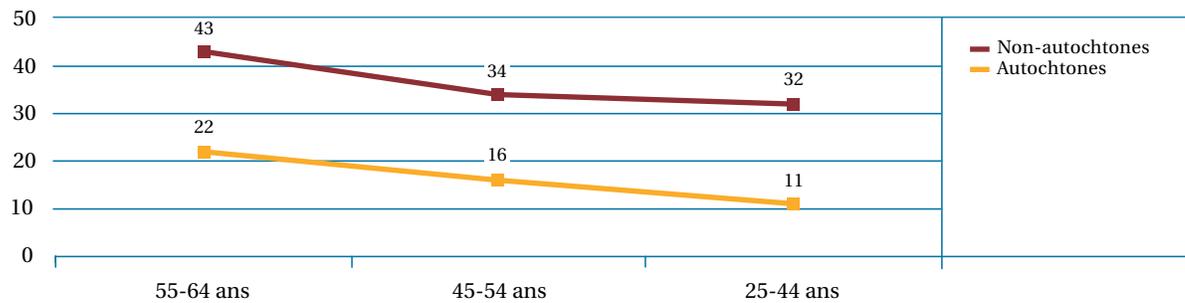


Source : Recensement de 2006.

Figure 2.VI.10 – Proportion de la population ne détenant pas de diplôme d'études secondaires selon le groupe d'âge



Source : Recensement de 2006.

Figure 2.VI.11 — Proportion de la population ne détenant pas de diplôme d'études secondaires selon le groupe d'âge

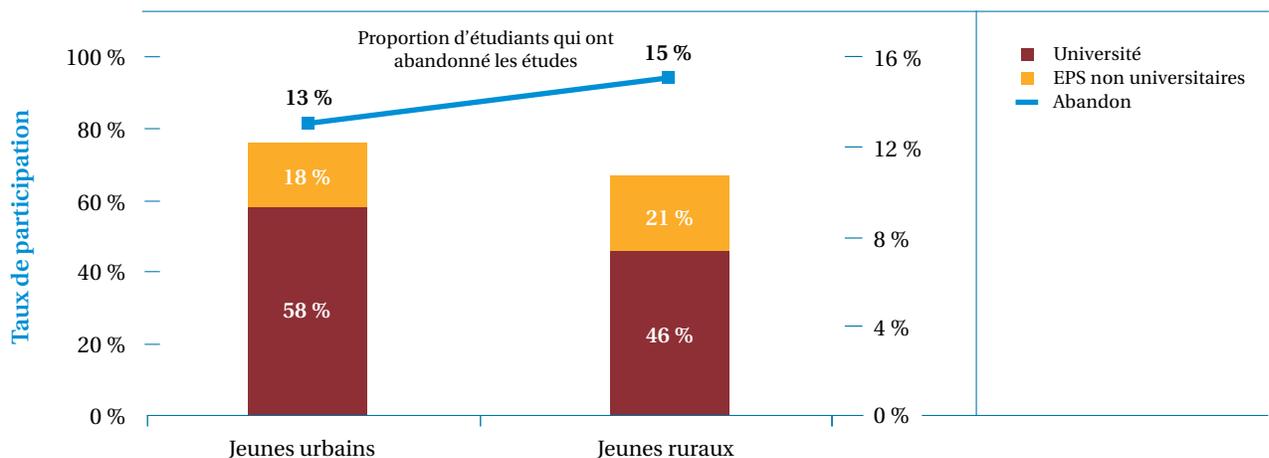
Source : Recensement de 2006.

Répartition entre les milieux urbain et rural

Selon Shaienks et Gluszynski (2007), les jeunes ruraux sont beaucoup moins susceptibles que les jeunes urbains d'entreprendre des études postsecondaires (65 % par rapport à 82 %). Les jeunes ruraux qui le font sont plus susceptibles de fréquenter le collège ou un établissement d'enseignement non universitaire (60 % par rapport à 48 %).

Dans le cadre du projet MEAFE¹⁴, Looker (2009) examine l'accessibilité aux études postsecondaires et la persévérance dans ces études parmi les jeunes

ruraux et urbains. À l'aide de l'ensemble de données de l'EJET-A, elle offre une évaluation du nombre d'inscriptions et des taux de persévérance aux études postsecondaires à l'âge de 21 ans en déterminant si l'origine (rurale ou urbaine) joue un rôle déterminant dans le processus de prise de décision quant aux études postsecondaires. En conformité avec Shaienks et Gluszynski, Looker constate que les jeunes urbains sont plus susceptibles de poursuivre des études postsecondaires et fait remarquer que l'écart existe principalement au niveau universitaire. Comme le démontre la figure 2.VI.12, tandis que 76 % des jeunes de milieux urbains avaient poursuivi des études

Figure 2.VI.12 – Inscription aux études postsecondaires selon le statut urbain ou rural pour les jeunes de 21 ans

Source : Analyse de l'EJET-A par Looker, 2009.

14. Le projet *Mesurer l'efficacité de l'aide financière aux étudiants* (MEAFE) est un programme de recherche de quatre ans mené par l'Éducational Policy Institute et la School for Policy Studies de l'Université Queen's au nom de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Les chercheurs participants devaient écrire sur les questions de l'accessibilité aux études postsecondaires et de la persévérance dans ces études au Canada. Chaque document commandé pendant ce projet peut être téléchargé du site Web du projet MEAFE à l'adresse www.mesa-project.org.

supérieures à l'âge de 21 ans (58 % avaient fréquenté l'université), seulement 67 % des jeunes de milieux ruraux s'étaient inscrits aux études postsecondaires à cet âge (46 % à l'université). Cela dit, la proportion des étudiants qui étaient toujours inscrits ou avaient obtenu un diplôme était virtuellement la même pour les deux groupes (87 % pour les jeunes de milieux urbains, 85 % pour les jeunes des milieux ruraux).

Looker examine la variation régionale et suggère que la nature du système postsecondaire (les systèmes « articulés » de la Colombie-Britannique et de l'Alberta permettent aux étudiants d'achever des crédits universitaires dans les collèges communautaires; l'admission dans une université québécoise pour les résidents provinciaux dépend de l'achèvement d'un programme au cégep) et la distribution géographique des établissements d'enseignement postsecondaire peuvent contribuer à expliquer pourquoi la présence des jeunes d'origine rurale est plus élevée dans certaines régions. Cependant, son analyse conclut que les facteurs relatifs au sexe, au statut de minorité, à l'immigration, au rendement scolaire ainsi qu'au niveau de scolarité et de revenu des parents expliquent une grande partie de l'écart rural-urbain dans la participation aux études postsecondaires. Cela suggère que la différence rurale urbaine peut être expliquée par les différences dans les caractéristiques individuelles non reliées à la géographie. Toutefois, lorsqu'elle regarde exclusivement la participation à l'université, Looker constate que l'emplacement rural ou urbain demeure un facteur important même après avoir contrôlé pour les autres caractéristiques.

Cette dernière constatation reflète celles de Frenette (2002, 2003; cf. Statistique Canada, 2004a), qui a examiné la façon dont la distance jusqu'à un établissement d'enseignement postsecondaire a une incidence sur la participation au collège et à l'université. Il mentionne que les étudiants qui vivent à plus de 80 kilomètres d'une université sont moins susceptibles que ceux qui vivent à proximité d'une université de s'inscrire aux études universitaires. L'effet de la distance est aggravé pour les jeunes issus de familles à faible revenu. Au-delà de 80 kilomètres, les jeunes issus de familles à revenu élevé étaient presque six fois plus susceptibles que les jeunes à

faible revenu d'aller à l'université; en dedans de 40 kilomètres, ils étaient seulement 1,9 fois plus susceptibles que les jeunes à faible revenu de s'inscrire aux études universitaires. Frenette soutient que le coût additionnel lié au déménagement pour étudier, le coût émotionnel lié au départ de la collectivité et le manque d'exposition aux universités et aux adultes ayant fait des études universitaires pourraient expliquer l'écart lié à la distance jusqu'à l'université.

Pour ce qui est des collèges communautaires, Frenette fait remarquer que les collèges du Canada sont beaucoup mieux répartis que ses universités, de sorte que 97 % des étudiants du secondaire vivent à l'intérieur d'une distance de 80 kilomètres d'un collège communautaire. Les étudiants qui vivent à plus de 40 kilomètres d'une université sont beaucoup plus susceptibles d'étudier dans un collège que ceux qui vivent à proximité d'une université. Le taux combiné de participation aux études postsecondaires (université et collège) pour les jeunes qui vivent à plus de 80 kilomètres d'une université est presque aussi élevé que le taux pour les jeunes qui vivent à proximité d'une université. Frenette conclut que la demande globale pour les études supérieures est constante sans égard à la distance, mais que le choix du type d'établissement est limité par la géographie.

Immigrants

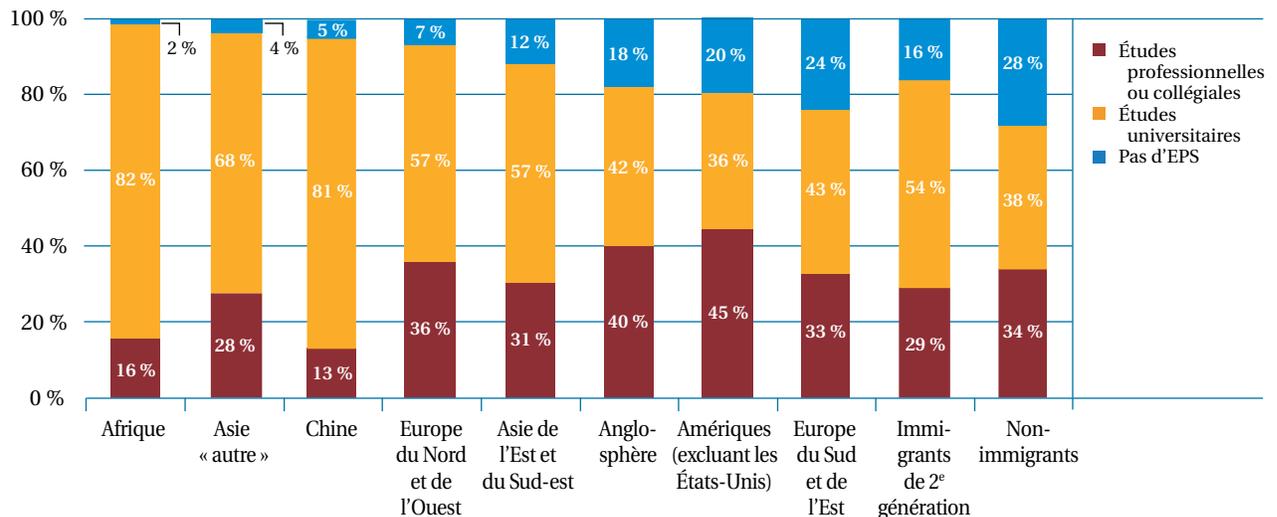
Jusqu'à récemment, il a été très difficile de documenter en détail les divers résultats scolaires des Canadiens de deuxième génération. Le recensement nous dit qu'en tant que groupe, les Canadiens immigrants ont des niveaux d'études plus élevés que les Canadiens nés au Canada. En 2005, parmi les personnes nées à l'extérieur du Canada qui étaient âgées de 25 à 64 ans, dont le nombre se chiffrait à plus de quatre millions, 32 % détenaient un diplôme d'études universitaires. Par ailleurs, 51 % des immigrants qui sont arrivés entre 2001 et 2006 détenaient un diplôme d'études universitaires, comparativement à seulement 20 % de la population née au Canada. De plus, cette plus récente vague d'immigrants a des niveaux d'études plus élevés que ceux de la population d'immigrants

qui la précède. Parmi les immigrants qui sont arrivés au Canada avant 2001, 28 % détenaient un diplôme d'études universitaires. Tandis que les nouveaux immigrants sont plus susceptibles d'avoir achevé des études universitaires, ils sont moins susceptibles que les personnes nées au Canada d'avoir étudié dans un collège (11 % par rapport à 22 %) ou d'avoir achevé un certificat d'études professionnelles (5 % par rapport à 14 %). Les immigrants comptent pour approximativement un quart de la population en âge de travailler (de 25 à 64 ans), mais ils détiennent 49 % des doctorats et 40 % des maîtrises du Canada. Le problème avec ces données, toutefois, est qu'elles regroupent tous les immigrants. Or, les immigrants ne constituent d'aucune façon un groupe homogène; tandis que certains types d'immigrants peuvent réussir de façon exceptionnelle à accéder aux études supérieures, d'autres ne réussissent pas.

Heureusement, dans le cadre du projet MEAFE, Finnie et Mueller (2009) ont utilisé l'ensemble de données de l'EJET pour contourner ce problème afin d'examiner les parcours scolaires de divers groupes d'immigrants au Canada. Ils font remarquer que les immigrants de première et de deuxième génération sont plus susceptibles que les jeunes Canadiens non immigrants de poursuivre des études post-

secondaires, en particulier au niveau universitaire. Évitant de mettre tous les immigrants dans un groupe, ils font la distinction entre diverses régions d'origine, notamment l'Afrique, les Amériques (excluant les États-Unis), la Chine, l'Asie de l'Est et du Sud-est, l'Asie « autre », l'Europe de l'Ouest et du Nord, l'Europe du Sud et de l'Est, l'« anglosphère » (les pays anglophones de l'Ouest) et autres. Comme le démontre la figure 2.VI.13, les enfants d'immigrants en provenance de la Chine, de l'Asie et de l'Afrique, en particulier, sont plus susceptibles que les Canadiens non immigrants de poursuivre des études postsecondaires, tandis que ceux des Amériques sont moins susceptibles de s'inscrire. Fait intéressant, Finnie et Mueller peuvent effectuer un contrôle pour un certain nombre de facteurs importants qui influencent généralement la participation aux études postsecondaires, y compris la géographie (province de résidence, emplacement urbain-rural), les niveaux d'études des parents, les notes au secondaire, la performance en littéracie et l'engagement à l'école secondaire. Bien que ces facteurs expliquent une partie de l'écart dans la participation aux études postsecondaires entre les immigrants et les non immigrants, ils ne l'expliquent pas au complet, ce qui a mené Finnie et Mueller à conclure que bon nombre de jeunes immigrants sont

Figure 2.VI.13 – Présence au postsecondaire des immigrants de seconde génération à l'âge de 21 ans, selon la région d'origine



Note : La catégorie « de deuxième génération » ne comprend que les jeunes dont les deux parents proviennent de la même région.
Source : Finnie et Mueller, 2009.

plus susceptibles de s'inscrire en raison de « facteurs culturels, y compris un solide éthos favorable aux EPS ».

Bien qu'il soit tentant pour les décideurs d'établir des politiques qui visent tous les immigrants comme s'ils constituaient un groupe homogène, les données révèlent une variation considérable dans les résultats scolaires des immigrants de première et de deuxième génération selon, en grande partie, leurs pays d'origine.

Tandis que les grands titres au sujet des immigrants et de l'éducation peuvent être généralement positifs, beaucoup d'immigrants au Canada sont ignorés. Plutôt que de se concentrer sur les immigrants dans leur ensemble, les décideurs peuvent avoir avantage à diriger leur attention vers les groupes qui sont à risque de se laisser distancer.

Mythe : Les taux de participation sont toujours ce qu'ils semblent être

Un des points de concentration de toute discussion sur l'accès aux études supérieures au Canada concerne le lien entre les frais de scolarité et l'inscription à l'université. On fait souvent remarquer que le Québec, dont les frais de scolarité sont les moins élevés, a les taux de participation à l'université les plus faibles, tandis que la Nouvelle-Écosse, dont les frais de scolarité sont les plus élevés au Canada, mène le pays quant aux taux de participation. Dans un éditorial de 2005, le journal *The Globe and Mail* offre un exemple : « Si les frais de scolarité bas étaient l'incitatif que les gens croient qu'ils sont, le Québec aurait le taux d'inscription le plus élevé au pays, et la Nouvelle-Écosse, le plus faible. Mais c'est tout le contraire. Les frais de scolarité pour

le premier cycle universitaire de la Nouvelle-Écosse sont les plus élevés : près de 6 000 \$ par année. Cette dernière a également le taux de participation le plus élevé : approximativement 33 % des jeunes de la Nouvelle-Écosse. » (*The Globe and Mail*, 2005).

Une étude récente menée par la Commission de l'enseignement supérieur des Provinces maritimes (2009) fournit un point de vue utile. Le tableau 2.VI.3 explore l'origine du taux de participation élevé de la Nouvelle-Écosse, qui calcule la part d'une population donnée (dans ce cas, les 18 à 24 ans de la province) inscrite à l'université pendant l'année en question. Le taux de participation élevé de la Nouvelle-Écosse, qui tourne autour de 40 %, est constamment le plus élevé au

Tableau 2.VI.3 – Participation aux études postsecondaires en Nouvelle-Écosse

	Nombre d'étudiants inscrits à temps plein en Nouvelle-Écosse, divisé par la population provinciale âgée de 18 à 24 ans	Nombre d'étudiants provenant de la Nouvelle-Écosse inscrits à temps plein en Nouvelle-Écosse, divisé par la population provinciale âgée de 18 à 24 ans	Nombre d'étudiants provenant de l'extérieur de la Nouvelle-Écosse inscrits à temps plein en Nouvelle-Écosse, divisé par la population provinciale âgée de 18 à 24 ans
2002-2003	38 %	25 %	13 %
2003-2004	40 %	25 %	15 %
2004-2005	40 %	24 %	16 %
2005-2006	40 %	23 %	17 %
2006-2007	39 %	23 %	16 %

Source : Commission de l'enseignement supérieur des Provinces maritimes, 2009.

Mythe : Les taux de participation sont toujours ce qu'ils semblent être (suite)

Canada. Toutefois, il ne reflète pas avec exactitude la part de la population des jeunes originaires de la province qui poursuit des études universitaires. Seulement 23 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans étaient inscrits à une des dix universités publiques de la Nouvelle-Écosse. Un autre 2 % fréquentait une université dans une des autres Provinces maritimes, tandis qu'un autre 2 % était inscrit à une université à l'extérieur des Provinces maritimes.

Entre-temps, les discussions sur les taux de participation universitaire du Québec tendent à masquer ou à négliger le système postsecondaire unique de la province, qui exige que les résidents du Québec poursuivent un programme de deux ans dans un des cégep (collèges d'enseignement général et technique) de la province, dont l'accès est gratuit, avant de s'inscrire à un des programmes universitaires du Québec, qui durent généralement trois ans. Cela a une incidence sur les taux de participation de la façon suivante :

Une proportion importante d'étudiants des cégeps du Québec est inscrite dans un programme préuniversitaire conçu expressément pour couvrir la 12^e et la 13^e année. À la différence des autres régions du pays, ce qui serait la 12^e année au Québec n'est pas offert au niveau du secondaire et ce qui serait la 13^e année n'est pas offert au niveau des universités. Par conséquent, la proportion des étudiants du postsecondaire axée sur l'université au Québec n'est pas reflétée dans le taux de participation, qui omet ceux qui fréquentent toujours le cégep.

Voici une autre façon de percevoir ces données : parce que les programmes universitaires sont en règle générale plus courts au Québec, les possibilités pour les Québécois d'être inscrits sont moindres. Essentiellement, il y a 25 % moins de places universitaires, dans le sens que les étudiants du Québec s'inscrivent en règle générale seulement trois fois pour une année à chaque fois,

à la différence des étudiants des autres provinces du Canada qui s'inscrivent quatre fois¹⁵. Par conséquent, les taux de participation seront moins biaisés au Québec, puisque les étudiants doivent s'inscrire pour un moins grand nombre de périodes d'études pour achever leur programme. Évidemment, les parcours scolaires individuels sont plus compliqués que le suggère cette expérience de la pensée. Cependant, il est également évident que le système postsecondaire unique du Québec a l'effet non intentionnel de produire des taux de participation aux études universitaires relativement faibles.

De plus, si nous reconnaissons qu'une proportion importante des étudiants du Québec qui désirent entreprendre des études universitaires sont inscrits au niveau du cégep, il s'ensuit que beaucoup de ceux qui abandonneraient leurs études avant d'avoir achevé un programme universitaire peuvent le faire pendant qu'ils sont toujours inscrits au cégep (ou une fois qu'ils ont achevé leur programme du cégep). Bien que cela puisse sembler absurde, il est raisonnable de conclure qu'en fait, un nombre important d'étudiants désireux de poursuivre des études universitaires au Québec décrochent avant d'avoir suivi un seul cours universitaire (puisque, comme nous l'avons décrit au chapitre 3, la plupart des étudiants qui décrochent le font après leur première année). Shaienks *et al.* suggèrent que cela explique que le Québec a le taux de décrochage universitaire le plus bas au Canada (pp. 14, 25).

Un reflet réel du parcours universitaire de la province capterait la population d'un groupe d'âge donné qui est inscrite dans un programme préuniversitaire de cégep ou dans un programme universitaire, en plus de ceux qui ont obtenu un diplôme d'études universitaires. Un tel taux permettrait de mieux comprendre la proportion des jeunes de la province qui poursuivent des

15. Évidemment, il se peut que les étudiants du Québec soient plus ou moins susceptibles d'achever leurs études dans les délais prescrits (trois ans), bien que ces données ne soient pas disponibles actuellement.

Mythe : Les taux de participation sont toujours ce qu'ils semblent être (suite)

études ou ont obtenu un diplôme universitaire¹⁶. Des calculs similaires seraient utiles dans d'autres provinces, comme la Colombie-Britannique et l'Alberta, où les collèges offrent des programmes de passage à l'université, qui permettent aux étudiants d'appliquer les crédits acquis au niveau collégial à un cours d'études universitaires. Le tableau 2.VI.4 démontre le taux de participation des étudiants désireux de poursuivre des études universitaires du Québec, à l'aide des données de 2004 et de 2005. Si l'on compte uniquement les étudiants universitaires, le taux de participation du Québec s'élève à 18 % (19 % si l'on compte les étudiants du deuxième cycle universitaire). Toutefois, une fois que les étudiants préuniversitaires du cégep sont inclus, le taux de participation des étudiants axés sur les études universitaires atteint 25 % (27 % si l'on inclut les étudiants du deuxième cycle universitaire). (Remarque : Ces taux se rapprochent beaucoup des taux réels pour les étudiants de la Nouvelle-Écosse, comme mentionné ci-dessus.)

La comparaison des taux de participation à l'échelle des provinces, qui offrent des systèmes postsecondaires qui sont sinon uniques, du moins idiosyncrasiques, peut être quelque peu farfelue. Nous avons néanmoins déployé des efforts pour calculer un taux qui reflète mieux la composition réelle de la population des étudiants. La formulation de conclusions rapides à partir d'un aperçu

des chiffres qui font la manchette, spécialement lorsque les liens entre les frais de scolarité et la participation ne sont pas aussi clairs ou aussi évidents que nous pouvons le croire¹⁷, peut nuire à la discussion de l'accès aux études postsecondaires au Canada, plutôt qu'y contribuer.

Tableau 2.VI.4 – Taux de participation des étudiants québécois de 18 à 24 ans axés sur l'université en 2004 (2005 pour les étudiants des cégep)

	Étudiants	Taux de participation
Premier cycle universitaire	124 871	18 %
Maîtrise	10 027	1 %
Doctorat	749	0 %
cégep préuniversitaire	48 969	7 %
Total	184 616	27 %
Population des 18 à 24 ans en 2004	697 823	
Population des 18 à 24 ans en 2005	685 005	
Moyenne	691 414	

Remarque : Puisque les données relatives à l'université sont disponibles uniquement pour 2004 et que les données relatives au cégep sont disponibles uniquement pour 2005, le taux combiné de participation utilise la taille moyenne de la population de participation des deux années comme dénominateur.

Source : MELS, 2008.

16. Même après avoir tenté de prendre en compte les étudiants pré-universitaires du cégep, il demeure difficile de comparer la situation au Québec avec celle des autres provinces, pour deux raisons. Premièrement, un programme de cégep ne mène pas nécessairement à l'université; c'est une fin en soi. Les étudiants qui achèvent un programme pré-universitaire au cégep obtiennent un diplôme d'études collégiales, sans égard à leur cours particulier d'études. Deuxièmement, l'inclusion des étudiants du cégep qui s'inscrivent à l'université dans le taux de participation aux études universitaires prolonge le nombre d'années pendant lesquelles un étudiant peut être inscrit de quatre à cinq (deux au cégep, trois à l'université). À l'extérieur du Québec, la plupart des programmes universitaires de premier cycle sont de quatre ans.

17. Voir le chapitre 2 de la troisième édition de *Le prix du savoir* pour une discussion plus en profondeur.

VII. Conclusion

Ce chapitre a passé en revue les réalisations du Canada quant aux niveaux d'études et aux enjeux stratégiques qui demeurent.

En dépit de notre capacité à garantir que la majorité des jeunes accèdent aux études postsecondaires, les données présentées ici prouvent que les taux de participation aux études postsecondaires ont en fait diminué dans les récentes années. Cette diminution a été masquée par la croissance de la taille de la population des jeunes, c'est-à-dire ce qu'on appelle la « génération de l'après baby-boom », ce qui signifie que le nombre d'inscriptions a continué de s'accroître même si les taux de participation ont diminué. Il est difficile de prédire avec certitude ce qui se passera ensuite. D'une part, la taille de la population des jeunes commencera bientôt à diminuer, ce qui rendra la croissance du nombre d'inscriptions beaucoup plus difficile à soutenir. En effet, les données les plus récentes montrent déjà des signes de diminution du nombre d'inscriptions. D'autre part, la récente récession écono-mique peut rendre le marché du travail beaucoup moins attrayant pour les jeunes Canadiens qu'il ne l'a été dans les dernières années. Une plus grande proportion de diplômés du secondaire peut décider de poursuivre des études postsecondaires, ce qui entraînerait une augmentation des taux de participation. Tandis que cela peut contrebalancer l'effet du changement démographique à court terme, à moyen terme il semble imprudent de fonder la politique en matière d'éducation sur les espoirs d'un recouvrement économique retardé. Nous devons trouver d'autres façons d'encourager la participation aux études postsecondaires, spécialement parmi les jeunes qui sont actuellement sous-représentés sur les campus des collèges et des universités.

Nonobstant le cycle économique, par conséquent, nous devons demeurer concentrés sur la façon d'augmenter la participation aux études postsecondaires, ce qui signifie être particulièrement attentifs à la situation des groupes qui sont les moins susceptibles de s'inscrire au collège ou à l'université. Malheureusement, ce chapitre confirme également que peu de progrès ont été réalisés dans les récentes années quant à rendre plus équitable l'accès aux études postsecondaires. Les jeunes issus de familles à revenu élevé sont toujours deux fois plus susceptibles d'aller à l'université que ceux qui sont issus de familles à revenu plus faible. L'écart qui sépare les résultats scolaires des jeunes Autochtones de ceux de leurs homologues non autochtones ne rétrécit pas. De nouvelles données confirment également ce que plusieurs, dans les zones urbaines du Canada, savent déjà, à savoir que tous les groupes d'immigrants n'ont pas des résultats scolaires au-dessus de la moyenne.

En résumé, le travail pour garantir que le Canada est prêt pour les défis à venir est loin d'être achevé. Une des principales façons de le faire sera de s'assurer que chaque membre de chaque nouvelle génération, sans égard aux antécédents familiaux, ait des chances égales d'accéder aux études supérieures.

Une question qui demeure, cependant, est de savoir s'il était raisonnable de s'attendre à ce que les écarts dans l'accès, qui sont évidents au Canada, aient rétréci depuis le début des années 90. Certains pourraient soutenir qu'étant donné l'augmentation du coût des études postsecondaires pendant ce temps (et spécialement pendant les années 90), l'accès aurait pu devenir moins équitable. D'autres pourraient invoquer les réinvestissements dans l'aide aux

étudiants par les gouvernements fédéral et provinciaux qui ont commencé vers la fin des années 90 et qui continueront tout au long de la majeure partie de la présente décennie, comme raison de croire que le contraire aurait dû se produire. Puis, il y a l'attrait du marché du travail à prendre en compte. Les jeunes dont la situation économique est confortable peuvent retarder leur entrée sur le marché du travail pour prendre le temps d'obtenir un diplôme d'études postsecondaires. Toutefois, lorsque les temps sont bons et que les employés sont demandés, il est plus difficile pour une personne issue de famille à faible revenu de refuser la possibilité de gagner de l'argent dès qu'elle le peut, même si cela signifie qu'elle devra

abandonner les études. Par conséquent, toutes autres choses étant égales, il peut être plus difficile d'améliorer l'équité de l'accès pendant les périodes de croissance économique, telles que celle que le Canada a connue jusqu'à très récemment.

Finalement, il y a la question de savoir si les améliorations importantes au chapitre de l'accès pour les groupes sous-représentés dépendent simplement de l'existence d'un éventail de politiques qui vont au-delà de celles qui sont actuellement en place, telles que les programmes d'aide financière aux étudiants.

Ce sont là les types de questions stratégiques difficiles sur lesquels nous reviendrons dans les chapitres à venir de ce volume.

Le prix du savoir

L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada

3

La persévérance dans les études postsecondaires

Andrew Parkin et Noel Baldwin



I. Introduction

L'obtention du diplôme est sans doute le principal résultat attendu des études postsecondaires. Les collèges et les universités déploient des efforts considérables pour recruter des étudiants, et les gouvernements ont fait de l'accès à l'éducation postsecondaire une priorité. Toutefois, pour que ces efforts produisent les meilleurs résultats possibles à long terme, les étudiants doivent *réussir* leurs études postsecondaires. Or, cette réussite ne va pas de soi. Les résultats qu'obtiennent les étudiants une fois admis font d'ailleurs l'objet d'une attention croissante dans le contexte de la hausse soutenue de la participation aux études postsecondaires. Comme le souligne l'OCDE dans un rapport publié récemment, « la rétention des étudiants désavantagés et le fait qu'ils persévèrent jusqu'au diplôme sont des enjeux qui gagnent en importance en raison de leur proportion croissante dans le secteur de l'enseignement postsecondaire » (Santiago *et coll.*, 2008, p. 50).

Ce chapitre porte sur la persévérance, soit la capacité des étudiants de poursuivre leurs études postsecondaires année après année jusqu'à la fin de leur programme. Mentionnons au départ que le fait de ne pas persévérer ne donne pas nécessairement un mauvais résultat. Pour diverses raisons et pour certaines personnes, l'interruption des études est parfois la meilleure option (Grayson et Grayson, 2003, p. 9). De façon générale, toutefois, même si l'abandon n'est pas nécessairement synonyme d'échec de la perspective de l'étudiant, un taux élevé d'abandon peut porter à croire que le système éducatif ne répond pas bien aux besoins des étudiants (OCDE, 2008, p. 92).

Un faible taux de persévérance est problématique pour les étudiants, les établissements et la société. Pour les étudiants, le fait de ne pas terminer un programme d'études les prive d'un diplôme qui leur donnerait normalement accès à un meilleur salaire et à des perspectives d'emploi plus intéressantes. Pour les établissements, cela peut indiquer une mauvaise

utilisation des ressources (par ex. : les ressources consacrées au recrutement et aux admissions dépassent les recettes tirées des droits d'inscription et le financement gouvernemental par étudiant) ou une certaine inefficacité sur le plan de l'enseignement ou de l'administration. Pour les sociétés, un faible taux de persévérance réduit le niveau de scolarité à une époque où elles ont besoin d'élever la scolarité de la main-d'œuvre pour favoriser la prospérité et de qualité de vie. Dans la mesure où certains groupes réussissent moins bien que d'autres dans les études postsecondaires, un faible taux de persévérance risque également d'exacerber des inégalités sociales qui coûtent cher à la société.

Pour toutes ces raisons, les décideurs politiques ne prennent pas la persévérance scolaire à la légère. Heureusement, comme nous le verrons bientôt, ceux du Canada ont maintenant accès à de nombreuses études récentes sur la persévérance des étudiants canadiens de niveau postsecondaire. Grâce à la collecte de nouvelles données (venant surtout de Statistique Canada) et à l'investissement considérable de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire dans la recherche sur l'accès à l'éducation et la réussite scolaire au cours des dernières années, nous pouvons enfin étudier cet enjeu de façon approfondie. L'objectif du présent chapitre consiste à passer en revue les dernières études canadiennes sur la persévérance et les déterminants de la réussite scolaire, et de fournir quelques pistes de réflexion sur l'efficacité des systèmes d'enseignement postsecondaire du Canada.

Les données exposées ici montrent qu'entre 10 et 20 % des étudiants canadiens qui entreprennent des études postsecondaires les interrompent en cours de route. Beaucoup plus encore les terminent plus tard que prévu. Bien sûr, pour certains groupes d'étudiants (les étudiants marginaux dont la réussite doit être assurée si nous voulons améliorer la formation de

la main-d'œuvre du pays) les taux de persévérance sont plus bas. C'est là le défi auquel font face les enseignants : faire en sorte que tous ceux qui accèdent aux EPS puissent réussir. Comme nous allons le démontrer, les efforts que font les établissements

postsecondaires pour relever ce défi (en offrant des services d'aide aux étudiants qui risquent d'abandonner ou d'interrompre leurs études) peuvent être étayés par les connaissances acquises grâce aux projets de recherche déjà entrepris.

II. Taux de persévérance au Canada

Contexte

Jusqu'à tout récemment, il ne se faisait pas beaucoup de recherche sur la persévérance en enseignement postsecondaire au Canada (Grayson et Grayson, 2003, p. 3). « Nous savons très peu de choses sur le nombre d'étudiants qui abandonnent leur programme d'études, et nous ignorons pourquoi ils le font », [traduction libre] peut-on lire dans un examen approfondi de l'enseignement postsecondaire en Ontario réalisé dès 2005 (Rae, 2005, p. 16). Au cours des dernières années, toutefois, l'arrivée de nouveaux outils de recherche a permis aux chercheurs canadiens d'étudier cet enjeu de façon plus approfondie.

Le plus important de ces outils est l'*Enquête auprès des jeunes en transition* (EJET), enquête longitudinale sur les jeunes Canadiens menée depuis 1999 par Statistique Canada. Cet instrument permet d'étudier la persévérance scolaire puisque le début et la fin des études réalisées après le secondaire sont parmi les principaux éléments dont il assure le suivi. Un autre de ces outils est le Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP), qui contient un large éventail de renseignements sur les étudiants recueillis par les collèges et les universités et transmis à Statistique Canada, dont un certain nombre de caractéristiques personnelles et des renseignements sur l'inscription aux études et les programmes. Bien que les données de l'EJET et du SIEP proviennent de Statistique Canada, l'analyse approfondie des données dans le but d'étudier la persévérance scolaire en particulier a été rendue possible grâce au Programme de recherche du millénaire, dans le cadre d'études commandée sur l'accès à l'éducation et la réussite scolaire, dont fait partie le projet MEAFE¹.

Nouvelle recherche

Il n'y a pas si longtemps encore, les données sur la persévérance au Canada ne se trouvaient que dans les études ou rapports de certains établissements. Dans une analyse documentaire réalisée en 2003, Grayson et Grayson ont montré que le taux d'abandon en première année et le taux de diplomation à long terme au Canada étaient semblables à ceux des États-Unis, où des études exhaustives sur le sujet avaient déjà été réalisées. Dans les deux pays, le taux d'abandon en première année gravite autour de 20 ou 25 %, tandis qu'à long terme, quelque 60 % des étudiants qui entreprennent des études les terminent (2003, pp. 7-8).

Les données propres aux établissements imposent toutefois plusieurs limites importantes. Premièrement, il n'est pas possible de généraliser les données d'un établissement, ce qui révèle peu de choses sur le secteur postsecondaire dans son ensemble. Deuxièmement, ces études ne peuvent faire de distinction entre les étudiants qui cessent d'étudier et ceux qui changent d'établissement. Troisièmement, peu de ces études sont suffisamment longitudinale, ce qui rend impossible la distinction entre les étudiants qui abandonnent pour de bon et ceux qui interrompent temporairement leurs études postsecondaires pour y revenir plus tard. Compte tenu des deux dernières limites, on dira donc que les études propres à un établissement sous-estiment généralement le taux de persévérance.

1. Mesurer l'efficacité de l'aide financière aux étudiants (MEAFE) est un projet de recherche destiné à évaluer l'impact des bourses d'accès du millénaire. Il est financé par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire et mené par l'Education Policy Institute en partenariat avec la School of Policy Studies de l'Université Queen's. Visitez le <http://www.mesa-project.org> pour en savoir plus.

Tableau 3.II.1 – Changement de situation par rapport aux études postsecondaires

Âge	% de tous les jeunes (total = 100 %)*				
	Diplômés du postsecondaire	Persévérants dans les études postsecondaires	Sans études postsecondaires	Décrocheurs des études postsecondaires (% de tous les jeunes)	Décrocheurs des études postsecondaires (% de jeunes ayant entrepris de telles études)
18-20	7 %	43 %	45 %	5 %	9 %
20-22	23 %	38 %	28 %	11 %	15 %
22-24	45 %	19 %	23 %	12 %	16 %
24-26	60 %	7 %	21 %	12 %	15 %
26-28	66 %	4 %	19 %	11 %	14 %

*Note : Le total ne donne pas nécessairement 100 % puisque les chiffres sont arrondis.

Source : Shaienks et Gluszynski, 2009; calcul des auteurs.

La persévérance scolaire au Canada est beaucoup mieux documentée depuis la création de l'EJET, qui suit le comportement d'une cohorte de jeunes tous les deux ans depuis 1999. Une étude longitudinale basée sur un échantillon pancanadien élimine les trois limites rattachées aux données d'établissements énumérées ci-dessus (Finnie et Qiu, 2008, p. 181 et suivantes).

Les données relatives à la cohorte de jeunes de 18 à 20 ans en 1999, parfois appelée « EJET-B » permettent d'observer la situation de ces jeunes à tous les deux ans. Elles montrent une augmentation, au fil des ans, du taux de participation aux études postsecondaires et de la proportion d'étudiants qui abandonnent les études (Tableau 3.II.1). Le taux d'abandon des études postsecondaires augmente de façon significative du groupe des 18-20 ans à celui des 20-22 ans, pour se stabiliser autour de 11 à 12 % pour l'ensemble des jeunes, ou à environ 15 % de ceux qui entreprennent des études postsecondaires.

Le chiffre de 15 % représente la proportion d'étudiants de niveau postsecondaire qui avaient abandonné leurs études et qui n'y étaient pas retournés au moment du 5^e cycle de l'enquête. La proportion d'étudiants qui avaient *déjà* abandonné un programme d'études serait bien sûr plus élevée. Comme le montre clairement l'EJET, bon nombre de ceux qui abandonnent leurs études postsecondaires ne le font que de façon temporaire. Par exemple :

- Shaienks, Eisl-Culkin et Bussière précisent que, parmi les étudiants qui ont décroché assez tôt durant leurs études (quand ils étaient dans la tranche des 18-20 ans), 35 % sont retournés aux études deux ans plus tard, et 46 %, dans la période de quatre ans qui a suivi. Un étudiant sur quatre a finalement obtenu son diplôme quatre ans après avoir décidé d'abandonner (2006, p. 15, 38, tableau C5).
- De même, Finnie et Qiu constatent qu'un an après avoir quitté l'école, 22,3 % des décrocheurs de niveau collégial et 35,6 % de ceux de niveau universitaire sont retournés aux études. Trois ans après le départ des étudiants, ces proportions s'élèvent à 40,3 % et à 54,0 % respectivement. Ce sont des proportions considérables, commentent les auteurs (2008, p. 193).

- Enfin, selon l'analyse que fait Martinello des mêmes données, de tous les étudiants (40 %) de premier cycle universitaire qui n'ont pas terminé leur premier programme pendant la période couverte par l'EJET, 78 % ont entrepris un second programme; pour les étudiants de collège, ces chiffres s'élèvent à 47 % et 65 % respectivement (2008, figures 1 et 3, p. 219-221). Conséquemment, seul un étudiant sur cinq qui n'ont pas terminé leur premier programme universitaire a interrompu ses études à ce stade; cette proportion est d'environ un sur trois pour les étudiants de collège. Les autres ont soit changé directement de programme, soit changé d'établissement ou se sont réinscrits après un certain temps mais toujours pendant la période couverte par l'étude.

Il est donc possible d'obtenir des taux de persévérance et d'abandon différents selon la façon de traiter le mouvement des étudiants au sein ou à l'extérieur du système d'enseignement postsecondaire. Par exemple, une analyse distincte des mêmes données de l'EJET-B a porté sur la proportion d'étudiants qui, une fois dans la tranche d'âge de 24 à 26 ans (4^e cycle de l'EJET), avaient abandonné leurs études collégiales ou universitaires sans retourner au même niveau. Cette analyse mène à un taux d'abandon de 21 %, soit 16 % de ceux qui avaient entrepris un programme universitaire et 25 % de ceux qui avaient entrepris un programme d'études collégiales (Shaienks, Gluszynski et Baynard, 2008). La différence entre ce résultat de 21 % et le précédent de 15 % tient au fait qu'un certain nombre d'étudiants qui abandonnent un programme universitaire s'inscrivent ensuite au collège et vice versa. Ces étudiants ne sont donc pas de « vrais » décrocheurs en ce sens qu'ils réintègrent le système d'enseignement postsecondaire (mais à un autre ordre d'enseignement).

Pour calculer de « vrais » taux de persévérance et d'abandon, il faut s'éloigner du portrait figé qui croque seulement la situation des étudiants à un moment précis, et aussi tenir compte du fait que les étudiants changent parfois de programmes, d'établissement ou d'ordre d'enseignement, et de la

tendance de nombreux étudiants à faire une pause durant leurs études pour mieux y retourner par la suite. Finnie et Qiu (2008) ont entrepris cette tâche tout dernièrement. À l'aide des données de l'EJET-B, ils calculent la probabilité que des étudiants obtiennent leur diplôme dans une période prédéterminée, peu importe qu'ils aient changé de programme ou cessé leurs études en cours de route.

Selon les études de Finnie et Qiu, 82 % des étudiants de niveau universitaire et 74 % des étudiants des collèges poursuivent leur programme d'études d'origine (ou, dans quelques rares cas, obtiennent leur diplôme) après la première année (2008, p. 191, tableau 2). Parmi les autres étudiants (18 % et 26 % respectivement), un petit nombre change de programme dans le même établissement. Exception faite de ces déplacements intra-établissement, les universités perdent environ 14 % de leurs étudiants après la première année d'études, comparativement à 20 % pour les collèges. Quoiqu'il en soit, environ la moitié de ces étudiants de niveau universitaire et le tiers de ceux du collégial poursuivent en réalité leurs études, mais dans un autre établissement. La proportion réelle d'étudiants qui quittent les études postsecondaires après la première année d'études s'établit à 7,9 % au niveau universitaire et à 12,9 % au collégial.

En poussant leur analyse, Finnie et Qiu ont calculé que, si seulement 54 % des étudiants de niveau universitaire et 58 % des étudiants du collégial terminaient leur programme d'études original en cinq ans, bon nombre des autres étudiants poursuivaient dans le même programme ou, s'ils abandonnaient, s'inscrivaient à un autre programme dans le même établissement ou dans un autre. Certains de ces étudiants qui poursuivent ou qui changent de programme font une pause avant de retourner aux études. Somme toute, assez peu d'étudiants qui n'obtiennent pas leur diplôme sont donc de véritables « décrocheurs ».

Ainsi, si l'on considère les étudiants qui ont changé de programme dans le même établissement comme des persévérants et non comme des décrocheurs, le taux d'abandon après cinq ans s'établit à

26 % chez les étudiants de niveau universitaire et à 32 % au niveau collégial (2008, p. 191, tableau 2). Les autres étudiants (c'est-à-dire 74 % des étudiants universitaires et 68 % des étudiants de collège) ont soit obtenu leur diplôme, soit poursuivi leur programme initial ou changé de programme dans le même établissement. Ces taux ne tiennent tout de même pas compte de ceux qui changent d'établissement ou qui prennent une pause avant de se réinscrire dans un autre programme ou un autre établissement, et qui ne sont pas de vrais décrocheurs. Une fois ces étudiants pris en compte et reclassés comme diplômés ou persévérants, le taux d'abandon tombe à 10 % au niveau universitaire et à 18 % au collégial (Tableau 3.II.2). Il s'agit là, et de loin, de la meilleure estimation des taux de persévérance généraux au Canada, du moins pour les jeunes adultes.

Il est à noter que les taux d'abandon changent relativement peu après la deuxième année. Cela ne veut pas dire que presque personne n'abandonne après deux ans; cela signifie plutôt qu'après cette période, un certain équilibre s'établit entre le nombre de nouveaux décrocheurs et celui des anciens décrocheurs qui reviennent aux études. Les données confirment néanmoins que la plupart des interruptions se produisent durant les premières années d'études.

Il est aussi à noter que ces données sont issues de la cohorte de l'EJET-B dont les membres étaient âgés de 18 à 20 ans en 1999 et qui ont été suivis jusqu'à l'âge de 24 à 26 ans. Cet échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble des étudiants du postsecondaire puisque certains d'entre eux ne s'inscrivent pour la première fois à un programme postsecondaire que vers la fin vingtaine ou même plus tard. On peut donc considérer que ces résultats sont en quelque sorte optimistes par rapport à la réalité de l'ensemble des étudiants du postsecondaire, puisque, comme nous le verrons plus loin, les étudiants plus âgés démontrent moins de persévérance. Dans ce contexte, il est intéressant de noter que Finnie et Qiu ont récemment tenté pour la première fois de mener une analyse similaire des données de l'EJET-A concernant les jeunes qui étaient âgés de 15 ans en 1999. Leur analyse montre que, dans l'ensemble, les taux de diplomation après trois ans et les taux d'abandon, au collège comme à l'université, sont remarquablement semblables à ceux qui ont été mesurés pour les étudiants de l'EJET-B, bien que certains chiffres soient un peu plus optimistes, comme on peut s'y attendre pour des sujets plus jeunes. Par exemple, le taux de diplomation après trois ans pour les jeunes de l'EJET-A au collégial est de 62 % contre 57 % pour ceux de l'EJET-B (Finnie et Qiu, à paraître).

Tableau 3.II.2 – Taux de persévérance général au postsecondaire des jeunes adultes au Canada*

	Diplôme obtenu	Toujours aux études postsecondaires	A abandonné les études postsecondaires
Collège			
Année 1	12,0 %	75,2 %	12,9 %
Année 2	36,9 %	45,8 %	17,3 %
Année 3	57,0 %	25,1 %	17,9 %
Année 4	66,2 %	14,8 %	19,0 %
Année 5	73,1 %	8,8 %	18,0 %
Université			
Année 1	1,1 %	91,0 %	7,9 %
Année 2	3,6 %	86,7 %	9,6 %
Année 3	11,2 %	78,8 %	9,9 %
Année 4	45,0 %	45,2 %	9,8 %
Année 5	69,4 %	20,4 %	10,2 %

*Note : Le total ne donne pas nécessairement 100 % puisque les chiffres sont arrondis.

Source : Finnie et Qiu, 2008, p. 197, tableau 6.

Dans une autre étude portant sur la persévérance et la mobilité des étudiants au Canada atlantique menée à l'aide des données du Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP), Finnie et Qiu ont pu confirmer une fois de plus l'existence d'une telle tendance générale². Ils ont analysé la situation des étudiants inscrits dans les 22 établissements d'enseignement postsecondaire publics du Canada atlantique durant une période englobant les années universitaires 2001-2002 à 2004-2005. La nature des données du SIEP (dossier individuel pour chaque étudiant et pour chaque année de l'étude) permet un suivi longitudinal des étudiants, car il rend possible l'établissement de liens entre les différents dossiers d'une même individu pour la durée de l'étude. Ce projet basé sur les données du SIEP a d'abord fait l'objet d'un projet pilote dans les quatre provinces atlantiques; ainsi, les données les plus exhaustives et fiables sont celles de cette région. Statistique Canada a aussi traité en priorité les données du SIEP pour les collèges de l'Atlantique dans le cadre de ce projet, ce qui a permis pour la première fois l'établissement de liens entre les données du SIEP pour les niveau universitaire et collégial.

En examinant les taux de transition pour la première année d'études d'un échantillon restreint d'étudiants inscrits pour la toute première fois au postsecondaire et âgés entre 17 et 20 ans, Finnie et Qiu ont constaté que 79,8 % des étudiants de premier

cycle universitaire ont poursuivi leurs études dans le même établissement la deuxième année. Au collégial, 23,5 % des étudiants ont obtenu leur diplôme après un an alors que 52,6 % d'entre eux ont poursuivi leurs études dans le même établissement l'année suivante. Seulement 5,1 % des étudiants de premier cycle universitaire et 1,3 % des étudiants de niveau collégial ont changé d'établissement après leur première année d'études. Enfin, le taux d'abandon en première année d'université s'établit à 15,1 %, selon les données du SIEP, et le taux d'abandon en première année d'études collégiales est de 22,6 % (voir tableau 3.II.3). (Note : si l'on tient compte de ceux qui changent d'établissement, on constate que le pourcentage de ceux qui quittent une université (20,2 %) ne représente pas le taux réel d'abandon, qui se situe plutôt à 15,1 %).

Les données montrent aussi que d'autres étudiants qui ont terminé leur première année d'études abandonnent durant la deuxième année et que le taux d'abandon total après deux ans est de 24,5 % pour les étudiants d'université et de 33 % pour les étudiants de collège (Finnie et Qiu, 2009, tableau 3). Deux ans après le début de leurs études, 66,4 % des étudiants d'université étaient toujours inscrits au même établissement, tout comme 13,1 % des étudiants de collège. Un peu plus de la moitié de ces derniers ont obtenu leur diplôme (voir tableau 3.II.3).

Tableau 3.II.3 – Taux de transition cumulatifs après deux ans pour les nouveaux étudiants des établissements postsecondaires du Canada atlantique (17-20 ans, cohorte 2002-2003)

	Persévérants	Diplômés	Étudiants qui changent d'établissement	Décrocheurs
Université				
Première année	79,8 %	0,1 %	5,1 %	15,1 %
Deuxième année	66,4 %	0,7 %	8,4 %	24,5 %
Collège				
Première année	52,6 %	23,5 %	1,3 %	22,6 %
Deuxième année	13,1 %	52,2 %	1,7 %	33,0 %

Note : Contrairement à celles qui apparaissent au tableau 1, les présentes données ne tiennent pas compte des étudiants qui reviennent aux études après une interruption.

Source : Finnie et Qiu, 2009, tableau 5.

2. L'ensemble de données du SIEP est constitué de données administratives recueillies auprès de tous les établissements collégiaux et universitaires publics du Canada. Chaque étudiant qui s'inscrit dans un de ces établissements possède un dossier dans le SIEP pour chaque année. Pour de plus amples renseignements sur le SIEP, consulter le <http://www.statcan.gc.ca/concepts/psis-siep/index-fra.htm>.

Ces taux d'abandon sont supérieurs à ceux provenant de l'échantillon de l'EJET présentés ci-dessus. La différence entre les deux taux d'abandon tient au fait que certaines limites s'appliquent à l'étude basée sur les données du SIEP, mais pas à celle qui est fondée sur l'EJET. Premièrement, les données du SIEP ne tiennent pas compte des étudiants qui interrompent leurs études ou y reviennent après une interruption, et cela fait grimper le taux d'abandon. Deuxièmement, dans l'EJET, qui est une enquête pancanadienne, il était possible de suivre les étudiants d'une province à l'autre pourvu qu'ils continuent à répondre aux sondages. Toutefois, même si le SIEP est aussi une base de données pancanadienne, Finnie et Qiu n'ont pas eu accès aux données concernant les étudiants de l'Ouest du Nouveau-Brunswick pour faire leur analyse. Tout étudiant qui a quitté l'une des quatre provinces de l'Atlantique n'a pas été retracé aux fins de cette étude; il serait donc considéré comme un décrocheur.

Afin de vérifier la validité des résultats de l'étude fondée sur le SIEP, Finnie et Qiu ont recalculé les

résultats de l'étude fondée sur l'EJET, mais en utilisant un échantillon limité de l'EJET qui se rapproche plus de l'échantillon du SIEP. Une fois les calculs refaits, les résultats sont plus similaires (voir le tableau 3.II.4). Cette similitude entre les taux observés dans les deux séries de données vient confirmer les conclusions de chaque étude.

L'étude sur la région de l'Atlantique confirme encore une fois que 10 % (dans les universités) à 20 % (dans les collèges) des étudiants de niveau postsecondaire ne persévèrent pas au-delà des premières années d'études. Ces chiffres, qui tiennent compte de l'incidence du changement d'établissements et (dans le cas de la plus vaste EJET) de l'interruption temporaire, ne sont peut-être pas aussi élevés que ceux des études précédentes sur les établissements. Néanmoins, ils représentent une perte de possibilités pour les individus, les établissements et pour la société. Dans la section suivante, nous abordons les questions suivantes : qui abandonne ses études et pourquoi?

Tableau 3.II.4 – Taux de transition en première année dans la région de l'Atlantique, d'après l'EJET et le SIEP

	Persévérants	Diplômés	Étudiants qui changent d'établissement	Décrocheurs
Université				
SIEP	79,8 %	0,1 %	5,1 %	15,1 %
EJET	81,2 %	0,4 %	7,8 %	10,5 %
Collège				
SIEP	52,6 %	23,5 %	1,3 %	22,6 %
EJET	50,4 %	27,1 %	2,1 %	20,4 %

Note : L'échantillon de l'EJET utilisé est limité pour correspondre plus étroitement à la population du SIEP et diffère donc de celui utilisé pour créer le tableau 2. De plus, contrairement à ceux du tableau 2, ces chiffres ne tiennent pas compte des étudiants qui reviennent aux études après une interruption.

Source : Finnie et Qiu, 2009, Tableau A 4.1.

III. Qui sont les étudiants qui quittent les études postsecondaires et pourquoi?

Les caractéristiques et les facteurs associés à l'abandon diffèrent passablement d'une étude à l'autre. En effet, les conclusions d'une étude ne se retrouvent pas toujours dans les autres études (Grayson et Grayson, 2003, p. 31). Qui plus est, certains chercheurs n'ont pas utilisé des instruments ou des échantillons qui leur auraient permis d'évaluer avec précision l'importance de certains facteurs clés comme le type ou le montant d'aide financière que reçoivent les étudiants, ou l'origine ethnoculturelle ou socioéconomique des étudiants. Il faut bien sûr tenir compte de ces éléments et de la nécessité d'éviter ce que Grayson et Grayson appellent « l'invention » de généralisations, mais il est tout de même possible de dégager plusieurs tendances à partir des études canadiennes sur la persévérance analysées dans le cadre du présent chapitre³.

Sexe, âge et personnes à charge : Les hommes sont plus susceptibles d'abandonner que les femmes, et les étudiants plus âgés ainsi que les étudiants ayant des enfants à charge ou qui deviennent parents durant leurs études ont plus de difficulté à persévérer.

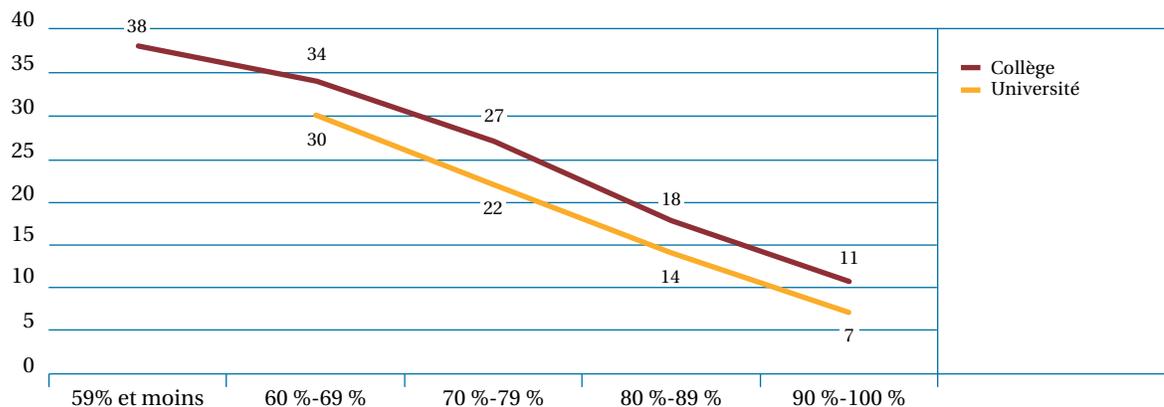
Études : Les résultats scolaires et l'engagement, au secondaire comme au postsecondaire, sont associés à la persévérance (voir par exemple Ma et Frempong, 2008). Autrement dit, le niveau scolaire constitue

un excellent indicateur des individus susceptibles de réussir leurs études postsecondaires et des décrocheurs potentiels. Comme Shaienks, Gluszynski et Bayard (2008, p. 20) le soulignent à propos des notes au secondaire et des habitudes d'étude, « les habitudes d'apprentissage se développent tôt et persistent généralement pendant la progression scolaire » (Figure 3.III.1). Si les étudiants les plus faibles et les moins engagés sont moins susceptibles de persévérer, Shaienks et Gluszynski rappellent toutefois qu'une proportion significative d'étudiants plus forts abandonnent aussi (2007).

Revenu des parents : La relation entre le revenu des parents et la persévérance est peu documentée dans les études canadiennes. Les données de l'EJET analysées à ce jour ne sont pas très utiles à cet égard puisqu'elles ne contiennent pas d'information sur le revenu des parents. Des données sur le revenu des parents sont recueillies pour une cohorte plus jeune (EJET-A), dont la progression dans le système d'éducation postsecondaire n'est pas encore suivie. Un premier essai d'analyse de la persévérance à l'aide des données de l'EJET-A par Finnie et Qiu révèle que les jeunes issus de familles à revenu élevé sont moins susceptibles de décrocher des programmes collégiaux (Finnie et Qiu, à venir).

3. Une des sources incluses au résumé de recherche de cette section n'est pas canadienne. Une analyse des liens entre la persévérance et l'aide financière aux études, publiée récemment par Don Hossler et ses collègues, porte presque exclusivement sur la situation aux États-Unis. Toutefois, comme cette analyse résume les conclusions d'une vaste gamme d'études, nous avons décidé de l'inclure à notre propos selon la pertinence.

Figure 3.III.1 – Pourcentage d'étudiants de niveau postsecondaire de 24 à 26 ans qui ont abandonné leur programme d'études postsecondaires initial*, par moyenne au secondaire



*Note : Certains de ces étudiants ont cessé d'étudier et d'autres ont changé de programme d'études.

Source : Shaienks, Gluszynski et Bayard, 2008.

Aide financière : Il semble que l'obtention d'aide financière aux études basée sur les besoins, sous la forme de prêts ou de bourses, ait un effet positif sur la persévérance. Par contre, les étudiants dont l'aide financière ne couvre pas entièrement le coût réel des études ou ceux qui accumulent une dette élevée sont moins susceptibles de terminer leurs études (Grayson et Grayson, 2003, p. 36; Hossler *et coll.*, 2008; McElroy, 2004, 2005a, 2005b, 2008a). Cette constatation nous porte à croire que les bourses ou subventions non remboursables, qui limitent l'accumulation de la dette puisqu'elles remplacent des prêts ou fournissent des fonds supplémentaires non obtenus sous forme de prêt, sont un élément essentiel pour favoriser la persévérance. Selon Hossler *et coll.*, les prêts d'études ne favorisent pas autant la persévérance que les bourses (2008, p. 102). Cette conclusion concorde avec celles de Lori McElroy, qui a analysé les répercussions de la création des Bourses du millénaire au Canada en 2000 (résumé des études de McElroy : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2006). Il est toutefois intéressant de mentionner que, selon Hossler et ses collègues, l'effet réel de l'aide financière (des bourses en particulier) sur la persévérance est indirect, en ce sens qu'il réduit le degré

d'inquiétude des étudiants et leur permet de réduire leurs heures de travail, ce qui leur permet de participer plus activement à la vie étudiante. Les auteurs expliquent que l'effet le plus bénéfique de l'aide financière est de permettre aux étudiants de s'engager davantage dans la vie scolaire et sociale de leur établissement. Cela peut entraîner une augmentation de la persévérance des étudiants (Hossler *et coll.*, 2008, p. 111; voir aussi p. 103)⁴.

Niveau de scolarité des parents : Le lien entre la persévérance et le niveau de scolarité des parents n'est pas clair. Selon une analyse des données de l'EJET réalisée dans le cadre de ce chapitre, la proportion d'étudiants qui abandonnent le collège ou l'université cinq ans après avoir commencé leurs études diminue de façon inversement proportionnelle au niveau de scolarité des parents. En effet, 21 % des étudiants dont les parents n'avaient pas de diplôme d'études secondaires (DES) ont abandonné leurs études, comparativement à 12 % de ceux dont les parents avaient un diplôme universitaire. Finnie et Qiu soulignent toutefois que ce lien est plus évident pour les étudiants de niveau collégial que pour les étudiants universitaires (2008, p. 201)⁵. D'autres études présentent une perspective légèrement différente. Compte tenu de l'influence considérable

4. Ces hypothèses seront analysées en détail dans le rapport final du projet MEAFE, qui sera publié en 2010.

5. Pour Finnie et Qiu, l'effet mineur du niveau de scolarité des parents sur la persévérance à l'université, comparativement à son incidence sur l'accès aux études, pourrait tenir à un « effet de sélection » : dès que les étudiants sont sélectionnés dans le système universitaire, tous les autres effets du niveau de scolarité sont annulés, car les étudiants forment un groupe d'individus particulièrement talentueux et accomplis qui ont surmonté les autres défis qui se sont présentés tout au long de leurs études (2008, p. 201).

du niveau de scolarité des parents sur la décision initiale des jeunes de poursuivre des études postsecondaires, Shaienks et Gluszynski trouvent intéressant que, selon leur analyse, le taux d'abandon des étudiants ne diffère pas de façon significative quel que soit le niveau de scolarité des parents (2007, p. 18). Martinello confirme en outre cette conclusion après avoir réalisé une analyse plus approfondie des données de l'EJET. Il juge surprenant que le niveau de scolarité des parents et l'importance qu'ils accordent à l'éducation postsecondaire ne soient pas liés à la réussite des étudiants inscrits à un premier programme d'études (2008, p. 230; 235). Il ajoute toutefois que le niveau de scolarité des parents est bel et bien lié à la décision des étudiants de retourner aux études après avoir décroché une première fois. Nous reviendrons sur ce sujet ultérieurement.

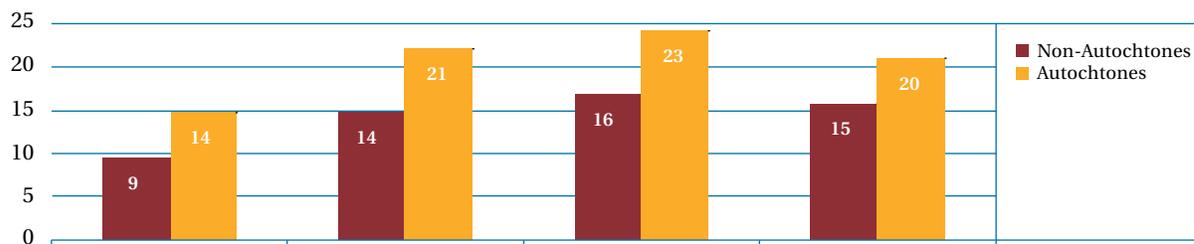
Orientation professionnelle : Il semblerait que la certitude au sujet des objectifs de carrière ait un effet positif sur la persévérance. Autrement dit, les étudiants sont plus susceptibles de persévérer lorsque le lien entre leurs études et leur orientation professionnelle est clairement établi dans leur esprit (Berger, Motte et Parkin, 2007, p. 40; Fondation canadienne pour le développement de la carrière, 2007, p. 21; Grayson et Grayson, 2003, p. 28).

Statut d'Autochtone : Jusqu'à tout dernièrement, nous n'avions pas beaucoup de données quantitatives fiables sur la persévérance des étudiants autochtones, même si la faible participation aux études et le bas niveau de scolarité des étudiants autochtones sont

des sujets bien documentés (par exemple, Berger, Motte et Parkin, 2007, pp. 20-22), tout comme l'ampleur des obstacles que doivent surmonter ces étudiants (Malatest & Associates Ltd., 2004, p. 1). Nos analyses actuelles confirment que le taux de persévérance des étudiants autochtones qui entreprennent des études postsecondaires est inférieur à celui des étudiants non autochtones qui poursuivent de telles études (Figure 3.III.2). Le taux d'abandon des étudiants autochtones de niveau postsecondaire est de 33 % à 56 % plus élevé (selon l'âge des étudiants) que celui des étudiants non autochtones. Shaienks, Gluszynski et Bayard (2008) font part eux aussi d'un taux d'abandon plus élevé chez les étudiants autochtones que chez les autres étudiants. Soulignons toutefois que l'échantillon de l'EJET exclut les jeunes des Premières nations vivant dans les réserves. Comme ces étudiants sont généralement ceux qui ont le plus d'obstacles à surmonter pour évoluer dans notre système d'éducation, les statistiques présentées ici surestiment sans doute le taux de persévérance des étudiants autochtones.

En plus d'étudier les attitudes ainsi que les facteurs démographiques et comportementaux associés à la persévérance, les chercheurs du Canada s'intéressent aussi à l'explication donnée par les étudiants eux-mêmes. Une étude portant sur des étudiants qui ont terminé leur dernière année de secondaire deux ans plus tôt révèle que, pour les étudiants ayant abandonné leurs études postsecondaires, les principales raisons de l'abandon étaient le manque d'intérêt

Figure 3.III.2 – Pourcentage d'étudiants de niveau postsecondaire qui ont abandonné leurs études (selon le groupe d'âge et le statut d'Autochtone)



Note : L'échantillon examiné dans le cadre de l'EJET ne comprend aucun jeune des Premières nations vivant sur une réserve.

Source : EJET (cohorte B) – calcul spécial.

(29 %) et les attentes non comblées par rapport au programme (27 %). En outre, 14 % des étudiants ont signalé qu'ils étaient incertains à propos de leur future carrière. Ensemble, ces raisons liées au manque d'intérêt ou à l'insatisfaction envers le programme, ou l'absence d'objectifs de carrière, ont été mentionnées comme motif d'abandon des études par 52 % des décrocheurs. Le cinquième (22 %) des répondants a signalé les questions financières, et 12 %, le rendement scolaire (Berger, Motte et Parkin, 2007, pp. 39-40).

Ces résultats concordent avec ceux tirés des deux premiers cycles de l'EJET. « Parmi les jeunes qui ont abandonné les études postsecondaires sans avoir terminé leur programme, la principale raison citée était un problème d'adaptation [...]. En dernier ressort, une proportion importante de sortants, au niveau postsecondaire, ont indiqué qu'ils avaient abandonné leurs études parce qu'ils n'aimaient pas leur programme ou parce que le programme ne leur convenait pas, ou encore parce qu'ils souhaitaient changer de programme ou d'école. » (Lambert *et coll.*, 2004, p. 19) En particulier, le tiers des décrocheurs indiquaient que la principale raison pour laquelle ils avaient décroché était qu'ils n'aimaient pas le programme ou que celui-ci ne leur convenait pas, et 9 % ont mentionné qu'ils avaient abandonné pour changer d'établissement ou de programme. Les raisons financières viennent ensuite : le manque d'argent était la principale raison citée par 11 % des étudiants pour justifier l'abandon des études. Ces résultats concordent également avec ceux qu'ont obtenus Finnie et Qiu, soit que les étudiants abandonnent principalement leurs études parce qu'ils estiment que ce n'est pas la meilleure option pour eux, ou qu'ils veulent faire autre chose, notamment travailler, faire un changement dans leur vie ou faire une pause (2008, p. 193).

Shaienks et Gluszynski ont approfondi l'analyse en s'intéressant aux décrocheurs de 24 à 26 ans, selon qu'ils avaient emprunté ou non pour financer leurs études postsecondaires. Ils ont constaté que ceux qui n'avaient pas emprunté invoquaient comme principale raison de décrochage le manque d'intérêt envers le programme. Chez ceux qui avaient

emprunté, par contre, le mécontentement par rapport au programme et le manque d'argent pour poursuivre étaient les deux principales raisons invoquées (2007, pp. 21-22).

Cette divergence entre les raisons fournies par différents groupes fait à nouveau ressortir la difficulté de tirer des explications générales s'appliquant à tous les étudiants qui abandonnent les études postsecondaires. Enfin, les nouvelles données montrent que même les procédures administratives des établissements, comme les dates d'abandon des cours et les politiques de remboursement des frais de scolarité, peuvent avoir une incidence sur la persévérance (Martinello, 2009).

Nous pouvons résumer cette analyse de la recherche sur les étudiants qui décrochent et les raisons du décrochage en constatant que, même si d'autres études sur la persévérance peuvent insister sur différents facteurs individuels qui touchent les résultats des étudiants, elles conviennent toutes qu'une gamme de facteurs entre en ligne de compte. Cette observation mène à la conclusion que les politiques doivent avoir une portée exhaustive. Ainsi, Grayson et Grayson soulignent que l'attrition doit être traitée systématiquement dans l'ensemble de l'université plutôt qu'au moyen de politiques isolées appliquées par certains départements d'un collège ou d'une université (2003, p. 39), tandis que Berger, Motte et Parkin soutiennent que :

Les interventions spécialement conçues pour atténuer un nombre restreint d'obstacles – en ciblant un type d'obstacle, comme l'aptitude aux études – auront une efficacité limitée, car elles ne touchent pas les autres sources du problème. Les obstacles interreliés nécessitent des solutions de portée générale et qui englobent le soutien pédagogique, l'aide financière, la communication d'information et l'encouragement (2007, p. 34).

De même, en parlant spécialement des étudiants autochtones, Malatest mentionne qu'aucun programme ni aucune initiative ne sera efficace à moins qu'ils ne visent l'ensemble des obstacles (Malatest, 2004, 11).

Mythe : Les étudiants au postsecondaire qui persévèrent « réussissent » à la première tentative.

Pour comprendre pourquoi certains étudiants abandonnent et pourquoi d'autres persévèrent, il est important de ne pas diviser de manière trop simpliste les persévérants et les décrocheurs. Rappelons qu'un bon nombre de décrocheurs finissent par « raccrocher » plus tard. Autrement dit, nombreux sont ceux qui font une seconde tentative aux études postsecondaires. Il s'agit là d'un élément qui a une incidence importante sur le taux de persévérance général. Shaienks et Gluszynski montrent en outre que plus de 40 % des persévérants ne s'inscrivent qu'à un programme, comparative-ment à 64 % des décrocheurs (2007, p. 21). Comme un journaliste le décrivait dans une revue des dernières données sur la persévérance, les étudiants d'aujourd'hui sont très mobiles; ils sont à peu près aussi susceptibles de suivre un parcours en zigzag au collège et à l'université que de le faire en ligne droite (Church, 2008; voir aussi Finnie et Qiu, 2008, p. 202). Par conséquent, la différence entre persévérants et décrocheurs n'est pas nécessairement liée au fait que les persévérants trouvent un programme à leur goût dès la première tentative, mais plutôt qu'ils ont été capables de faire l'ajustement nécessaire pour ne pas abandonner.

C'est là que les conclusions de Martinello sur l'influence du niveau de scolarité des parents prennent toute leur importance. Comme nous l'avons déjà dit, Martinello constate que le niveau de scolarité des parents n'est pas lié à la réussite des étudiants inscrits à un premier programme. Toutefois, il remarque aussi que, pour les étudiants

qui ont abandonné un premier programme, il existe une corrélation positive significative entre le niveau de scolarité des parents et la décision de s'inscrire à un autre programme d'études postsecondaires. Cette constatation l'amène à supposer l'existence d'un lien entre le niveau de scolarité des parents et la capacité des étudiants de s'adapter aux difficultés inhérentes à leur premier programme en trouvant d'autres programmes et en s'y inscrivant (2007, p. 230).

On peut donc dire que l'une des différences entre les persévérants et les décrocheurs se rapporte à la résilience, concept commun dans les études du domaine de la santé et du travail social, mais depuis peu au cœur de la théorie du développement de la carrière et du développement des programmes d'études (Fondation canadienne pour le développement de la carrière, 2007). De façon générale et dans ce contexte, on entend par résilience « la capacité de franchir les obstacles, de s'adapter au changement, de se remettre sur pied après un traumatisme, ou de survivre et de s'épanouir dans l'adversité ». Les rapports aidants avec des adultes et les attentes des parents envers les jeunes sont au nombre des facteurs qui contribuent à la résilience des jeunes (Fondation canadienne pour le développement de la carrière, 2007, pp. 3-4). Ainsi, le contexte familial est associé à la résilience, qui est en soi un élément dont les étudiants ont besoin pour persévérer dans le milieu postsecondaire, surtout lorsque surgissent des difficultés ou qu'un changement de cap s'impose.

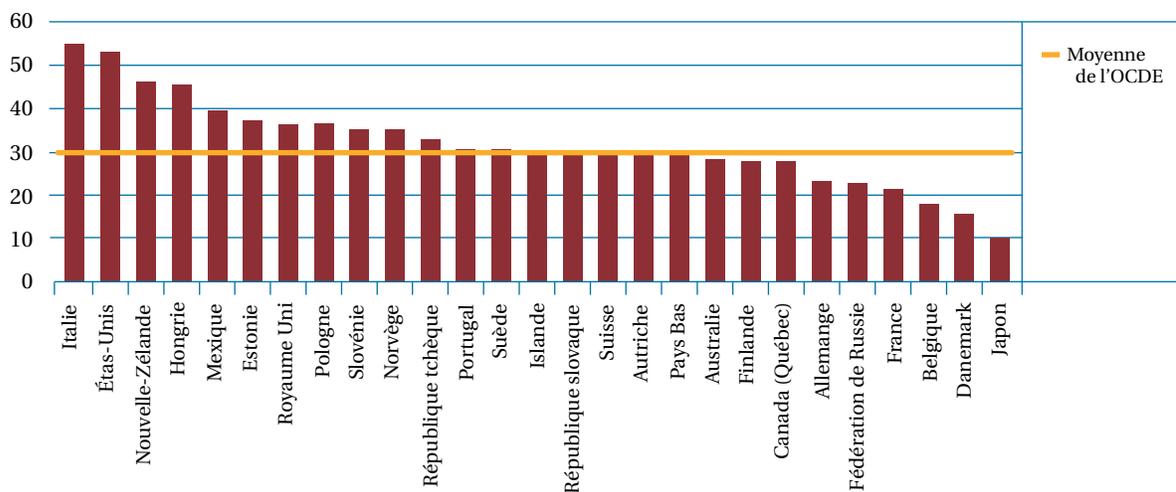
Données internationales

Ces nouvelles données sur la persévérance des étudiants canadiens de niveau postsecondaire soulèvent une question à laquelle il vaut la peine de réfléchir : les taux de persévérance, de réussite et d'abandon observés au Canada sont-ils bons ou mauvais? Dans l'ensemble, les taux d'abandon semblent effectivement plus faibles que les taux que nous connaissons. Toutefois, cette amélioration est sans doute attribuable, comme nous l'avons toujours soupçonné, au fait que des études antérieures, basées sur un établissement en particulier, les aient surestimés. Certaines données internationales fournies par l'OCDE procurent par ailleurs un éclairage supplémentaire aux données canadiennes présentées ici, en particulier aux résultats des deux études de Finnie et Qiu.

Cette comparaison internationale nous permet de croire que le Canada s'en tire assez bien. Le taux d'abandon moyen des pays de l'OCDE est de 31 % (Figure 3), et le taux canadien (pour le

Québec seulement) est inférieur à la moyenne et parmi les taux les plus bas. Malheureusement, ces comparaisons internationales sont loin d'être parfaites en raison des différences méthodologiques utilisées pour calculer les taux d'un pays à l'autre, et des différences structurelles entre leurs systèmes d'enseignement postsecondaire. En fait, ces différences sont telles qu'elles compromettent l'utilité même des comparaisons. Ces statistiques de l'OCDE ne tiennent pas compte non plus des étudiants qui changent d'établissement à mi-parcours durant une période donnée, ni de ceux qui arrêtent pendant une année universitaire ou plus avant de retourner aux études, dans le même établissement et au même niveau, ou dans un autre établissement ou à un autre niveau. De plus, le fait que les données du Canada ne comprennent que celles du Québec dans la comparaison de l'OCDE est loin d'être idéal.

Figure 3.III.3 – Proportion d'étudiants abandonnant leurs études postsecondaires avant l'obtention d'un premier diplôme (2005)



Source : OCDE, 2008. Graphique A4.1.

Données internationales (suite)

Compte tenu de la difficulté de comparer les nouvelles données sur la persévérance au Canada, tant avec des données antérieures qu'avec des données internationales, nous aurions sans doute intérêt à cesser de nous demander si nos résultats sont bons ou mauvais pour nous concentrer sur ce que nous avons appris. À cet égard, on ne peut sous-estimer l'importance, pour les décideurs, des travaux de Finnie et Qiu, de Martinello et d'autres chercheurs sur la proportion d'étudiants ayant abandonné leur premier programme d'études qui retournent à une forme ou une autre d'études postsecondaires. Pour bien comprendre ce qui se passe dans l'ensemble du système d'enseignement postsecondaire, on ne peut limiter l'analyse de la persévérance des étudiants à un seul établissement. Il faut donc tenir compte des mouvements

d'étudiants au sein du système d'enseignement postsecondaire, ainsi que de leurs entrées et sorties. Plutôt que d'abandonner les études de façon permanente, les étudiants ont évidemment tout intérêt à interrompre leurs études et à y retourner plus tard, ou à passer d'un programme qui ne leur convient pas à un programme mieux adapté à leurs goûts et à leurs besoins. Par contre, il est beaucoup moins clair que ces changements ou ces pauses soient optimaux, tant pour l'étudiant que pour le système dans son ensemble. Le parcours des étudiants qui changent de programme ou qui font une pause durant leurs études est donc d'un intérêt égal sinon supérieur, pour les décideurs, à celui des étudiants qui obtiennent leur diplôme ou qui poursuivent leurs études.

IV. Conclusion : le besoin d'intervention et d'évaluation

Si le taux de diplomation général semble plus encourageant que prévu, il est clair que le parcours de bien des jeunes au sein du système d'enseignement postsecondaire n'a rien de linéaire. Entre 10 et 20 % des étudiants abandonnent définitivement leurs programmes collégial ou universitaire, et beaucoup d'autres prennent plus de temps que prévu pour obtenir leur diplôme. De toute évidence, de nombreux étudiants bénéficieraient d'un soutien financier et non financier supplémentaire, tant avant d'arriver dans un établissement postsecondaire qu'une fois inscrits. Comme le soulignent Santiago et ses collègues, il faut accorder plus d'importance à l'équité en adoptant des politiques ciblées qui assureront la réussite des étudiants issus de groupes sous-représentés. De telles mesures se traduiraient par une attention particulière accordée à la progression des étudiants durant leurs études grâce à l'adoption de mesures de soutien et de suivi qui aideraient les étudiants à risque en particulier (Santiago *et coll.*, 2008, p. 66). Les universités et les collèges doivent pouvoir dépister les étudiants appartenant à des groupes susceptibles d'éprouver des difficultés en cours de route et leur offrir des programmes de soutien, conçus à leur intention et en fonction de leurs besoins, qui les aideront à s'adapter aux circonstances et à obtenir leur diplôme. Ainsi, même si les résultats présentés dans le présent chapitre aideront les gouvernements et autres décideurs à analyser la persévérance dans une perspective systémique ou « macro », les établissements, eux, devront concentrer de plus en plus leurs interventions au niveau « micro », soit sur certains sous-ensembles de leurs effectifs étudiants. Les

mesures qu'ils prendront à l'égard de ces groupes seront déterminantes pour l'essor du système d'enseignement postsecondaire canadien dans son ensemble.

À cet égard, les recherches que mène continuellement la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire sur les pratiques susceptibles d'améliorer les résultats de certains groupes d'étudiants sont particulièrement pertinentes. Dans l'aperçu de l'éducation tertiaire produit récemment par l'OCDE, on déplorait le peu de manifestations concrètes des effets des programmes d'aide des établissements sur les résultats des étudiants (Santiago *et coll.*, 2008, p. 50). Cette observation a eu des échos au Canada. Une analyse indépendante récente de l'éducation postsecondaire commandée par le gouvernement de l'Ontario a conclu précisément qu'il fallait plus de recherche dans le domaine de la conservation des effectifs, soulignant qu'il est ironique que des établissements qui consacrent autant de temps et d'argent à appliquer des décisions fondées sur des faits démontrés, consacrent si peu de temps à la recherche visant à évaluer l'éducation postsecondaire en soi (Rae, 2005, p. 15). Par ailleurs, un examen indépendant de la documentation sur les Autochtones dans le système d'éducation postsecondaire au Canada a révélé qu'il n'y a pratiquement aucune preuve empirique ou quantitative valable sur le sujet des interventions jugées propices à l'augmentation des inscriptions et des taux de réussite des étudiants autochtones. Les auteurs ont souligné la nécessité de mener des études plus exhaustives qui incluraient une composante de suivi des statistiques plus vaste

(Malatest, 2004, 10). La Fondation, toutefois, mène en ce moment un certain nombre de recherches destinées précisément à combler ce manque d'information. Entre autres projets de recherche, mentionnons Fondations pour le succès, projet pilote en cours de réalisation dans trois collèges communautaires de l'Ontario, qui vise à remédier au problème voulant que trop peu d'étudiants des collèges ontariens terminent leur programme d'études. Fondations pour le succès dirige alors les étudiants qui risquent de décrocher vers des personnes-ressources qui, à leur tour, les orientent vers les services de soutien dont ils ont le plus besoin.

Mentionnons en outre le projet LE,NONET, dont l'objectif consiste à tester l'efficacité d'initiatives visant à améliorer le taux de rétention et de réussite des étudiants autochtones à l'Université de Victoria, en Colombie-Britannique. Nous avons commencé à recevoir des résultats préliminaires de ces deux projets (voir Université de Victoria, 2008, et Malatest, 2009a, 2009b et 2009c). Une fois terminés, ces projets et d'autres dans la même veine aideront vraisemblablement les collèges et universités à créer ou à améliorer des programmes d'aide qui rehausseront leur rendement comme établissements, de même que la réussite de leurs étudiants.

Projets pilotes du Millénaire

Fondations pour le succès

Fondations pour le succès est un projet pilote en vigueur dans trois collèges communautaires en Ontario : le Collège Seneca de Toronto, le Collège Mohawk de Hamilton et le Collège Confederation de Thunder Bay. Le projet pilote vise à répondre aux préoccupations concernant le décrochage, notamment en orientant les étudiants qui sont jugés à risque vers des gestionnaires de cas qui les dirigeront à leur tour vers les services de soutien spéciaux dont ils ont le plus besoin (voir Malatest, 2009a).

La sélection des participants a débuté au printemps 2007, période pendant laquelle les étudiants inscrits au collège doivent passer des examens post-admission. Aux fins de ce projet, les tests ont également servi à déterminer si les étudiants étaient des décrocheurs potentiels pour au moins une des trois raisons suivantes : des résultats de classement en anglais inférieurs aux exigences du collège; une incertitude déclarée par l'étudiant concernant son choix de programme et son orientation de carrière; une difficulté d'adaptation au nouvel environnement déclarée par l'étudiant.

À la fin des tests, tous les étudiants inscrits à un programme de deux ans ont été informés du projet et invités à signer un formulaire de consentement éclairé qui les rendrait admissibles à participer au projet si les résultats de leurs tests déterminent qu'ils sont à risque. Les étudiants qui ont consenti à participer et qui ont été jugés à risque pour au moins un des trois facteurs d'attrition, ont été affectés aléatoirement à un des trois groupes suivants :

- Groupe *Services* : les gestionnaires de cas affectés à ce groupe pourront orienter les membres vers des services en fonction des besoins déterminés dans le test;
- Groupe *Services Plus* : des gestionnaires de cas seront affectés à ce groupe et les membres recevront un incitatif financier sous la forme d'une bourse de 750 dollars (représentant environ 50 pour cent des frais de scolarité par session) au cours de la session suivante s'ils participent à au moins 12 heures d'un programme de soutien approuvé ou d'activités participatives sur le campus.
- Groupe témoin qui ne recevra aucun de ces services.

Projets pilotes du Millénaire (suite)

Environ 3 100 participants ont été recrutés dans trois cohortes dans les trois collèges, entre l'automne 2007 et l'automne 2008. Les gestionnaires de cas sont entrés en fonction pendant les années scolaires 2007-2008 et 2008-2009, et les étudiants font l'objet d'un suivi jusqu'à l'automne 2009 pour déterminer les taux de persévérance et d'obtention de diplôme.

La caractéristique probablement la plus unique du projet Fondations pour le succès consiste en l'application de l'approche de gestion de cas pour conseiller les étudiants décrocheurs potentiels. Les interactions initiales entre les gestionnaires de cas et les étudiants reposent sur les résultats du test post-admission. Toutefois, les gestionnaires assurent également un suivi des progrès des étudiants durant les deux années du projet. Ils répondent à leurs besoins et les orientent vers les services adéquats offerts au collège, dont les principaux sont les suivants :

- Tutorat et soutien pédagogique connexe dans les matières spécifiques au programme et en anglais, dans le cas des étudiants faibles dans cette matière qui doivent suivre des cours de rattrapage à cause de leurs résultats du test post-admission;
- Mentorat avec les pairs, durant lequel les étudiants sont affectés à un mentor qualifié qui pourra répondre à leurs questions sur l'adaptation à la vie au collège;
- Ateliers de planification de carrière, suivis d'un compte rendu de groupe et d'un suivi individuel avec un orienteur, pour confirmer ou aider à réviser les choix de programme de l'étudiant.

La principale question de recherche consiste à savoir si un système de gestionnaires de cas, dans lequel les étudiants décrocheurs potentiels sont jumelés à des conseillers du collège qui les orientent et leur facilitent l'accès aux services de soutien augmentera la probabilité qu'ils persévéreront dans leurs études et obtiendront un diplôme. Il

faut noter que la différence entre les groupes de services et le groupe témoin ne repose pas tant sur leur accès aux services, car les étudiants du groupe témoin ont accès à une gamme de services offerts dans les collèges, mais plutôt sur la présence d'un gestionnaire de cas qualifié qui peut les orienter vers des services spécifiques et les encourager à utiliser ces services compte tenu des résultats de leur test post-admission. La question de recherche secondaire consiste à savoir si l'octroi d'une bourse comme mesure incitative améliorera la persévérance scolaire, soit en incitant les étudiants à participer à d'autres programmes de soutien ou en leur procurant des fonds supplémentaires pour payer leurs études.

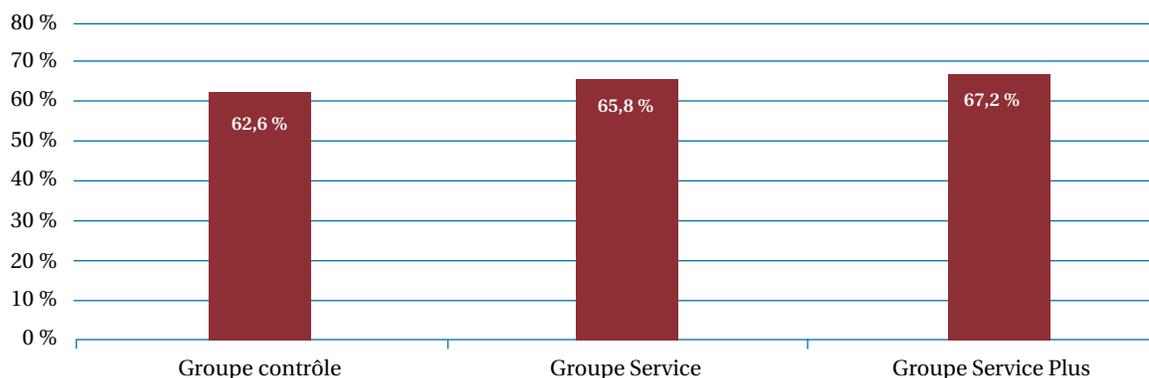
Les résultats préliminaires du projet montrent d'abord que le groupe *Services* et le groupe *Services Plus* ont été plus susceptibles de faire appel à des services de soutien pertinents que le groupe témoin (voir Malatest, 2009c). Dans l'ensemble, 50 pour cent des étudiants du groupe *Services* et 72 pour cent du groupe *Services Plus* ont participé à des activités de soutien pertinentes, comparativement à 14 pour cent dans le groupe témoin. Les étudiants plus âgés, les étudiants à faible revenu, les étudiants ayant moins confiance en leur capacité de réussite et ceux dont l'anglais est la seconde langue comptaient parmi ceux qui étaient les plus susceptibles de participer. Il faut noter que ces résultats montrent qu'en l'absence de gestionnaires de cas, seulement 14 pour cent des étudiants *présentant un risque de décrochage* dans les collèges font appel à des services sur campus pour trouver de l'aide. Les résultats montrent également que les incitatifs financiers peuvent réellement influencer le comportement des étudiants à risque.

Plus important encore, il semble que la participation aux services de soutien entraîne une amélioration du rendement et de la persévérance à l'école. Les résultats préliminaires montrent que

Projets pilotes du Millénaire (suite)

Figure 3.IV.1 – Fondations pour le succès : moyenne par groupe-programme

Source : Malatest, 2009c, Figures 4 et 5.

Figure 3.IV.2 – Fondations pour le succès : Taux de rétention entre l'année 1 et l'année 2 par groupe-programme

Source : Malatest, 2009c, Figure 6.

les étudiants dans les groupes *Services* et *Services Plus* ont obtenu des moyennes supérieures à celles du groupe témoin (voir la figure 3.IV.1). En outre, ils étaient statistiquement plus susceptibles de retourner suivre la deuxième année d'études (figure 3.IV.2).

En l'absence de résultats finaux reposant sur un suivi exhaustif de toutes les cohortes du projet, il est prématuré de conclure avec certitude que le projet Fondations pour le succès a réussi à

améliorer la persévérance scolaire. D'autres recherches seront menées pour confirmer si oui ou non les avantages d'une amélioration de la persévérance et, en définitive, l'augmentation des taux de réussite l'emportent sur les coûts d'application du programme. Toutefois, les résultats préliminaires sont encourageants et, au moins, démontrent clairement l'avantage des interventions dans le contexte d'une recherche expérimentale visant à mesurer leur incidence de manière empirique.

Projets pilotes du Millénaire (suite)

LE,NONET

« LE,NONET » est un mot qui signifie « succès après avoir subi plusieurs épreuves », en SENĆOŦEN (sentsjothen), la langue du peuple Salish de l'île de Vancouver. C'est le titre donné à un projet de recherche visant à évaluer l'efficacité des initiatives conçues pour améliorer la conservation des effectifs et le taux de réussite des étudiants autochtones à l'Université de Victoria, en Colombie-Britannique. Comme il est mentionné dans ce livre, les résultats scolaires des Autochtones du Canada sont bien en dessous de la moyenne. Les chercheurs de l'Université de Victoria s'intéressent au fait que l'université représente une option attrayante pour les étudiants autochtones et que les étudiants autochtones qui choisissent cette option sont capables de réussir une fois inscrits à l'université.

En concevant le projet, l'Université de Victoria a reconnu que l'amélioration des résultats des étudiants autochtones nécessitait des changements non seulement chez les étudiants eux-mêmes, mais surtout dans la culture et dans les pratiques institutionnelles de l'université. Par conséquent, même si plusieurs interventions mises en place par le projet visent les étudiants, d'autres visent le corps professoral et le personnel afin de pouvoir « augmenter la sensibilisation du corps professoral et du personnel aux réalités historiques et contemporaines des Autochtones afin de créer un environnement plus respectueux et rassurant au plan culturel pour les étudiants » (Université de Victoria, 2008, 52).

Le programme s'adresse à tous les étudiants autochtones de premier cycle sur le campus qui y participent sur une base volontaire. Le programme en lui-même soutient les étudiants grâce à une variété de services, chacun étant conçu pour aider les Autochtones à surmonter les obstacles qu'ils sont susceptibles de rencontrer. Ces services sont les suivants :

- Un programme de bourses pour fournir une aide financière aux étudiants admissibles;
- Un programme de mentorat par les pairs pour mettre en rapport les nouveaux étudiants avec ceux qui sont connus déjà l'université, sa clientèle autochtone et les services qu'elle leur offre;
- Un programme de stages de recherche pour offrir une occasion aux étudiants de travailler avec un membre d'une faculté universitaire dans le cadre d'un projet de recherche;
- Un programme de stage communautaire pour donner l'occasion aux étudiants d'acquérir une expérience dans une communauté ou une organisation autochtone et de mieux les comprendre, en y travaillant;
- Un séminaire pour préparer les étudiants aux stages de recherche et aux stages communautaires.
- Un séminaire de formation culturelle pour le personnel et le corps professoral afin de les sensibiliser à la culture autochtone et aux besoins des étudiants autochtones.

La question de recherche principale dans ce cas s'énonce comme suit : une série d'interventions demandant un soutien financier, pédagogique, culturel et par les pairs aura-t-elle une incidence démontrable sur le rendement des étudiants autochtones dans les établissements postsecondaires et en particulier sur leur persévérance d'année en année et sur la probabilité de réussite de leur programme d'études? Pour répondre à cette question, la persistance des étudiants autochtones durant la période de mise en œuvre du programme sera comparée à la persévérance des étudiants autochtones inscrits à l'université pendant la période de cinq ans qui a précédé (2000-2005). Les chercheurs détermineront la

Projets pilotes du Millénaire (suite)

probabilité que les étudiants des différentes cohortes terminent leurs cours, passent d'une année scolaire à la suivante et obtiennent leur diplôme. Cette recherche quantitative sera complétée par une recherche qualitative qui permettra d'établir si les changements dans les taux de persévérance peuvent être attribués au programme et, si oui, pourquoi?

Entre le début du programme, en septembre 2005, et janvier 2008, 145 étudiants ont participé à un ou plusieurs volets du programme. Les observations préliminaires de la recherche qualitative indiquent que le programme semble avoir eu une incidence positive sur la plupart des participants, c'est-à-dire :

- Contribuer au sentiment d'appartenance des étudiants à la communauté autochtone sur le campus;
- Contribuer au sentiment d'appartenance à l'ensemble de la communauté universitaire;
- Contribuer à leur réussite scolaire;
- Renforcer leur propre identité autochtone et leur compréhension de leur propre culture.

À cette étape, un peu plus de la moitié des étudiants interrogés ont déclaré que le programme avait influencé leur décision de poursuivre leurs études. Évidemment, certains individus ayant reçu un soutien financier grâce au programme ont déclaré que ce soutien était un facteur déterminant de leur persévérance. Les résultats quantitatifs montrent également que le projet a une incidence sur la persévérance, le taux d'abandon des participants étant moins de la moitié de celui de la cohorte historique utilisée comme témoin (Université de Victoria, 2008, 62).

Les chercheurs observent toutefois que le programme a permis à de nombreux participants d'améliorer leur expérience d'étudiant et, par conséquent, a contribué à leur sens de la réussite comme étudiants autochtones sans nécessairement être un facteur déterminant dans leur décision de poursuivre leurs études à l'université. Il est possible que, pour les étudiants autochtones, cette expérience d'éducation améliorée ne soit pas moins importante que l'amélioration de la persévérance. D'autres recherches quantitatives et qualitatives décriront de manière plus concluante de quelle façon le programme a une incidence sur les participants et les liens entre une meilleure expérience d'éducation et la persévérance.

Le prix du savoir

L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada

4

Le financement des études postsecondaires

Anne Motte, Joseph Berger et Andrew Parkin



I. Introduction

On entend souvent dire que les coûts des études postsecondaires se sont accrus depuis quelques années. Cette question appelle un examen approfondi afin de mieux saisir les répercussions d'une telle augmentation sur les familles canadiennes.

- En premier lieu, il s'agit de cerner les facteurs à l'origine de la variation des coûts. Les discussions sur les coûts des études postsecondaires portent généralement sur les droits de scolarité. Mais aussi importants que ces droits puissent être, les politiques s'y rapportant varient beaucoup d'une province à l'autre, ce qui rend les généralisations bien difficiles. Par ailleurs, les étudiants dépensent presque autant pour se loger et se nourrir, d'où l'obligation de tenir compte de ces coûts accessoires.
- Ensuite, il convient d'examiner si les études supérieures ont renchéri plus rapidement que d'autres choses. Avec le temps, presque tout devient plus cher, par le simple jeu de l'inflation. Toutefois, si le taux de croissance des coûts des études collégiales ou universitaires est supérieur à celui de l'inflation, les études supérieures pèseront proportionnellement plus lourd dans le budget des familles.
- Pour terminer, il importe de se demander si les coûts des études augmentent plus rapidement que les ressources financières des étudiants et de leurs familles. Si tel était le cas, on serait en droit d'affirmer que les études postsecondaires sont devenues moins abordables.

Dans le présent chapitre, nous nous proposons d'examiner l'évolution des coûts des études postsecondaires durant la décennie actuelle. Nous nous pencherons sur la variation des coûts des principaux éléments que les étudiants doivent assumer, y compris les droits de scolarité, le logement et les repas,

les manuels et autres fournitures scolaires, et, enfin, les transports (ces éléments représentent ensemble 80 % des dépenses liées aux études), puis nous comparerons l'augmentation avec le taux d'inflation. Par la suite, nous tenterons de savoir si les ressources des étudiants se sont accrues au même rythme que leurs dépenses.

L'examen des coûts liés aux études et des ressources dont disposent les étudiants montre la tendance haussière de ces coûts, faisant ressortir de surcroît que, dans bien des cas, la progression des coûts a excédé celle de l'inflation. Cette observation générale est bien sûr importante, mais tout aussi intéressante est la constatation que certains des coûts examinés peuvent faire des bonds soudains et majeurs qui entravent les efforts de planification financière des étudiants et de leurs familles. Et pareilles hausses imprévues ne touchent pas que les droits de scolarité.

Il ressort par ailleurs de notre examen que pour certains étudiants, en particulier ceux qui sont issus de milieux modestes ou qui s'en remettent à l'aide financière fondée sur les besoins pour payer leurs études, les ressources à leur disposition n'ont pas augmenté autant que les coûts. Les fonds provenant d'une source importante de financement des études, à savoir les revenus d'emploi, sont en hausse. Cette majoration n'est toutefois pas attribuable à une rémunération du travail plus élevée, mais plutôt au fait que les étudiants consacrent davantage d'heures à des emplois : le travail accru les aide à boucler leur budget, mais il risque aussi de compromettre leur réussite scolaire.

Dans l'ensemble, il apparaît clair que la pression financière sur les personnes les plus susceptibles de s'inquiéter du financement de leurs études postsecondaires ne cesse d'augmenter. Autrement dit, s'il est vrai que les hausses de coûts récentes ne sont

pas aussi marquées que celles observées dans les années 1990, il y a lieu néanmoins de penser que les études postsecondaires sont de moins en moins abordables. L'aspect le plus inquiétant de cette situation est que l'évolution à laquelle s'attarde le présent chapitre est antérieure au ralentissement économique qui s'est amorcé à la fin de 2008. On peut raisonnablement s'attendre à ce que les données relatives à 2008 et 2009, lorsqu'elles seront disponibles, laissent paraître une aggravation des difficultés financières que connaissent bon nombre d'étudiants.

L'augmentation apparente des contraintes financières imposées à certains étudiants et à leurs

familles ne signifie pas qu'il n'est pas rentable d'entreprendre des EPS (voir chapitre 1). Celles-ci ne représentent pas une « dépense », mais bien un investissement dans l'avenir. Même en tenant compte de l'augmentation des coûts, l'investissement en vaut toujours la peine (voir Baum et Schwartz, à venir). Ce chapitre traite des coûts que les étudiants doivent assumer et des ressources dont ils disposent au moment de s'inscrire.

Le financement d'une année d'études postsecondaires, que ce soit au niveau collégial ou universitaire, nécessite en général des déboursés de 10 000 \$ à 15 000 \$ (Berger, Motte et Parkin, 2007).

II. Aperçu des coûts et des ressources

Au moment d'examiner les coûts des études et leur évolution au fil des années, plusieurs éléments doivent être pris en considération, dont le premier est la variation du taux d'inflation. Comme on peut le voir au tableau 4.II.1, de 2002 à 2007, pour l'ensemble du pays, le taux d'inflation annuel mesuré à partir de l'indice des prix à la consommation (IPC) a fluctué entre 1,8 % et 2,8 %. Durant cette période, la hausse globale des prix a atteint 11,5 %. D'ordinaire, si, au cours d'une période donnée, la progression du prix d'un bien est inférieure à celle de l'inflation, le bien en question est en réalité devenu moins cher, et, inversement, un bien dont le prix a augmenté plus vite que l'inflation a renchéri. Le taux d'inflation n'est toutefois pas identique d'une province à l'autre,

et il est même possible de restreindre sa mesure à une région, voire une ville. Cela reflète la diversité de la conjoncture économique dont il importe de tenir compte au moment d'évaluer la situation des étudiants selon l'endroit au pays où se déroulent leurs études.

Un autre facteur dont il convient de tenir compte est la composition des coûts auxquels font face les étudiants. Selon l'*Enquête sur la situation financière des étudiants du postsecondaire au Canada* en 2003-2004, les droits de scolarité représentent le plus gros des dépenses des étudiants (34 %), juste avant le logement (30 %). Les transports et les manuels représentent individuellement entre 8 % et 13 % des dépenses (voir le tableau 4.II.2).

Tableau 4.II.1 – Indice des prix à la consommation, de 2002 à 2007, par province

	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Canada	100	102,8	104,7	107,0	109,1	111,5
Terre-Neuve-et-Labrador	100	102,9	104,8	107,6	109,5	111,1
Île-du-Prince-Édouard	100	103,5	105,8	109,1	111,6	113,6
Nouvelle-Écosse	100	103,4	105,3	108,2	110,4	112,5
Nouveau-Brunswick	100	103,4	104,9	107,4	109,2	111,3
Québec	100	102,5	104,5	106,9	108,7	110,4
Ontario	100	102,7	104,6	106,9	108,8	110,8
Manitoba	100	101,8	103,8	106,6	108,7	110,9
Saskatchewan	100	102,3	104,6	106,9	109,1	112,2
Alberta	100	104,4	105,9	108,1	112,3	117,9
Colombie-Britannique	100	102,2	104,2	106,3	108,1	110,0

Source : Statistique Canada, CANSIM, tableau 326-200021.

Tableau 4.II.2 – Ventilation des coûts liés aux études en 2003-2004¹

	Globalement	Études universitaires	Études collégiales
Droits de scolarité	34 %	33 %	21 %
Manuels/ordinateurs	13 %	12 %	14 %
Logement	30 %	23 %	23 %
Transports	8 %	8 %	11 %
Autres (p. ex., dépenses personnelles, loisirs, garde d'enfants)	15 %	14 %	18 %

Source : Berger, Motte et Parkin, 2007.

Les sources de financement des études sont par ailleurs variées (voir les tableaux 4.II.3 et 4.II.4). Nombreux sont les jeunes qui s'en remettent à leurs parents ou à d'autres membres de leur famille pour les aider à payer leurs études. À l'université, c'était le cas de 69 % des étudiants en première année et de 50 % des étudiants en dernière année, tandis qu'au collège, cette proportion était de 58 %. Le revenu

d'emploi, qu'il provienne d'un travail d'été ou à temps partiel le reste de l'année, constitue aussi une importante source de fonds, surtout pour les collégiens, dont deux sur trois comptent sur un revenu d'emploi pour faciliter le financement de leurs études. Les prêts étudiants du gouvernement constituent également un élément important, si l'on considère qu'environ trois étudiants sur dix y ont recours.

Tableau 4.II.3 – Sources de financement des études universitaires en 2007 et 2009²

	En 1 ^{re} année	En dernière année
Parents/famille/conjoint	69 %	50 %
Épargne personnelle	53 %	30 %
Bourse d'études/bourses d'excellence	51 %	37 %
Revenu d'un emploi d'été	50 %	41 %
Prêt ou bourse du gouvernement	31 %	36 %
Revenu d'un emploi courant	26 %	35 %
REEE	14 %	7 %
Prêt d'une institution financière	7 %	12 %
Revenu de placement	6 %	3 %
Revenu d'un emploi dans le cadre d'un programme coopératif	< 1 %	5 %
Revenu d'un emploi dans le cadre d'un programme travail-études	< 1 %	3 %
Autres	4 %	3 %

Sources : Enquêtes menées en 2007 et 2009 par le Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires (CCREU).

1. Les chiffres excluent les remboursements de dette.
2. Il importe de se rappeler que, si le nombre d'étudiants ayant recours à ces sources de financement est élevé, les montants reçus ne le sont pas nécessairement.

Tableau 4.II.4 – Sources de financement des études collégiales en 2009

	Proportion de l'effectif collégial
Ressources personnelles	
Revenu d'emploi	68 %
Épargne personnelle	48 %
Bourse d'études d'un établissement d'enseignement	27 %
Prêt bancaire/marge de crédit	20 %
Famille	
Aide financière de la famille	58 %
Gouvernement	
Prêt étudiant du gouvernement	29 %
Subvention ou bourse d'études du gouvernement	16 %
Prestations d'assurance-emploi (AE)	10 %
Subvention de formation	8 %
Financement réservé aux personnes autochtones ou d'ascendance autochtone	5 %
Aide sociale, y compris le soutien du revenu	4 %
Prestations d'invalidité du gouvernement	4 %

Source : *Sondage auprès des étudiants des collèges canadiens*, 2009.

Les étudiants et leurs familles doivent d'une manière ou d'une autre trouver moyen d'acquitter les coûts des études postsecondaires. La situation peut être difficile, surtout pour les personnes issues de familles modestes. Certains coûts, tels les droits de scolarité, font souvent des bonds importants en un rien de temps – nous y reviendrons un peu plus loin. Pareille éventualité nécessite des rajustements de la planification du financement des études, mais la marge de manœuvre dont les étudiants disposent

à cet égard est restreinte : le nombre d'heures qu'il leur est possible de travailler est limité, les montants des prêts ou des subventions accessibles dans le cadre des programmes gouvernementaux d'aide aux études sont plafonnés, l'épargne personnelle est soumise aux aléas de la conjoncture économique, etc. Il s'ensuit que les fluctuations de l'économie et des politiques gouvernementales peuvent avoir de sérieuses répercussions sur la capacité de certains groupes d'étudiants à faire face à leurs dépenses.

III. Le point sur les coûts

Les droits de scolarité

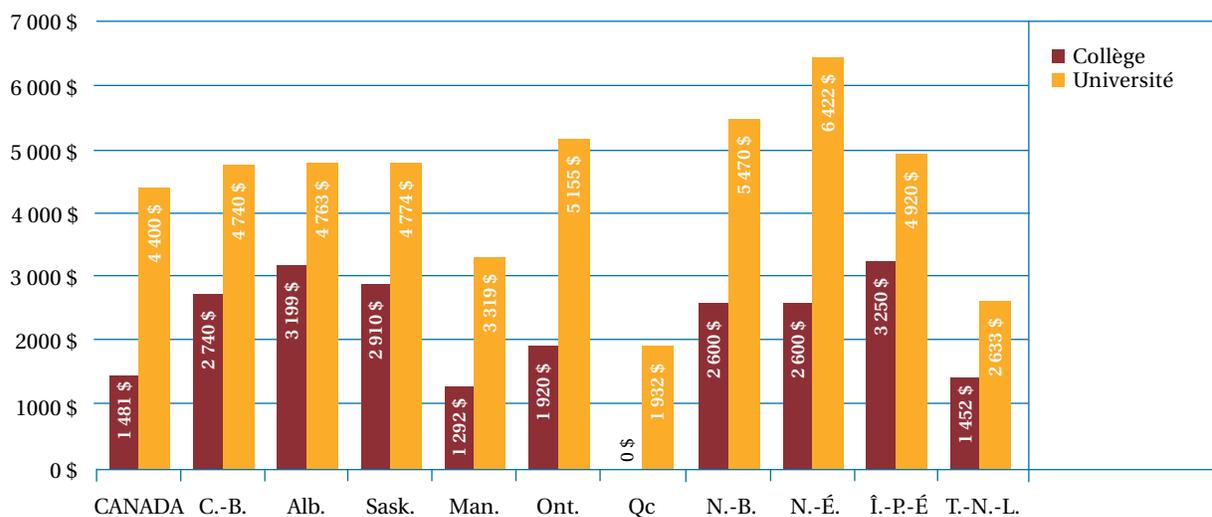
Ce n'est un secret pour personne que les droits exigés par les établissements d'enseignement post-secondaire au Canada ont grimpé rapidement ces vingt dernières années. De 1997-1998 à 2008-2009, au niveau universitaire, les droits de scolarité moyens ont augmenté de 65 %, ou 37 % en tenant compte de l'inflation (voir les tableaux 4.III.1 et 4.III.2). Au niveau collégial, où ils sont en général moins élevés, leur hausse récente a néanmoins été similaire : de 1997-1998 à 2006-2007, ils se sont accrus de 62 %, ou 35 % après prise en compte de l'inflation (voir les tableaux 4.III.3 et 4.III.4).

Au Canada, en 2008-2009, les étudiants universitaires de premier cycle ont réglé en moyenne 4 724 \$

de droits de scolarité. En 2006-2007, la plus récente année pour laquelle des données comparables sont disponibles, les collégiens canadiens ont en moyenne acquitté 1 481 \$ de droits de scolarité, alors que la moyenne générale de ces droits pour une année d'études universitaires était de 4 400 \$ (voir la figure 4.III.1). La même année, exception faite du Québec, où l'on trouve 40 % de tous les collégiens au pays mais où la fréquentation des cégeps est gratuite, le niveau moyen des droits de scolarité au Canada s'est établi à 2 354 \$ (voir le tableau 4.III.3).

L'examen à la fois des droits de scolarité exigés au niveau postsecondaire et de l'aide financière aux études à l'échelle du pays peut cacher autant d'information qu'il n'en révèle, car le montant de ces droits et les politiques régissant leur application

Figure 4.III.1 – Droits de scolarité au niveau collégial et universitaire en 2006-2007



Note : Les chiffres présentés sont ceux de 2006-2007, l'année la plus récente pour laquelle des données sur les droits de scolarité au niveau collégial sont disponibles.

Source : Statistique Canada, *Enquête sur les frais de scolarité et de subsistance des étudiants*; Conseil de l'enseignement postsecondaire du Manitoba, 2007

Tableau 4.III.1 – Droits de scolarité moyens pour des études universitaires de premier cycle, par province, en dollars d'origine, de 1997-1998 à 2008-2009

	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Canada	2 869 \$	3 064 \$	3 328 \$	3 447 \$	3 585 \$	3 749 \$	4 018 \$	4 140 \$	4 211 \$	4 400 \$	4 558 \$	4 724 \$
C.-B.	2 518 \$	2 525 \$	2 568 \$	2 592 \$	2 527 \$	3 176 \$	4 098 \$	4 735 \$	4 867 \$	4 740 \$	4 922 \$	5 040 \$
Alb.	3 241 \$	3 519 \$	3 723 \$	3 907 \$	4 030 \$	4 165 \$	4 511 \$	4 940 \$	4 838 \$	4 763 \$	5 122 \$	5 361 \$
Sask.	3 074 \$	3 279 \$	3 367 \$	3 668 \$	4 142 \$	4 286 \$	4 644 \$	5 062 \$	5 063 \$	4 774 \$	5 015 \$	5 015 \$
Man.	2 921 \$	3 149 \$	3 488 \$	3 219 \$	3 243 \$	3 144 \$	3 155 \$	3 236 \$	3 333 \$	3 319 \$	3 271 \$	3 276 \$
Ont.	3 293 \$	3 640 \$	4 084 \$	4 256 \$	4 492 \$	4 665 \$	4 911 \$	4 831 \$	4 933 \$	5 155 \$	5 388 \$	5 643 \$
Qc	1 803 \$	1 803 \$	1 813 \$	1 819 \$	1 842 \$	1 851 \$	1 865 \$	1 888 \$	1 900 \$	1 932 \$	2 056 \$	2 167 \$
N.-B.	3 026 \$	3 225 \$	3 350 \$	3 585 \$	3 863 \$	4 186 \$	4 457 \$	4 719 \$	5 037 \$	5 470 \$	5 590 \$	5 590 \$
N.-É.	3 892 \$	4 074 \$	4 262 \$	4 631 \$	4 855 \$	5 214 \$	5 556 \$	6 003 \$	6 323 \$	6 422 \$	6 110 \$	5 932 \$
Î.-P.-É.	3 162 \$	3 327 \$	3 499 \$	3 499 \$	3 710 \$	3 891 \$	4 133 \$	4 374 \$	4 645 \$	4 920 \$	4 440 \$	4 530 \$
T.-N.-L.	3 211 \$	3 216 \$	3 373 \$	3 373 \$	3 036 \$	2 729 \$	2 606 \$	2 606 \$	2 606 \$	2 633 \$	2 632 \$	2 632 \$

Source : Statistique Canada, *Enquête sur les frais de scolarité et de subsistance des étudiants*.

Tableau 4.III.2 – Droits de scolarité moyens pour des études universitaires de premier cycle, par province, en dollars de 2008, de 1997-1998 à 2008-2009

	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Canada	3 658 \$	3 869 \$	4 134 \$	4 165 \$	4 192 \$	4 331 \$	4 524 \$	4 546 \$	4 546 \$	4 637 \$	4 701 \$	4 724 \$
C.-B.	3 211 \$	3 188 \$	3 190 \$	3 132 \$	2 955 \$	3 669 \$	4 614 \$	5 199 \$	5 254 \$	4 995 \$	5 076 \$	5 040 \$
Alb.	4 133 \$	4 443 \$	4 625 \$	4 721 \$	4 712 \$	4 811 \$	5 079 \$	5 424 \$	5 223 \$	5 020 \$	5 282 \$	5 361 \$
Sask.	3 920 \$	4 140 \$	4 182 \$	4 432 \$	4 843 \$	4 951 \$	5 229 \$	5 558 \$	5 466 \$	5 031 \$	5 172 \$	5 015 \$
Man.	3 725 \$	3 976 \$	4 333 \$	3 890 \$	3 792 \$	3 632 \$	3 552 \$	3 553 \$	3 598 \$	3 498 \$	3 373 \$	3 276 \$
Ont.	4 199 \$	4 596 \$	5 073 \$	5 143 \$	5 252 \$	5 389 \$	5 529 \$	5 304 \$	5 325 \$	5 433 \$	5 557 \$	5 643 \$
Qc	2 299 \$	2 276 \$	2 252 \$	2 198 \$	2 154 \$	2 138 \$	2 100 \$	2 073 \$	2 051 \$	2 036 \$	2 120 \$	2 167 \$
N.-B.	3 858 \$	4 072 \$	4 161 \$	4 332 \$	4 517 \$	4 836 \$	5 018 \$	5 181 \$	5 437 \$	5 765 \$	5 765 \$	5 590 \$
N.-É.	4 963 \$	5 144 \$	5 294 \$	5 596 \$	5 676 \$	6 023 \$	6 256 \$	6 591 \$	6 826 \$	6 768 \$	6 301 \$	5 932 \$
Î.-P.-É.	4 032 \$	4 201 \$	4 346 \$	4 228 \$	4 338 \$	4 495 \$	4 653 \$	4 803 \$	5 014 \$	5 185 \$	4 579 \$	4 530 \$
T.-N.-L.	4 094 \$	4 061 \$	4 190 \$	4 076 \$	3 550 \$	3 153 \$	2 934 \$	2 861 \$	2 813 \$	2 775 \$	2 714 \$	2 632 \$

Source : Statistique Canada, *Enquête sur les frais de scolarité et de subsistance des étudiants*.

Tableau 4.III.3 – Droits de scolarité moyens pour des études collégiales, par province, en dollars non indexés, de 1997-1998 à 2008-2009

	1997- 1998	1998- 1999	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007
Canada	915 \$	1 002 \$	1 073 \$	1 048 \$	1 196 \$	1 238 \$	1 396 \$	1 448 \$	1 477 \$	1 481 \$
Canada (sans le Québec)	1 420 \$	1 545 \$	1 657 \$	1 723 \$	1 934 \$	1 965 \$	2 187 \$	2 254 \$	2 298 \$	2 354 \$
C.-B.	1 340 \$	1 340 \$	1 340 \$	1 340 \$	1 791 \$	1 914	2 586 \$	2 638 \$	2 674 \$	2 740 \$
Alb.	1 668 \$	1 923 \$	2 130 \$	2 339 \$	2 653 \$	2 653 \$	2 840 \$	3 089 \$	3 199 \$	3 199 \$
Sask.	1 727 \$	1 885 \$	2 055 \$	2 240 \$	2 657 \$	2 190 \$	2 400 \$	2 640 \$	2 772 \$	2 910 \$
Man.	1 224 \$	1 322 \$	1 435 \$	1 292 \$	1 292 \$	1 292 \$	1 292 \$	1 292 \$	1 292 \$	1 292 \$
Ont.	1 403 \$	1 543 \$	1 684 \$	1 718 \$	1 786 \$	1 786 \$	1 820 \$	1 820 \$	1 820 \$	1 920 \$
Qc	0 \$	0 \$	0 \$	0 \$	0 \$	0 \$	0 \$	0 \$	0 \$	0 \$
N.-B.	1 600 \$	2 000 \$	2 400 \$	2 400 \$	2 400 \$	2 400 \$	2 400 \$	2 500 \$	2 600 \$	2 600 \$
N.-É.	1 000 \$	1 150 \$	1 500 \$	1 750 \$	1 950 \$	2 150 \$	2 250 \$	2 400 \$	2 500 \$	2 600 \$
Î.-P.-É.	2 000 \$	2 000 \$	2 000 \$	2 000 \$	3 250 \$	3 250 \$	3 250 \$	3 250 \$	3 250 \$	3 250 \$
T.-N.-L.	1 320 \$	1 452 \$	1 452 \$	1 452 \$	1 452 \$	1 452 \$	1 452 \$	1 452 \$	1 452 \$	1 452 \$

Sources : Statistique Canada, Système d'information sur l'éducation postsecondaire (SIEP); Statistique Canada, Conseil de l'enseignement postsecondaire du Manitoba, 2003, 2004 et 2007.

Tableau 4.III.4 : Droits de scolarité moyens pour des études collégiales, par province, en dollars de 2008, de 1997-1998 à 2008-2009

	1997- 1998	1998- 1999	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007
Canada	1 166 \$	1 265 \$	1 333 \$	1 266 \$	1 399 \$	1 431 \$	1 572 \$	1 590 \$	1 594 \$	1 561 \$
Canada (sans le Québec)	1 810 \$	1 951 \$	2 058 \$	2 082 \$	2 262 \$	2 271 \$	2 462 \$	2 475 \$	2 481 \$	2 481 \$
C.-B.	1 709 \$	1 692 \$	1 665 \$	1 619 \$	2 094 \$	2 211 \$	2 912 \$	2 897 \$	2 887 \$	2 888 \$
Alb.	2 127 \$	2 428 \$	2 646 \$	2 826 \$	3 102 \$	3 065 \$	3 198 \$	3 392 \$	3 453 \$	3 371 \$
Sask.	2 202 \$	2 380 \$	2 553 \$	2 707 \$	3 107 \$	2 530 \$	2 702 \$	2 899 \$	2 992 \$	3 067 \$
Man.	1 561 \$	1 669 \$	1 783 \$	1 561 \$	1 511 \$	1 493 \$	1 455 \$	1 419 \$	1 395 \$	1 362 \$
Ont.	1 789 \$	1 948 \$	2 092 \$	2 076 \$	2 088 \$	2 063 \$	2 049 \$	1 998 \$	1 965 \$	2 023 \$
Qc	0 \$	0 \$	0 \$	0 \$	0 \$	0 \$	0 \$	0 \$	0 \$	0 \$
N.-B.	2 040 \$	2 525 \$	2 981 \$	2 900 \$	2 806 \$	2 772 \$	2 702 \$	2 745 \$	2 807 \$	2 740 \$
N.-É.	1 275 \$	1 452 \$	1 863 \$	2 115 \$	2 280 \$	2 484 \$	2 533 \$	2 635 \$	2 699 \$	2 740 \$
Î.-P.-É.	2 550 \$	2 525 \$	2 484 \$	2 417 \$	3 800 \$	3 754 \$	3 659 \$	3 569 \$	3 508 \$	3 425 \$
T.-N.-L.	1 683 \$	1 833 \$	1 804 \$	1 755 \$	1 698 \$	1 677 \$	1 635 \$	1 594 \$	1 567 \$	1 530 \$

Sources : Statistique Canada, SIEP; Statistique Canada, Conseil de l'enseignement postsecondaire du Manitoba, 2003, 2004 et 2007.

varient grandement d'une province ou territoire à l'autre. Comme on peut le voir aux tableaux 4.III.1 à 4.III.4, la hausse des droits de scolarité a été nettement plus rapide dans quelques provinces. À titre d'exemples :

- Les droits de scolarité ont progressé de façon rapide et substantielle en Colombie-Britannique au début de la présente décennie. L'étudiant qui a entrepris un programme universitaire de quatre ans en 2001-2002, année où le gouvernement provincial a gelé les droits de scolarité, se sera trouvé confronté à une augmentation de 88 %, sinon plus, à sa dernière année d'études. Parallèlement, le coût des biens et des services en général a augmenté de 7 %. Au niveau collégial, ces droits ont plus que doublé dans cette province entre 2000-2001 et 2006-2007, tandis que le coût de la vie ne s'est accru que de 14 %³.
- En Alberta, en Saskatchewan et au Nouveau-Brunswick, la hausse des droits de scolarité exigés par les universités a été plus marquée qu'ailleurs au pays de 1997-1998 à 2006-2007. En Alberta, elle a été assez rapide : les droits de scolarité y sont passés de 4 165 \$ à 4 940 \$ (un bond de 19 %) entre 2002-2003 et 2004-2005. Durant ces deux mêmes années, les droits de scolarité au niveau universitaire ont augmenté de près de 800 \$ en Saskatchewan. Au Nouveau-Brunswick, leur accroissement entre 2004-2005 et 2006-2007 a dépassé 700 \$.
- Les droits exigés par les collèges ont progressé plus rapidement en Colombie-Britannique, en Alberta, en Saskatchewan et en Nouvelle-Écosse qu'ailleurs au pays entre 1997-1998 et 2006-2007. En Nouvelle-Écosse, leur hausse annuelle durant cette période a été d'au moins 100 \$. C'est à l'Île-du-Prince-Édouard que les droits de scolarité au niveau collégial sont les plus élevés; l'Alberta et la Saskatchewan se classent à cet égard en deuxième et troisième position respectivement.
- Au Manitoba, au Québec, en Nouvelle-Écosse et à l'Île-du-Prince-Édouard, les droits de scolarité au niveau universitaire ont augmenté moins rapidement, voire diminué. Au Manitoba, ils ont reculé de 270 \$ entre 1990-2000 et 2000-2001, ils sont

ensuite demeurés inchangés jusqu'en 2008-2009 et devraient augmenter de 4,5 % pour l'année d'études 2009-2010. Ils ont fléchi de 18 % à Terre-Neuve-et-Labrador entre 1997-1998 et 2008-2009 : cette dernière année, ils étaient alors inférieurs de près de 750 \$ au sommet qu'ils avaient atteint en 2000-2001.

- Au niveau collégial, le rythme de leur progression s'est établi à la valeur médiane nationale (63 %) au Nouveau-Brunswick et à l'Île-du-Prince-Édouard, tandis qu'il a été plus lent au Manitoba, en Ontario et à Terre-Neuve-et-Labrador. À l'Île-du-Prince-Édouard, ils ont été gelés à 2 000 \$ jusqu'en 2001-2002, puis ils sont passés à 3 250 \$, d'où ils n'ont pas bougé depuis. Au Québec, les études collégiales (cégep) sont toujours gratuites.

Pour récapituler, sauf exceptions (la réduction des droits de scolarité universitaires à Terre-Neuve-et-Labrador et la gratuité des études collégiales au Québec), la hausse des droits de scolarité exigés par les collèges et les universités du Canada se poursuit. Au-delà de cette constatation fondamentale, deux points méritent d'être soulignés. Premièrement, en dehors du Manitoba, de Terre-Neuve-et-Labrador et du Québec, les droits de scolarité ont augmenté à un taux supérieur à celui de l'inflation, souvent équivalent à deux ou trois fois la hausse de l'indice des prix à la consommation. Nous pouvons donc affirmer sans hésitation que la plupart des programmes d'études postsecondaires ont renchéri davantage que d'autres dépenses courantes. Deuxièmement, la progression des droits de scolarité n'est pas nécessairement linéaire et prévisible. L'essentiel, sinon la totalité, de ce que les partis politiques proposent en campagne électorale au sujet des études postsecondaires porte sur les droits de scolarité, ce qui veut dire que ceux-ci peuvent varier du tout au tout lorsqu'un nouveau parti arrive au pouvoir. Les parents qui économisent pour acheter une voiture, par exemple, ont une assez bonne idée de ce qu'ils doivent mettre de côté chaque année pour acquérir dans cinq ans le modèle qui les intéresse, mais quand vient le temps d'épargner pour financer les études de leurs enfants, ils ne savent pas toujours à quoi s'en tenir.

3. Les montants présentés dans cette section n'ont pas été corrigés en fonction de l'inflation.

Seuls comptent les droits de scolarité nets? Détrompez-vous!

Comme nous l'avons vu précédemment, les droits de scolarité constituent en général la plus grosse dépense annuelle d'un étudiant. Conscients de cette réalité et du fait que bien des personnes n'auraient autrement pas les moyens d'étudier, les gouvernements offrent des crédits d'impôts et des subventions qui visent, théoriquement, à défrayer les études postsecondaires.

La notion de « droits de scolarité nets » a vu le jour afin de refléter l'influence de ces initiatives gouvernementales, autrement dit pour exprimer les coûts des études que les étudiants et leurs familles doivent prendre en charge après déduction de ces formes d'assistance. Certains soutiennent qu'il s'agit là d'une notion primordiale pour trancher la question de savoir si les études sont plus ou moins abordables que par le passé : toute mesure du fardeau réel que représente le financement des études postsecondaires devrait prendre en considération les incontestables allègements prévus sous forme de crédits d'impôts et d'aide financière aux études (Usher, 2006; Usher et Duncan, 2008).

Cette notion de droits de scolarité nets permet de se faire une meilleure idée de la ventilation des coûts des études postsecondaires entre les bailleurs de fonds privés (les étudiants et leurs familles) et publics (les gouvernements). Malheureusement, l'utilité de cette notion est pour le moins douteuse pour ceux (en particulier s'ils sont issus de milieux modestes) qui cherchent à savoir s'ils ont les moyens de réaliser leurs ambitions collégiales ou universitaires. Les discussions sur les droits de scolarité nets ne précisent jamais quand ou comment ces droits sont acquittés.

Déterminer jusqu'à quel point les crédits d'impôts pour études couvriront le montant des droits de scolarité suppose de connaître à l'avance le montant des crédits auxquels une personne aura droit lorsqu'elle fera sa déclaration de revenu, au mieux huit mois plus tard. Pareil calcul n'est par ailleurs possible qu'à condition de savoir si la personne concernée aura un revenu imposable

l'année en question, et sinon, de comprendre comment un éventuel report ou transfert des crédits d'impôts s'applique à son cas particulier. L'établissement d'un budget incluant le montant de crédits d'impôts potentiels nécessite une connaissance des règles fiscales bien supérieure à celle que possède le commun des mortels – à plus forte raison les étudiants qui produisent peut-être leur toute première déclaration et les familles de milieux modestes. De plus, vu que les crédits d'impôts ne sont pas remboursables, la plupart des étudiants à faible revenu ne peuvent en profiter que bien après l'obtention de leur diplôme, quand ils commencent à toucher un revenu imposable dont ils peuvent les défalquer.

Aborder la question du financement des études postsecondaires par le biais des droits de scolarité nets est indéniablement pratique pour mesurer le montant total de la contribution des gouvernements. Comme l'écrivent Usher et Duncan, « *stricto sensu*, sur le plan comptable, le moment où le paiement intervient importe peu » (12). Par contre, cette façon de penser n'avance guère les familles préoccupées du coût des études. Les étudiants doivent régler en septembre de chaque année les droits de scolarité qu'exige leur établissement d'enseignement; ils n'ont pas la possibilité de ne verser que les droits de scolarité nets et de demander à leur collègue ou université de se tourner vers l'Agence du revenu du Canada pour obtenir le reste de la somme. Leurs autres factures sont elles aussi payables à l'échéance, sans égard au montant d'éventuels crédits d'impôts.

Il y a une différence évidente entre les droits de scolarité nets et le montant dont un étudiant aura besoin en début d'année. Idéalement, ces deux montants devraient être équivalents, de façon à ce que les dépenses anticipées quand vient le temps de déterminer si l'investissement dans les EPS en vaut le coup reflètent la réalité. Les mesures destinées à réduire les coûts des études manquent leur cible si la perception du coût des études ne change pas.

Sommes que les ménages canadiens consacrent aux études postsecondaires

Selon les résultats de l'*Enquête sur les dépenses des ménages menée* par Statistique Canada en 2007, environ 15 % des ménages canadiens ont consacré une partie de leur budget annuel au financement d'études collégiales ou universitaires (voir le tableau 4.III.5). La somme moyenne déclarée par les ménages à cet égard était d'environ 4 000 \$ pour l'ensemble du Canada. Bien que la proportion des ménages ayant déclaré des dépenses au titre des droits de scolarité soit à peu près la même partout au pays, le montant moyen de ces dépenses est loin d'être homogène (voir la figure 4.III.2). Fait peu surprenant, compte tenu du niveau actuel des droits de scolarité qui y prévalent, ce sont les ménages du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse qui ont dit avoir consacré, en moyenne, les plus gros montants à ce poste

budgétaire, et ceux du Québec, le plus faible. Entre 1997 et 2007, la dépense moyenne des ménages à ce chapitre a plus que doublé en chiffres réels, passant de 1 925 \$ à 4 017 \$, en dollars constants de 2007 (Statistique Canada, 2009).

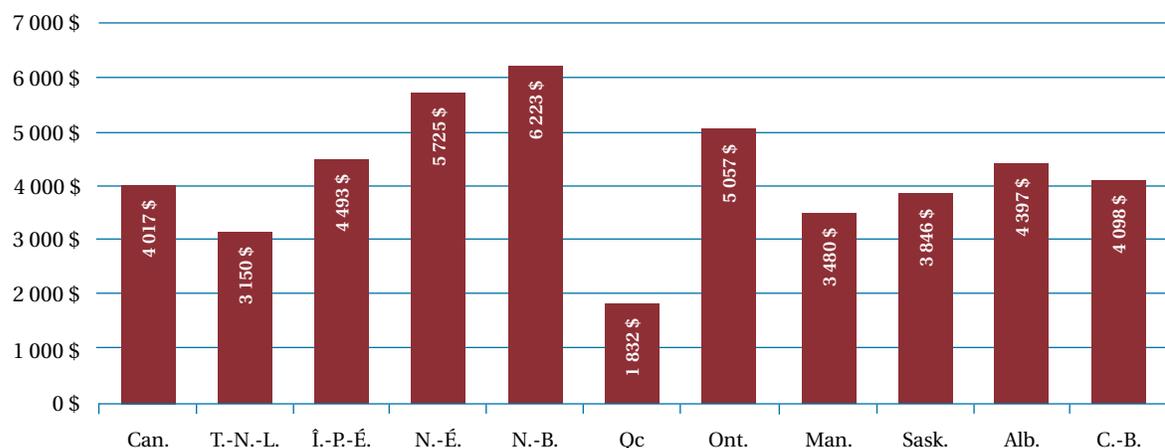
Les données de Statistique Canada ne permettent pas de connaître le nombre de personnes au sein des ménages qui font des études postsecondaires. Néanmoins, il convient de souligner que les sommes moyennes déclarées dans chaque province sont très proches des montants moyens des droits de scolarité pour des études de premier cycle mentionnés plus haut. On peut en conclure que les ménages qui paient des droits de scolarité y consacrent grosso modo chaque année l'équivalent du montant des droits de scolarité annuels exigés par les collèges ou les universités de leur province.

Tableau 4.III.5 – Proportions des ménages ayant déclaré des dépenses au titre des droits de scolarité pour des études postsecondaires, 2007

	Canada	T.-N.-L.	Î.-P.-É.	N.-É.	N.-B.	Qc	Ont.	Man.	Sask.	Alb.	C.-B.
Pourcentage	15,4 %	12,2 %	12,6 %	13,9 %	12,5 %	14,1 %	16%	16,2 %	13,1 %	16,8 %	16,6 %

Source : Statistique Canada, 2009d, tableau B.2.7.

Figure 4.III.2 – Montants moyens consacrés aux droits de scolarité par les ménages ayant déclaré des dépenses à ce titre pour des études postsecondaires, 2007



Source : Statistique Canada, 2009d, tableau B.2.7.

Les manuels

Quand on les interroge sur les coûts des manuels scolaires dans des groupes de discussion ou en d'autres occasions, les étudiants se plaignent souvent qu'ils sont trop élevés (et, dans une moindre mesure, que certains des manuels dont on leur impose l'achat ne sont par la suite que rarement utilisés par leurs professeurs ou chargés de cours). Étant donné que le nombre et la nature des manuels varient considérablement d'une discipline et d'un cours à l'autre⁴, les étudiants ont du mal à prévoir combien ils devront dépenser à cet égard. Les établissements d'enseignement semblent eux aussi

avoir de la difficulté à donner des indications de coûts précises à leurs étudiants.

Le tableau 4.III.6 donne une idée des coûts des manuels que les étudiants en première année d'université sont tenus d'acheter pour leurs cours obligatoires dans plusieurs disciplines. Comme on peut le constater, ces coûts peuvent varier grandement au sein d'une même discipline, l'écart entre le prix minimum et le prix maximum pouvant aller jusqu'à 400 \$. Les manuels requis pour étudier dans le domaine des arts sont généralement les moins coûteux.

Faute d'une évaluation régulière et détaillée de ce que les étudiants dépensent et de l'argent dont ils

Tableau 4.III.6 – Prix minimum, maximum et moyen des manuels obligatoires en première année d'université, selon la discipline, en 2008

	Minimum	Maximum	Moyen
Commerce			
Finances	495 \$	790 \$	608 \$
Administration des affaires	398 \$	695 \$	550 \$
Marketing	378 \$	753 \$	554 \$
Commerce international	436 \$	622 \$	529 \$
Gestion des ressources humaines	274 \$	729 \$	570 \$
Génie			
Génie mécanique	400 \$	777 \$	617 \$
Génie chimique	330 \$	747 \$	605 \$
Génie civil	348 \$	764 \$	573 \$
Génie informatique	360 \$	814 \$	575 \$
Génie électrique	406 \$	791 \$	661 \$
Arts			
Économie	490 \$	738 \$	616 \$
Lettres	180 \$	832 \$	436 \$
Histoire	163 \$	751 \$	441 \$
Science politique	188 \$	745 \$	448 \$
Sociologie	179 \$	612 \$	451 \$
Sciences			
Biologie	405 \$	912 \$	651 \$
Chimie	301 \$	942 \$	656 \$
Informatique	285 \$	787 \$	593 \$
Géographie	214 \$	1 013 \$	585 \$
Mathématiques	195 \$	800 \$	595 \$

Source : Données recueillies par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire en 2008.

4. Il arrive même, avons-nous remarqué, que deux professeurs donnant le même cours demandent à leurs étudiants de se procurer des manuels différents.

disposent à cette fin, il nous est impossible d'analyser l'évolution des coûts des manuels. Les résultats de l'*Enquête sur les dépenses des ménages* contiennent toutefois, parmi les données sur les sommes que les ménages consacrent aux études postsecondaires, des renseignements sur les coûts des manuels et autres fournitures des étudiants. Comme le montre le tableau 4.III.7, de 1997 à 2007, ces sommes sont restées à peu près inchangées. Ces cinq dernières années, le niveau médian des dépenses des ménages au chapitre des manuels et autres fournitures est

demeuré à 600 \$ (tous niveaux d'études postsecondaires, donc cours collégiaux et universitaires, confondus). Cela ne veut pas dire pour autant qu'il n'y a pas de programmes ni de cours où les coûts des fournitures requises ont grimpé, ou qu'aucun cours ne requiert l'acquisition d'ouvrages ou de matériel particulièrement coûteux. Généralement parlant, cependant, il semblerait que le caractère variable et imprévisible des coûts des manuels soit plus problématique pour les étudiants que leur augmentation au fil du temps.

Tableau 4.III.7 – Montant moyen consacré aux manuels et autres fournitures au niveau postsecondaire, au Canada, de 1997 à 2007 (en dollars actuels)

	1997	1999	2001	2003	2005	2007
Fournitures	100 \$	100 \$	100 \$	100 \$	100 \$	100 \$
Manuels	400 \$	430 \$	500 \$	500 \$	500 \$	500 \$

Source : Statistique Canada, *Enquête sur les dépenses des ménages*, CANSIM, tableau 203-200012.

Le logement

En plus de devoir acquitter des coûts directement liés à leurs études, tels les droits de scolarité, les frais afférents et les coûts des manuels, les étudiants ont besoin de se loger. D'après les résultats de l'enquête du CCREU, 54 % des étudiants en première année d'université (en 2007) et 65 % des étudiants en dernière année (en 2009) vivaient ailleurs que chez leurs parents. Il ressort par ailleurs du *Sondage auprès des étudiants des collèges canadiens* de 2009 que 64 % des collégiens ne vivent plus à la maison. Cela étant dit, faute, encore une fois, d'une étude régulière des frais de subsistance des étudiants, il est difficile de savoir combien ces derniers consacrent à un loyer. Le tableau 4.III.8 présente le coût de location d'un appartement d'une seule chambre dans différentes villes canadiennes en 2007. Bien entendu, comme nous l'avons vu, bon nombre d'étudiants habitent chez leurs parents, que ce soit durant l'année scolaire, les mois d'été ou les deux. D'autres occupent une chambre dans une résidence sur le campus, et d'autres encore préfèrent partager

un appartement (et son loyer) que de vivre seuls. Les chiffres dans ce tableau font abstraction des variations de prix d'un quartier à l'autre au sein d'une même ville : les appartements proches des collèges et des universités figurent parmi les fourchettes de loyer les plus hautes ou les plus basses, selon la localité. Quoi qu'il en soit, si les montants indiqués dans le tableau ne correspondent pas nécessairement aux loyers réels que les étudiants paient, ils sont utiles à deux égards. D'abord, ils donnent un aperçu général du coût des logements locatifs dans différentes régions du pays, même s'ils reflètent une catégorie de prix supérieure à ce que les étudiants paient en réalité; ensuite, ils permettent de voir le rythme de progression des loyers.

En 2007, c'est à Toronto que le coût de la vie était le plus élevé, et à Trois-Rivières qu'il était le plus bas. Durant les huit mois de l'année scolaire, les étudiants qui avaient loué un appartement d'une chambre auraient dépensé en moyenne entre 3 200 et 7 200 \$ pour leur loyer, selon leur lieu de résidence au pays.

Les loyers ont progressé très rapidement dans bien des villes entre 2003 et 2007, généralement à un

rythme supérieur au taux d'inflation (voir le tableau 4.III.8). À Calgary, Edmonton, Saskatoon, Victoria, Sudbury, Peterborough, Toronto et Kingston, le taux d'augmentation des loyers a été plus de deux fois supérieur à celui de l'inflation provinciale. Ailleurs, par contre, notamment à Windsor, Ottawa, Guelph, Hamilton, Saint-Jean (Terre-Neuve) et Kitchener, le pourcentage de hausse des loyers a été inférieur au taux d'inflation. Il est par ailleurs intéressant de noter qu'à plusieurs endroits, les loyers se sont accrus davantage que les droits de scolarité exigés pour des

études de premier cycle. Dans les villes des Prairies, par exemple, les loyers ont augmenté de deux à quatre fois plus vite que les droits de scolarité. Cette remarque ne vise pas à minimiser la variation des droits de scolarité, mais simplement à souligner que les facteurs qui pèsent sur les budgets des étudiants ne sont pas partout identiques et que les discussions relatives à l'accessibilité sur le plan financier doivent prendre en considération l'éventail complet des coûts auxquels les étudiants sont confrontés et des moyens à leur disposition pour y faire face.

Tableau 4.III.8 – Loyer d'un appartement d'une chambre dans les principales villes du Canada

Lieu	Loyer moyen en 2007	Loyer sur 8 mois	Variation par rapport à 2003 ⁵	Taux d'inflation provincial de 2003 à 2007	Variation provinciale des droits de scolarité universitaires de 2003 à 2007
Saint-Jean, T.-N.-L.	545 \$	4 360 \$	6,9 %	8,2 %	1,0 %
Charlottetown, Î.-P.-É.	524 \$	4 192 \$	13,2 %	10,1 %	7,4 %
Halifax, N.-É.	659 \$	5 272 \$	15,2 %	9,1 %	10,0 %
Moncton, N.-B.	532 \$	4 256 \$	14,9 %	7,9 %	25,4 %
Montréal, Qc	581 \$	4 648 \$	15,1 %	7,9 %	10,2 %
Québec, Qc	547 \$	4 376 \$	11,9 %	7,9 %	10,2 %
Sherbrooke, Qc	424 \$	3 392 \$	14,9 %	7,9 %	10,2 %
Trois-Rivières, Qc	406 \$	3 248 \$	9,7 %	7,9 %	10,2 %
Guelph, Ont.	743 \$	5 944 \$	5,1 %	8,1 %	9,7 %
Hamilton, Ont.	666 \$	5 328 \$	6,2 %	8,1 %	9,7 %
Kingston, Ont.	701 \$	5 608 \$	17,2 %	8,1 %	9,7 %
Kitchener, Ont.	690 \$	5 520 \$	8,2 %	8,1 %	9,7 %
London, Ont.	652 \$	5 216 \$	15,2 %	8,1 %	9,7 %
Ottawa, Ont.	798 \$	6 384 \$	4,0 %	8,1 %	9,7 %
Peterborough, Ont.	709 \$	5 672 \$	18,2 %	8,1 %	9,7 %
St.Catharines-Niagara, Ont.	648 \$	5 184 \$	11,3 %	8,1 %	9,7 %
Sudbury, Ont.	609 \$	4 872 \$	18,7 %	8,1 %	9,7 %
Thunder Bay, Ont.	584 \$	4 672 \$	9,8 %	8,1 %	9,7 %
Toronto (Centre), Ont.	1 052 \$	8 416 \$	18,1 %	8,1 %	9,7 %
Windsor, Ont.	641 \$	5 128 \$	0,6 %	8,1 %	9,7 %
Winnipeg, Man.	578 \$	4 624 \$	18,0 %	9,1 %	3,7 %
Regina, Sask.	554 \$	4 432 \$	15,4 %	9,9 %	8,0 %
Saskatoon, Sask.	564 \$	4 512 \$	22,3 %	9,9 %	8,0 %
Calgary, Alb.	897 \$	7 176 \$	36,7 %	13,5 %	13,5 %
Edmonton, Alb.	784 \$	6 272 \$	36,4 %	13,5 %	13,5 %
Vancouver, C.-B.	846 \$	6 768 \$	13,9 %	7,8 %	20,1 %
Victoria, C.-B.	716 \$	5 728 \$	18,4 %	7,8 %	20,1 %

Source : Société canadienne d'hypothèques et de logement.

5. Les données de 2003 sont tirées de Junor et Usher, 2004.

Les transports

Les étudiants qui ne vivent pas sur le campus ou à proximité de celui-ci doivent aussi payer leurs déplacements, qu'ils se fassent par transport en commun ou dans un véhicule privé. Les étudiants conduisant leur propre voiture ont subi le contre-coup de la hausse du prix de l'essence, qui a atteint 46 % sur cinq ans (de 2002 à 2007). Pour ce qui est du transport en commun, les montants que les

adultes doivent acquitter et la fréquence à laquelle on les modifie varient nettement d'une ville à une autre. Comme on peut le voir au tableau 4.III.9, le prix mensuel d'un laissez-passer de transport en commun pour les étudiants va d'un creux de 18,50 \$ à Calgary à un sommet de 89 \$ à Toronto. Le transport en commun est devenu moins cher ces dernières années dans certaines villes, mais dans d'autres, son coût a grimpé de plus de 20 %.

Tableau 4.III.9 – Prix mensuel d'un laissez-passer de transport en commun pour les étudiants à plein temps dans les grandes villes du Canada (en 2003-2004 et 2008-2009)

Lieu	Prix en 2003-2004	Prix en 2008-2009	Variation depuis 2003
Saint-Jean, T.-N.-L.	50,00 \$	49,00 \$	-2,00 %
Halifax, N.-É.	51,00 \$	54,00 \$	5,88 %
Fredericton, N.-B.	38,00 \$	38,00 \$	0,00 %
Moncton, N.-B.	36,50 \$	44,00 \$	20,55 %
Québec, Qc	42,60 \$	45,80 \$	7,51 %
Sherbrooke, Qc	42,00 \$	46,00 \$	9,52 %
Montréal, Qc	31,00 \$	36,00 \$	16,13 %
Trois-Rivières, Qc	43,00 \$	48,00 \$	11,63 %
Guelph, Ont.	55,00 \$	58,00 \$	5,45 %
Hamilton, Ont.	65,00 \$	79,00 \$	21,54 %
Kingston, Ont.	46,25 \$	48,00 \$	3,78 %
Kitchener, Ont.	45,33 \$	47,25 \$-50,35 \$	n.d.
London, Ont.	64,00 \$	64,00 \$	0,00 %
North Bay, Ont.	60,00 \$	65,00 \$	8,33 %
Ottawa, Ont.	50,25 \$	59,75 \$	18,91 %
Peterborough, Ont.	64,00 \$	45,00 \$	-29,69 %
St. Catharines, Ont.	67,50 \$	72,50 \$	7,41 %
Sudbury, Ont.	63,00 \$	62,00 \$	-1,59 %
Thunder Bay, Ont.	48,75 \$	48,75 \$	0,00 %
Toronto, Ont.	87,00 \$	89,00 \$	2,30 %
Windsor, Ont.	50,00 \$	54,50 \$	9,00 %
Brandon, Man.	42,00 \$	40,00 \$	-4,76 %
Winnipeg, Man.	53,90 \$	57,00 \$	5,75 %
Regina, Sask.	45,50 \$	48,00 \$	5,49 %
Saskatoon, Sask.	42,00 \$	55,00 \$	30,95 %
Calgary, Alb.	65,00 \$	18,75 \$	-71,15 %
Edmonton, Alb.	54,00 \$	60,00 \$	11,11 %
Lethbridge, Alb.	45,50 \$	55,00 \$	20,88 %
Prince George, C.-B.	32,00 \$	32,00 \$	0,00 %
Vancouver, C.-B. (3 zones)	36/87/120 \$	73/99/136 \$	102/14/13 %
Victoria, C.-B.	55,00 \$	65,25 \$	18,64 %

Sources : pour 2008-2009, Internet (données récupérées en juin et juillet 2008); pour 2003-2004, Junor et Usher, 2004.

IV. Le point sur les ressources financières

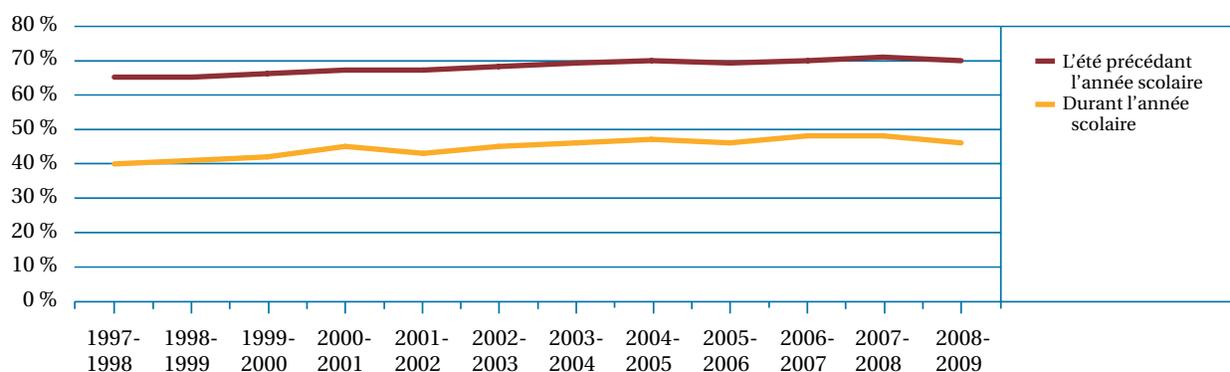
L'emploi

Nombreux sont les étudiants qui travaillent durant l'année scolaire. Il ressort de l'*Enquête sur la population active* menée par Statistique Canada que depuis le début des années 1990, la proportion de personnes qui étudient à plein temps au collège ou à l'université et qui travaillent parallèlement a quelque peu augmenté. La figure 4.IV.1 montre que le taux d'emploi entre septembre et avril chez les jeunes de 20 à 24 ans étudiant à plein temps est passé de 42 % en 1994-1995 à 48 % en 2007-2008, avant de redescendre à 46 % en 2008-2009.

D'autres enquêtes tendent à faire ressortir des taux d'emploi légèrement plus élevés que l'*Enquête sur la population active*. Ces données se prêtent à un examen plus approfondi des différences entre divers groupes d'étudiants.

- Une enquête menée en 2009 auprès d'étudiants en dernière année d'un programme de premier cycle (Prairie Research Associates, 2009a) a mis en lumière que 62 % de ces étudiants travaillaient pendant l'année scolaire. La durée hebdomadaire moyenne de leur travail rémunéré était de 18 heures, les deux tiers des personnes interrogées ayant déclaré qu'elles travaillaient plus de dix heures par semaine et la même proportion ayant indiqué que leur lieu de travail se trouvait à l'extérieur du campus.
- Il semblerait que les étudiants en première année d'université consacrent un peu moins de temps à un travail rémunéré : 45 % d'entre eux ont eu un emploi en 2007, auquel ils consacraient en moyenne 15 heures par semaine. Parmi ceux qui ont déclaré avoir eu un emploi, 65 % travaillaient plus de dix heures par semaine (Prairie Research Associates, 2007a).

Figure 4.IV.1 – Taux d'emploi moyen chez les étudiants à plein temps de 20 à 24 ans, de septembre à avril et de mai à août, de 1997-1998 à 2008-2009



Source : Statistique Canada, *Enquête sur la population active*, tableaux du CANSIM no. 282-0005 et 282-0006.

- Au niveau collégial, 52 % des étudiants sondés en 2009 ont déclaré travailler durant l'année scolaire (Prairie Research Associates, 2009b). Environ les deux tiers de ces collégiens disaient qu'ils travaillaient plus de dix heures par semaine.

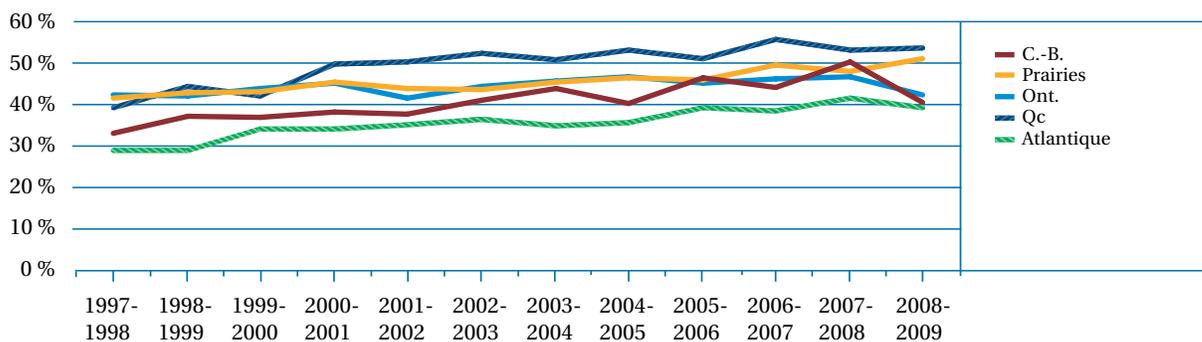
Les étudiants comptent aussi sur un emploi d'été pour payer leurs études. L'*Enquête sur la population active* montre que depuis 2000, la proportion des étudiants à plein temps de 20 à 24 ans qui travaillent l'été se situe entre 67 % and 70 %. Il se peut que certaines catégories de jeunes soient plus susceptibles que d'autres de travailler l'été durant leurs études. À titre d'exemple, 80 % des collégiens interrogés en 2009 ont dit qu'ils avaient travaillé durant les mois d'été l'année précédente (Prairie Research Associates, 2009b).

Un certain nombre d'étudiants utilisent leurs gains d'emploi de l'été pour payer leurs dépenses pendant toute l'année scolaire. Parmi les étudiants universitaires qui ont obtenu leur diplôme au printemps de 2009, 41 % ont dit avoir utilisé leur revenu d'emploi de l'été 2008 pour contribuer au financement de leurs études (Prairie Research Associates, 2009a). La moitié des étudiants de première année comptaient sur leurs gains d'emploi estival pour leur année d'études initiale (Prairie Research Associates, 2007a).

Les moyennes nationales présentées ci-dessus cachent d'importantes différences régionales. Au cours de l'année d'études 2008-2009, près de 54 % des étudiants à plein temps au Québec avaient un emploi, contre seulement 39 % des étudiants à plein temps dans les provinces de l'Atlantique. Les étudiants des Prairies étaient plus susceptibles de travailler que ceux de l'Ontario ou de la Colombie-Britannique (voir la figure 4.IV.2).

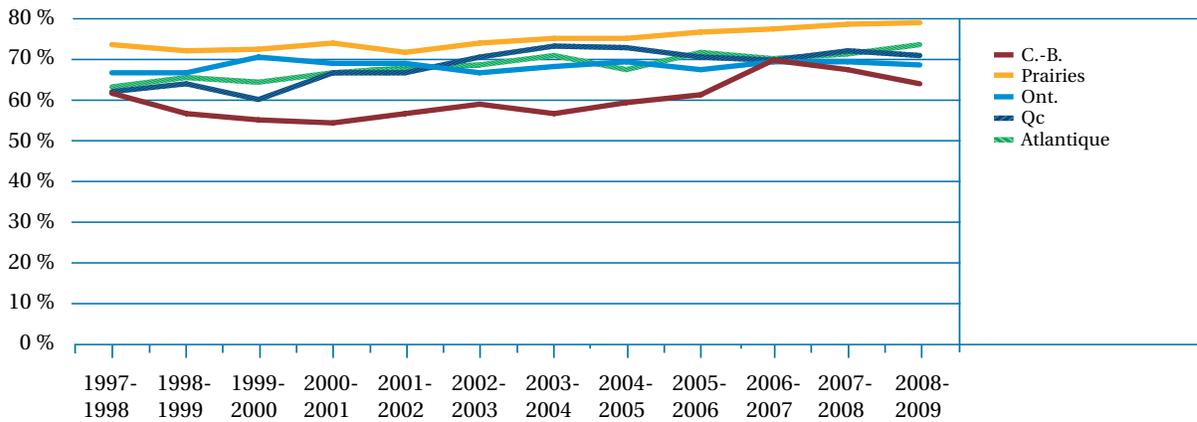
Les variations des taux d'emploi ne sont pas tout à fait semblables en ce qui concerne l'emploi d'été. La proportion des étudiants qui travaillent augmente partout entre deux années scolaires, mais là aussi il y a des variations régionales. Les étudiants des provinces atlantiques ont le plus faible taux d'emploi de septembre à avril, mais de mai à août, le pourcentage d'entre eux qui travaillent n'est excédé que dans les provinces des Prairies. Les étudiants de Colombie-Britannique, par contre, ont un taux d'emploi relativement faible douze mois sur douze, tandis qu'au Québec, les étudiants, qui travaillent en plus grand nombre durant l'année scolaire que leurs homologues ailleurs au pays, sont moins susceptibles que ceux de la région de l'Atlantique et des provinces des Prairies d'avoir un emploi d'été (voir la figure 4.IV.3).

Figure 4.IV.2 — Taux d'emploi moyen chez les étudiants à plein temps de 20 à 24 ans, de septembre à avril, de 1997-1998 à 2008-2009



Source : Statistique Canada, *Enquête sur la population active*, tableau 282-200005 du CANSIM.

Figure 4.IV.3 – Taux d’emploi moyen chez les étudiants à plein temps de 20 à 24 ans, de mai à août, de 1997-1998 à 2008-2009



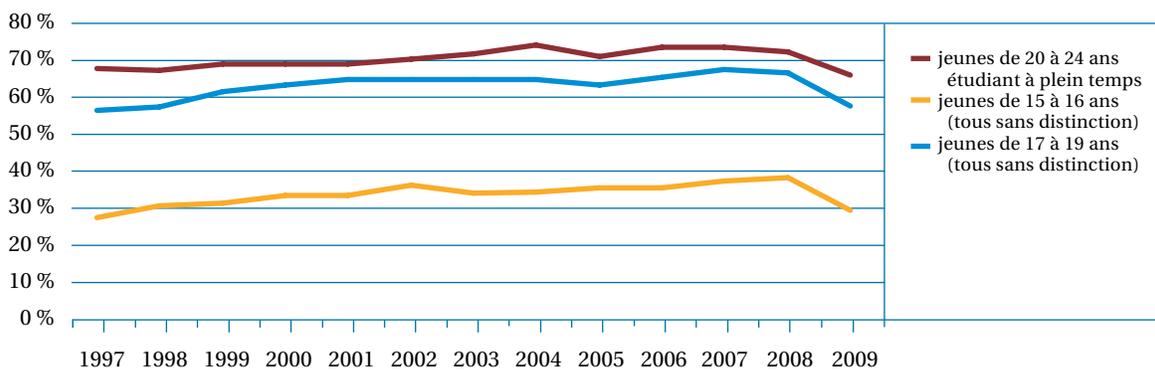
Source : Statistique Canada, *Enquête sur la population active*, tableau 282-0006.

La récession s’installe

Selon les données les plus récentes, la conjoncture économique actuelle serait peu favorable aux étudiants. Comme le montre la figure 4.IV.4, le taux d’emploi chez les 20 à 24 ans qui étudiaient à plein temps en juin a perdu six points de pourcentage de 2008 à 2009, tombant à 64 %. Il n’avait jamais reculé de plus de trois points de pourcentage durant les 15 années antérieures pour lesquelles des données comparables sont disponibles. Les jeunes du secondaire qui prévoient contribuer au finance-

ment de leurs futures études en épargnant une partie de l’argent que leur rapporte un emploi d’été se ressentent aussi du ralentissement économique. Le taux d’emploi en juin chez les 15-16 ans et les 17-19 ans a régressé de dix points de pourcentage entre 2008 et 2009. Les données du mois de juillet révèlent une diminution similaire des taux d’emploi des jeunes d’une année à l’autre, bien qu’elle soit moins marquée chez les 15-19 ans.

Figure 4.IV.4 – Taux d’emploi moyen des étudiants à plein temps de 20 à 24 ans, des jeunes de 15 à 16 ans et des jeunes de 17 à 19 ans, en juin et en juillet, de 1997-1998 à 2008-2009



Source : Statistique Canada, *Enquête sur la population active*, tableau 282-0006.

Sur le plan du revenu d'emploi, les étudiants en dernière (première) année d'un programme d'études universitaires qui ont travaillé durant l'année scolaire ont déclaré avoir gagné en moyenne 3 775 \$ (1 883 \$), tandis que ceux qui ont travaillé l'été précédent ont rapporté avoir utilisé en moyenne 5 318 \$ (2 112 \$) provenant de leurs gains d'emploi estival pour faire face à leurs dépenses pendant l'année scolaire. Le revenu d'emploi des collégiens (durant l'année scolaire et l'été précédent) se répartit comme suit :

- 15 % ont gagné entre 0 \$ et 1 000 \$;
- 10 % ont gagné entre 1 001 \$ et 2 000 \$;
- 13 % ont gagné entre 2 001 \$ et 4 000 \$;
- 12 % ont gagné entre 4 001 \$ et 7 000 \$;
- 8 % ont gagné entre 7 001 \$ et 10 000 \$;
- 10 % ont gagné plus de 10 000 \$.

En-dehors de ces chiffres, nous n'avons que peu de renseignements sur la rémunération des étudiants qui travaillent et son évolution au fil du temps. D'après Usalcas et Bowlby (2006), et selon l'information présentée dans l'édition antérieure du *Prix du savoir*, les étudiants de 18 à 24 ans n'ont vu leur rémunération horaire moyenne progresser que très peu depuis 1997-1998, soit d'environ 2,1 % après correction en fonction de l'inflation (voir Berger, Motte et Parkin, 2007, p. 82). La progression globale du revenu d'emploi que déclarent les étudiants est presque entièrement attribuable à un nombre accru d'heures travaillées plutôt qu'à une augmentation notable de la rémunération.

Il est clair que les étudiants comptent beaucoup sur un emploi rémunéré pour financer leurs études, mais faute de données individuelles détaillées sur les gains d'emploi, il nous est impossible de connaître précisément la progression de ce revenu au fil des années. Nous pouvons toutefois examiner l'évolution du salaire minimum au Canada, qui représente sans doute dans bien des cas la rémunération horaire de bon nombre d'étudiants pour un emploi de premier échelon, à temps partiel ou à temps plein durant l'été. Le salaire minimum varie considérablement d'une région à l'autre⁶.

- C'est en Colombie-Britannique que le salaire minimum était le plus élevé au Canada jusqu'en 2007, année où plusieurs autres provinces ont rehaussé le leur jusqu'au même niveau. Plafonné à 8,00 \$ l'heure en 2000, la valeur relative du salaire minimum en Colombie-Britannique a graduellement diminué depuis dans cette province de l'Ouest.
- Dans les trois provinces des Prairies, le salaire minimum s'est accru de 60 % depuis 1997. Sa croissance a été particulièrement marquée depuis 2004, passant de 6,50 \$ à 8,50 \$ l'heure, ce qui s'explique sans doute par le dynamisme économique de l'Ouest canadien.
- En Ontario, le salaire minimum est demeuré inchangé de 1997 à 2004, mais les hausses intervenues récemment l'ont ramené à une valeur équivalant à ce qu'elle était en 2007, après prise en compte de l'inflation. À son niveau actuel de 8,75 \$ l'heure, le salaire minimum ontarien est le plus élevé au pays, s'étant accru de 28 % depuis 2003.
- Au Québec, le salaire minimum est resté au diapason de l'inflation provinciale⁷ : il a été relevé plusieurs fois de 1997 à 2008, passant de 6,80 \$ à 8,50 \$.
- Dans les provinces de l'Atlantique, la hausse du salaire minimum l'a porté à une moyenne de 7,96 \$ en 2008, une augmentation de 49 % par rapport à 5,35 \$ en 1997.

Il est intéressant de noter que l'écart entre les salaires minimums des provinces se resserre. En 2001, la différence entre le salaire minimum le plus élevé (8,00 \$ en Colombie-Britannique) et le plus bas (5,50 \$ à Terre-Neuve-et-Labrador) était de 2,50 \$. Elle n'était plus que de 1,00 \$ en 2008, le salaire minimum de 8,75 \$ en Ontario dépassant d'un huard celui du Nouveau-Brunswick.

Si l'on met en parallèle les salaires minimums et les droits de scolarité, on peut faire ressortir à quel point le revenu d'emploi permet de financer les études postsecondaires dans chaque province. Pour reprendre une observation antérieure, les étudiants qui travaillaient en 2009 durant leur dernière année

6. Aucun des salaires minimums mentionnés ici n'a été corrigé pour tenir compte de l'inflation. Entre 1997 et 2008, le coût de la vie a augmenté de 27,51 % au Canada, ce qui signifie qu'une progression du salaire minimum inférieure à ce pourcentage durant cette même période représente une réduction de la valeur réelle du revenu d'emploi à ce niveau de rémunération.

7. Le coût de la vie au Québec a augmenté de 24,12 %, de 1997 à 2008, soit légèrement moins que la moyenne de 27,51 % relevée ailleurs au pays.

Tableau 4.IV.1 – Salaire minimum par province (en dollars), de 1997 à 2008

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
C.-B.	7,15	7,15	7,60	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00
Alb.	5,00	5,40	5,90	5,90	5,90	5,90	5,90	5,90	7,00	7,00	8,00	8,40
Sask.	5,60	5,60	6,00	6,00	6,00	6,65	6,65	6,65	7,05	7,55	7,95	8,60
Man.	5,40	5,40	6,00	6,00	6,25	6,50	6,75	7,00	7,25	7,60	8,00	8,50
Ont.	6,85	6,85	6,85	6,85	6,85	6,85	6,85	7,15	7,45	7,75	8,00	8,75
Qc	6,80	6,90	6,90	6,90	7,00	7,20	7,30	7,45	7,60	7,75	8,00	8,50
N.-B.	5,25	5,25	5,25	5,75	5,90	6,00	6,00	6,20	6,30	6,70	7,25	7,75
N.-É.	5,50	5,50	5,60	5,70	5,80	6,00	6,25	6,50	6,80	7,15	7,60	8,10
Î.-P.-É.	5,40	5,40	5,40	5,60	5,80	6,00	6,25	6,50	6,80	7,15	7,50	8,00
T.-N.-L.	5,25	5,25	5,50	5,50	5,50	5,75	6,00	6,00	6,25	6,75	7,50	8,00

Note : Ces chiffres ne tiennent pas compte de l'inflation. Ils représentent le salaire minimum en vigueur au 31 décembre de chaque année indiquée.
 Source : Ressources humaines et Développement des connaissances Canada, *Salaires horaires minimums au Canada pour les travailleurs adultes*.

d'études de premier cycle (62 %) le faisaient en moyenne 18 heures par semaine. Si l'on considère qu'une année scolaire au niveau universitaire dure en général 34 semaines, le nombre moyen d'heures travaillées par les étudiants durant l'année scolaire s'élevait à 612. Au Québec et au Manitoba, les étudiants qui travaillent autant d'heures peuvent gagner bien plus que ce qu'il faut pour acquitter les droits de scolarité exigés par une université de leur

province pour une première année d'études. À l'Île-du-Prince-Édouard, en Ontario, en Alberta et en Colombie-Britannique, pareille quantité de travail pourrait presque suffire à régler les droits de scolarité. En Nouvelle-Écosse et au Nouveau-Brunswick, par contre, il resterait un important écart à combler. Les collégiens sont mieux placés à cet égard, mais leur situation varie elle aussi considérablement d'une province à l'autre (voir le tableau 4.IV.2).

Tableau 4.IV.2 – Part des droits de scolarité universitaires et collégiaux couverte par le revenu d'emploi des étudiants qui font le nombre moyen d'heures de travail durant une année scolaire ordinaire et qui touchent le salaire minimum

Province	Part des droits de scolarité universitaires gagnée	Part des droits de scolarité collégiaux gagnée	Taux d'emploi annuel (étudiants à plein temps de 20 à 24 ans)	Taux de chômage annuel (étudiants à plein temps de 20 à 24 ans)
C.-B.	97 %	179 %	40,4 %	5,1 %
Alb.	96 %	161 %	47,1 %	x
Sask.	105 %	181 %	45,5 %	x
Man.	159 %	403 %	60,0 %	3,6 %
Ont.	95 %	279 %	42,4 %	7,1 %
Qc	240 %	n.d.	53,6 %	4,9 %
N.-B.	85 %	182 %	37,4 %	11,7 %
N.-É.	84 %	191 %	44,5 %	5,6 %
Î.-P.-É.	108 %	151 %	40,5 %	11,1 %
T.-N.-L.	186 %	337 %	34,6 %	x

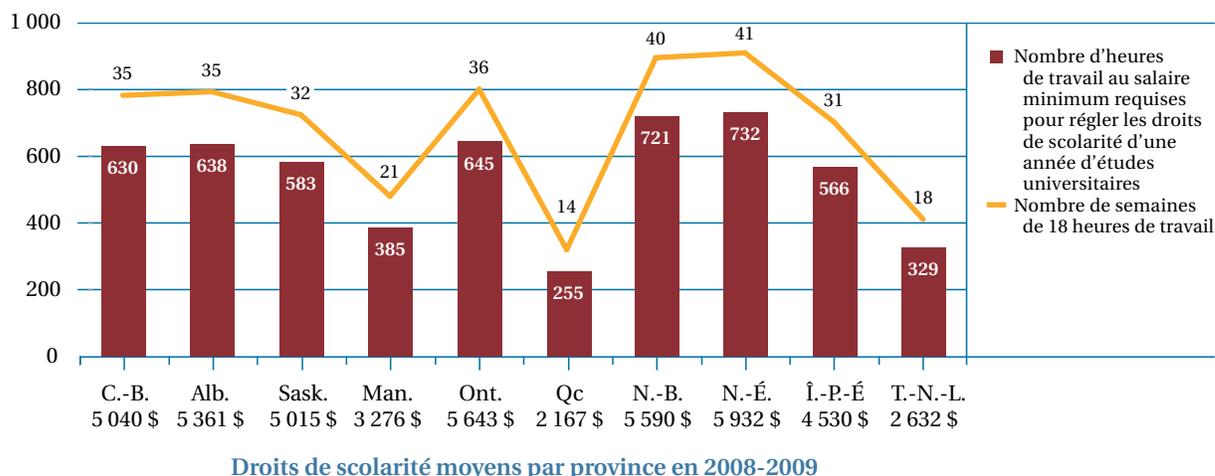
Note : x = Données supprimées conformément aux exigences de confidentialité de la Loi sur les statistiques.

Sources : Calculs des auteurs; Statistique Canada, *Enquête sur la population active*, tableaux 282-200006 et 282-200095 du CANSIM.

La figure 4.IV.5 donne un autre aperçu de ces mêmes données. En Nouvelle-Écosse et au Nouveau-Brunswick, un étudiant devrait travailler plus de 720 heures pour gagner une somme équivalant aux droits de scolarité exigés pour une année d'université,

soit 40 semaines à raison de 18 heures hebdomadaires (par comparaison, une année scolaire ordinaire dure 34 semaines)⁸. L'effort à fournir pour arriver au même résultat n'est en revanche que de 21 semaines de travail au Manitoba et 14 au Québec.

Figure 4.IV.5 – Nombre d'heures de travail au salaire minimum et nombre de semaines de 18 heures de travail requises pour régler les droits de scolarité d'une année d'études universitaires au Canada en 2008-2009, par province



Droits de scolarité moyens par province en 2008-2009

Source : Calculs de l'auteur, fondés sur les résultats de l'Enquête sur les frais de scolarité et de subsistance des étudiants menée par Statistique Canada; Ressources humaines et Développement des connaissances Canada, Salaires horaires minimums au Canada pour les travailleurs adultes.

Le travail étudiant est-il une bonne idée?

Jamais n'y a-t-il eu autant d'étudiants qui travaillent tout en poursuivant des études post-secondaires (voir Usalcas et Bowlby, 2006; Motte et Schwartz, 2009). Au cours des dernières années, du moins jusqu'à l'affaiblissement de l'économie en 2008-2009, les étudiants n'ont pas eu trop de mal à trouver du travail.

Le bond impressionnant de la proportion d'étudiants qui travaillent durant l'année scolaire soulève deux questions, la première étant : « Pourquoi les étudiants travaillent-ils? » Interrogés directement à ce sujet, les étudiants offrent des réponses variées, allant de la nécessité de réunir les fonds

requis pour faire face à leurs dépenses de base (droits de scolarité, nourriture et loyer) jusqu'au désir d'avoir un surplus d'argent pour les loisirs ou le maintien d'un certain niveau de vie.

La seconde question est la suivante : « Quelles sont les répercussions d'un emploi sur la persévérance et la réussite scolaires? » Si on le leur demande directement, les étudiants admettent que leur nombre d'heures de travail risque de nuire à leurs résultats scolaires. Selon des données récentes, plus les étudiants font d'heures de travail rémunérées, plus ils sont prêts à dire que leurs résultats scolaires s'en ressentent. Plus précisément, « environ 35 %

8. De plus, ces calculs n'incluent pas l'impôt sur le revenu ni d'autres retenues à la source.

Le travail étudiant est-il une bonne idée? (suite)

des étudiants qui travaillent plus de 30 heures par semaine disent que leur emploi entrave leur réussite scolaire, alors que quelque 17 % de ceux qui travaillent au plus 10 heures par semaine affirment la même chose » (Prairie Research Associates, 2009a).

Établir un lien de cause à effet entre l'emploi et la réussite scolaire est toutefois un exercice particulièrement délicat aux fins de l'étude qui nous intéresse. Autrement dit, il est difficile de savoir si les étudiants obtiennent de moins bons résultats scolaires parce qu'ils travaillent ou s'ils sont attirés par le travail parce qu'ils n'obtiennent pas de bons résultats scolaires.

L'*Enquête auprès des jeunes en transition* menée par Statistique Canada fournit des éléments de réponse à cette question. Motte et Schwartz (2009) ont tenté d'analyser le lien entre le travail et la persévérance scolaire en se fondant sur les résultats de cette enquête. Ils ont établi que les étudiants qui ne passent pas à la 2^e année de leur programme étaient plus susceptibles d'avoir consacré plus

d'heures à un emploi rémunéré pendant leur première année d'études. Leur constatation à cet égard est que le travail a bien un effet négatif : plus le nombre d'heures que les étudiants consacrent à un emploi durant leur première année d'études est élevé, plus faible est la probabilité de leur retour au collège ou à l'université la seconde année.

Nous sommes encore loin de pouvoir répondre avec certitude à la question de l'influence de l'emploi étudiant sur la réussite scolaire. Notre recherche nous incite toutefois à conclure qu'il serait sage d'amener les étudiants à s'interroger sur la réelle nécessité de travailler. S'ils ont la moindre raison de penser que leur emploi nuit à leur rendement scolaire, leur serait-il possible de réduire le nombre d'heures qu'ils travaillent? Une question plus délicate encore se pose : les étudiants à court de moyens ne feraient-ils pas mieux de solliciter une aide financière pour payer leurs études que de travailler pour les financer?

Le revenu et l'épargne des familles

Comme nous l'avons déjà dit, l'aide financière que les étudiants reçoivent de leur famille – et plus souvent qu'autrement, de leurs parents – constitue l'une des plus importantes sources de financement des études postsecondaires. Hélas, il n'existe aucun moyen simple permettant de déterminer si la contribution des parents au financement des études de leurs enfants a augmenté ou diminué au fil des années. Contrairement aux revenus d'emploi ou aux prêts étudiants, les sommes qui changent de main au sein d'une famille ne sont pas déclarées au gouvernement, qui ne cherche d'ailleurs pas à les évaluer. De plus, les étudiants interrogés à ce sujet risquent d'en rendre compte de façon moins fiable que du montant d'autres formes d'aide financière qu'ils peuvent avoir touché.

Même s'il nous était possible de connaître l'évolution des contributions familiales, il nous manquerait un élément important de l'équation : pour évaluer l'accessibilité des études postsecondaires sur le plan financier, il ne suffirait pas de savoir combien les parents versent à leurs enfants pour de telles études, mais aussi si ces versements s'avèrent aisés ou s'ils posent des difficultés. Une famille dont le revenu diminue avec le temps, par exemple, mais qui s'est engagée à fournir un certain montant annuel à un enfant pour ses études aura de plus en plus de mal à tenir son engagement. C'est pourquoi, dans la présente section, nous examinons la manière dont la situation financière des familles a évolué au Canada ces dernières années, de même que les éventuelles répercussions de cette évolution sur leur capacité de contribuer au financement des études postsecondaires de leurs enfants.

Le revenu des familles⁹

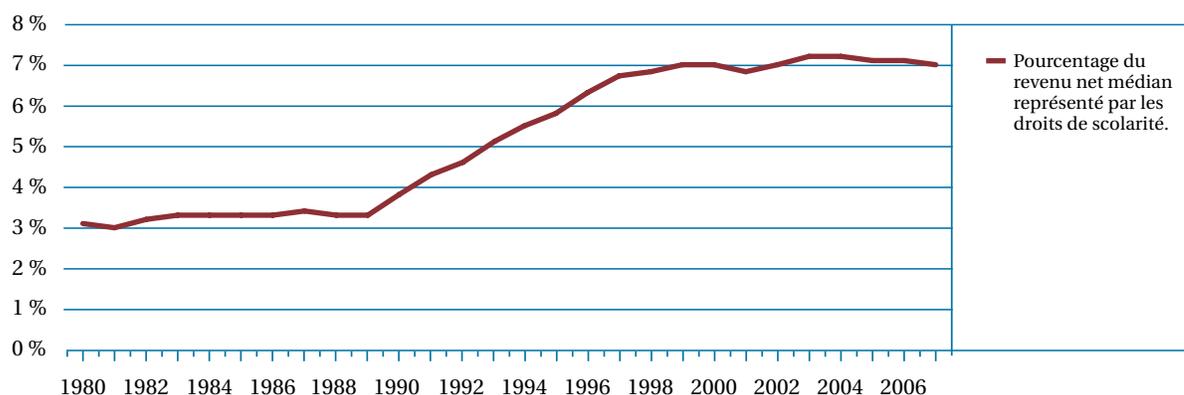
Le revenu d'emploi réel des particuliers est demeuré inchangé au Canada depuis un quart de siècle; autrement dit, son taux d'accroissement a été exactement le même que le taux d'inflation. Le revenu d'emploi réel des familles canadiennes a par contre augmenté d'un peu plus de 9 %, malgré la stagnation observée du côté des particuliers, et ce, en raison du nombre plus élevé que jamais de couples où les conjoints travaillent tous les deux. La progression du revenu médian des familles, qui inclut non seulement le revenu d'emploi, mais le revenu de placements et les transferts du gouvernement, a excédé celle de l'inflation de 11 % entre 1980 et 2005 (Statistique Canada, 2008). Cette progression a surtout été marquée durant la période d'expansion économique qui a précédé la crise de 2008 : de 3,7 % entre 2000 et 2005, la hausse du revenu réel médian des familles a atteint 4,7 % de 2005 à 2007 (Statistique Canada, 2009c).

Le meilleur indicateur de l'accessibilité des études postsecondaires sur le plan financier en termes de revenu des familles est peut-être le revenu familial après impôts, exclusion faite des familles de personnes âgées. Le revenu après impôts reflète l'argent

disponible; l'exclusion des familles de personnes âgées permet de centrer l'analyse sur les familles les plus susceptibles d'avoir des enfants à charge. Ces familles n'ont guère vu leur situation s'améliorer entre 1980 et 2000 : en chiffres réels, leur revenu médian après impôts a augmenté d'à peine 0,3 %. Depuis le début de la décennie, la croissance de leur revenu s'est toutefois accélérée (étant toutefois entendu que les données disponibles à ce jour ne tiennent pas compte du ralentissement économique intervenu en 2008) : de 2000 à 2007, le revenu médian réel de ces familles, après impôts, s'est accru de 13,3 %.

Le fait que les familles soient aujourd'hui mieux loties que dans le passé est incontestablement avantageux pour ce qui est du financement des études postsecondaires. Mais à la stagnation du revenu après impôts entre 1980 et 2000 s'est ajoutée la multiplication du simple au double (en chiffres réels) durant la même période des droits de scolarité pour une année d'études universitaires de premier cycle. La croissance plus récente (de 2000 à 2007) du revenu réel des familles (13,3 %) a tout juste permis à ces dernières de faire face à la montée des coûts, du moins en ce qui concerne la hausse des droits de scolarité (qui a été de 13,1 % durant la même période). Sous cet angle, l'accessibilité des études universitaires

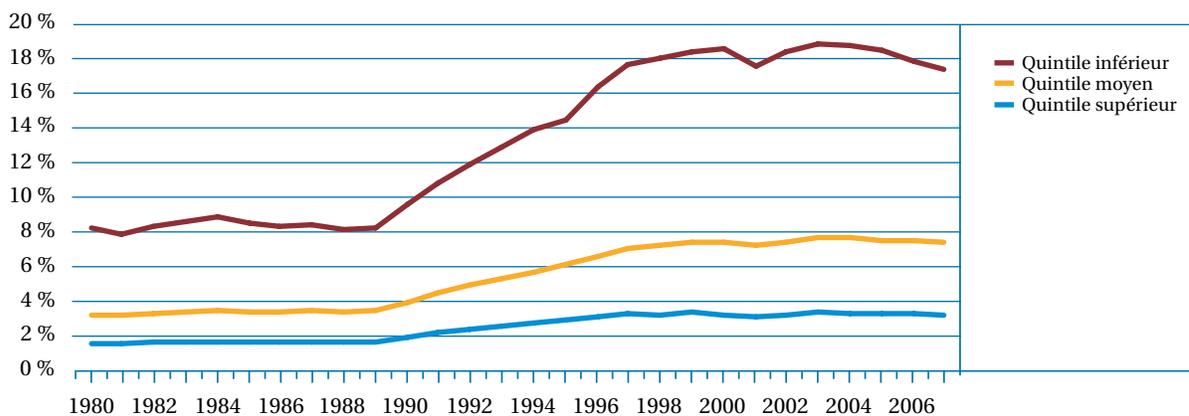
Figure 4.IV.6 – Rapport (en %) entre les droits de scolarité moyens payables pour une année d'études de 1^{er} cycle et le revenu médian après impôts des familles (exceptées les familles de personnes âgées)



Source : voir note 9.

9. Sauf indication contraire, les chiffres fournis dans la présente partie concernant le revenu sont extraits des tableaux du Système canadien d'information socio-économique de Statistique Canada (couramment appelé le « CANSIM »). Les valeurs de l'indice des prix à la consommation et les montants récents des droits de scolarité utilisés par l'auteur dans ses propres calculs proviennent aussi de Statistique Canada. Les montants des droits de scolarité des années antérieures ont été fournis par l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC).

Figure 4.IV.7 – Rapport (en %) entre les droits de scolarité payables pour une année d'études universitaires et le revenu moyen après impôts des familles économiques, par quintile de revenu



Source : voir note 9.

sur le plan financier s'est nettement détériorée avant 2000, et depuis, elle n'a guère changé.

La figure 4.V.1. illustre cette tendance à plus long terme. Il y a vingt-cinq ans, les droits de scolarité moyens exigés par les universités pour une année d'études de premier cycle représentaient à peine plus de 3 % du revenu annuel disponible des familles de personnes non âgées; cette proportion a plus que doublé en dix ans, de 1989 à 1999. Depuis cinq ans environ, le niveau des droits de scolarité s'est à nouveau stabilisé, se situant aux alentours de 7 % du revenu médian après impôts des familles non âgées.

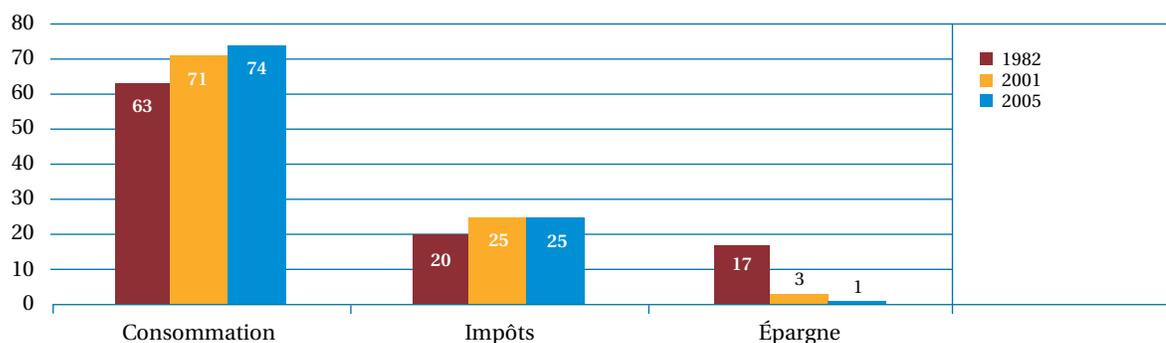
Un facteur tout aussi important à prendre en considération est que le rythme de croissance du revenu n'a pas été identique pour toutes les catégories de familles. La distribution du revenu au Canada est devenue plus inégale ces dernières décennies, en ce sens que les familles les plus aisées ont vu leur revenu s'accroître davantage que les familles les plus démunies. Cette disparité a été particulièrement évidente dans les années 1990, durant lesquelles les familles à faible revenu ont en fait vu leur revenu régresser, tandis que celui des familles à revenu plus élevé continuait de progresser (Heisz, 2007).

Prenons à titre d'exemple le revenu moyen après impôts des familles, réparties en cinq quintiles d'égale importance¹⁰. Au cours des 15 années de 1989 à 2004, le revenu réel après impôts des familles du quintile inférieur n'a guère bougé, n'augmentant que de 2,2 %. Par comparaison, le revenu des familles dans le quintile supérieur s'est accru presque dix fois plus, soit de 20,2 %. Depuis quelques années, la tendance s'est toutefois inversée : entre 2004 et 2007, le revenu réel des familles du plus bas quintile a augmenté de 11,9 %, contre 7,1 % pour celui des familles du quintile supérieur¹¹.

Sur le plan du financement des études postsecondaires, cela signifie que pour les personnes appartenant au plus bas quintile de revenu, les droits de scolarité universitaires moyens sont passés de 8 % à environ 18 % du revenu moyen après impôts entre 1980 et 2007; pour les personnes faisant partie du quintile de revenu le plus élevé, cette proportion, qui était d'un peu moins de 2 % en 1980, s'est fixée à un peu plus de 3 % en 2007 (voir la figure 4.V.2). Au Canada, les familles les mieux nanties peuvent financer les études universitaires de leurs enfants en y consacrant environ 1/25^e de leur revenu moyen

10. En l'occurrence, nous avons tenu compte de l'ensemble des familles économiques (groupes de deux personnes ou plus), plutôt que des familles non âgées seulement, et ce, en raison de contraintes liées aux données disponibles.

11. Source : Statistique Canada, tableau 202-0701 du CANSIM.

Figure 4.IV.8 – Affectation du revenu personnel des ménages

Source : Chawla and Wannell, 2005; Statistics Canada, 2007.

après impôts, tandis que les familles au revenu le plus faible doivent y affecter près d'un cinquième de leur. L'élément le plus important à noter est toutefois qu'au cours des vingt dernières années, et surtout durant les années 1990, les études postsecondaires sont devenues nettement moins abordables pour les familles les plus pauvres par rapport aux familles les plus riches, même si la situation s'est stabilisée depuis 2000¹².

L'épargne des familles

Un autre élément qui entre en jeu dans l'évaluation de la situation financière des familles est l'épargne. Les parents qui ont économisé en prévision des études postsecondaires de leurs enfants auront manifestement moins de mal à contribuer au financement de celles-ci que ceux qui ne peuvent à cet égard compter que sur leur revenu courant – surtout en raison de la hausse du rapport que nous venons de mentionner entre les coûts des études et le revenu des familles. La part de leur revenu que les familles canadiennes mettent de côté a toutefois nettement diminué ces vingt-cinq dernières années : en 1982, elle s'élevait à 17 cents pour chaque dollar de revenu, tandis qu'en 2005 elle se limitait à un seul cent (Chawla et Wannell, 2005; Statistique Canada, 2006a) (voir la figure 4.V.3).

À mesure que l'épargne moyenne s'est amenuisée, la proportion des ménages dont les dépenses excèdent le revenu s'est accrue. En 1982, par exemple,

deux ménages sur cinq (36 %) dépensaient plus qu'ils ne gagnaient; 20 ans plus tard, c'était le cas de près d'un ménage sur deux (47 %) (Chawla et Wannell, 2005, p. 8).

Ainsi, comme l'écrivent Chawla et Wannell (2005, p. 5-6), « les grandes tendances qui se dégagent sont claires : les Canadiens consacrent maintenant une plus grande part de leur revenu aux impôts et aux dépenses personnelles de consommation qu'il y a une génération, et, par conséquent, ils épargnent une part plus petite de leur revenu. ... Bon nombre de ménages épargnent, mais un nombre croissant d'entre eux passent "dans le rouge" et dépensent plus qu'ils ne gagnent en une année ».

Cependant, là aussi, les ménages à faible revenu et à revenu plus élevé ne se trouvent pas du tout dans la même situation. Les ménages à faible revenu sont trois fois plus susceptibles de se trouver surendettés que les ménages mieux nantis : en 2001, par exemple, 66 % des ménages ayant un revenu inférieur à 20 000 \$ avaient des dépenses supérieures à leur revenu, contre 23 % des ménages disposant d'un revenu de plus de 100 000 \$. Quatre ménages à faible revenu sur cinq dont le principal bénéficiaire d'un revenu avait moins de 45 ans – et donc plus susceptibles d'avoir des enfants en âge de faire des études postsecondaires – avaient une épargne négative en 2001 (Chawla et Wannell, 2005, p. 8).

12. La part du revenu requise pour couvrir les droits de scolarité moyens exigés par les universités pour des études de premier cycle s'est théoriquement accrue d'autant pour les familles à revenu élevé que pour les familles à faible revenu, puisqu'elle a grosso modo doublé dans un cas comme dans l'autre. Notre argument est toutefois que la variation de 1,6 % à 3,2 % observée chez les familles les plus aisées est loin d'avoir eu pour celles-ci la même influence sur l'accessibilité des études supérieures que la variation de 8,2 % à 17,3 % à laquelle ont été confrontées les familles les plus modestes.

Cette tendance est significative, vu l'importance que les responsables des politiques accordent depuis quelques années à l'épargne-études. Le gouvernement fédéral a par exemple instauré plusieurs mesures d'incitation à l'épargne¹³, notamment le Régime enregistré d'épargne-études (qui remonte au début des années 1970), la Subvention canadienne pour l'épargne-études (qui a vu le jour en 1998) et le Bon d'études canadien (créé en 2004). Ces initiatives facilitent manifestement l'épargne à quantité de familles (comme en témoigne leur popularité croissante), mais il n'en reste pas moins qu'au fil des années, le nombre de familles dont le revenu permettait l'épargne a reculé. Les familles les plus démunies, soit celles qui auraient le plus besoin d'épargner pour payer les études de leurs enfants, sont bien entendu les plus susceptibles de ne pas avoir d'argent à mettre de côté.

Lorsque leurs dépenses excèdent leur revenu, les familles n'ont d'autre choix pour faire face à leurs obligations que de puiser dans leurs économies, si elles en ont, ou encore d'emprunter. Sur ce dernier plan, on a assisté à la fois à une hausse de la proportion des familles endettées et du montant de leur endettement. De 1999 à 2005, une période relativement courte, la proportion des familles endettées est passée de 67,3 % à 69,4 %, l'endettement médian par famille s'est accru de 38 % (passant de 32 300 \$ à 44 500 \$ par famille) et la valeur totale de la dette des familles s'est alourdie de 47 % (Statistique Canada, 2006b).

La reprise de la progression du revenu entre 2000 et 2007, même chez les familles les plus modestes, a permis à bien des ménages de concilier la réduction de leur épargne et l'augmentation de leur endettement. Certains analystes soutiennent néanmoins qu'un nombre croissant de familles canadiennes se trouvent dans une situation financière précaire. Rares seraient celles qui sont prêtes à faire face à des coûts inattendus ou à une détérioration générale de leur situation financière. Les experts affirment que « même en pouvant compter sur l'assistance temporaire que leur procure une carte de crédit ou une marge de crédit, le quart des Canadiens seraient incapables d'assumer une dépense imprévue de 5 000 \$ et 10 % auraient de la difficulté à composer avec une dépense inattendue de 500 \$ » (Association

des comptables généraux accrédités du Canada, 2007, p. 22). Nous avons vu dans le présent chapitre que les droits de scolarité et les frais de logement des étudiants ont déjà bondi à plusieurs reprises de façon soudaine et considérable, et qu'il est difficile pour les étudiants de prévoir d'autres coûts, par exemple ceux des manuels, qui peuvent varier du tout au tout selon les circonstances. Les comptables du Canada ont lancé l'avertissement suivant : « La croissance constante de l'endettement des ménages accroît réellement la vulnérabilité à différents types et degrés de perturbations économiques » (Association des comptables généraux accrédités du Canada, 2007, p. 12). Or, la récession qui s'est abattue sur le pays à la fin de 2008 illustre bien ces propos. Comme toujours, ce sont les familles à faible revenu qui se retrouvent dans la pire situation quand les choses vont mal : « La dispersion croissante de la richesse depuis le milieu des années 1980 permet de penser que les familles canadiennes deviennent de plus en plus inégales dans leur capacité de faire face à une perte de revenu en temps de crise ou d'amorcer des stratégies prospectives d'action en période de prospérité. » (Morissette et Zhang, 2006, p. 15) L'accessibilité des études postsecondaires sur le plan financier reste donc préoccupante pour les familles canadiennes aux prises avec les changements qui découlent de la conjoncture économique actuelle.

L'aide financière aux études

Il y a deux types d'aide financière gouvernementale aux personnes qui font des études postsecondaires (Chap. 6 et Berger et Parkin, 2008). L'aide financière aux études fondée sur les besoins consiste à aider directement les étudiants sous forme de prêt étudiant, de sub-vention ou de remise de dette. L'autre type d'aide, dite universelle et non fondée sur les besoins (sans égard à la situation financière des étudiants et de leurs familles), consiste à aider les étudiants actuels et futurs, ainsi que leurs familles soit directement (bourses fondées sur le mérite), soit indirectement (crédits d'impôts ou subventions équivalentes aux contributions à un régime d'épargne-études).

Parmi les étudiants qui ont fini leurs études de premier cycle en 2009, 40 % ont dit que le gouvernement

13. Ces programmes seront abordés plus en détail au chapitre 6.

leur avait à un moment ou un autre fourni une aide financière aux études (Prairie Research Associates, 2009a). Par ailleurs, 31 % des étudiants ayant fréquenté un collège en 2009 ont dit avoir bénéficié d'un prêt ou d'une subvention du gouvernement durant l'année scolaire écoulée (Prairie Research Associates, 2009b).

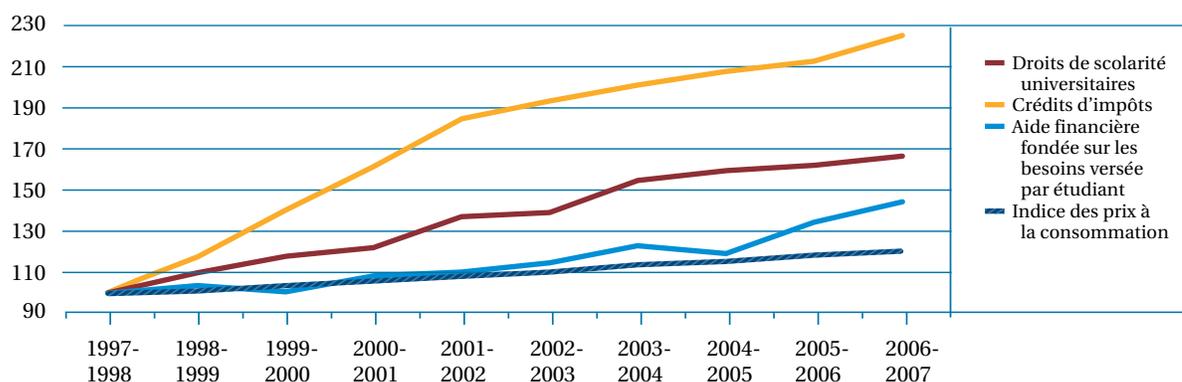
Quiconque fait des études est admissible à des crédits d'impôts, mais la valeur fiscale de ces derniers pour une année donnée est relativement minime. Selon l'analyse des données de 2005 de Finances Canada que Usher et Duncan ont effectuée en 2008, 45 % des crédits d'impôts sont utilisés par les étudiants dans l'année où ils leur sont accordés, 35 % sont transférés à des membres de leur famille et 20 % sont reportés en vue d'une défalcation ultérieure. Autrement dit, sur les 1,9 milliard de dollars dépensés par les gouvernements aux niveaux fédéral et provincial en 2006-2007 au titre des crédits d'impôts pour le financement des études, 1,52 milliard ont été utilisés la même année, et le reste reporté à une année ultérieure. Le nombre de jeunes qui bénéficient des gains libres d'impôt ou des subventions de contrepartie prévues par le Régime enregistré d'épargne-études est en baisse, car, par choix ou par nécessité, les parents ne se prévalent pas toujours de la possibilité d'économiser par l'entremise de ce régime. En 2008, à peine plus de 225 000 étudiants au niveau post-secondaire, soit environ 14 % des effectifs des collèges et des universités, ont financé leurs études, ne serait-ce

qu'en partie, grâce au retrait de fonds d'un REEE. La valeur moyenne des retraits, soit 6 600 \$, est toutefois assez importante (RHDCC, 2008, p. 17).

Depuis quelques années, divers coûts liés aux études postsecondaires ont augmenté à un rythme plus rapide que l'inflation, mais certains types d'aide financière aux études se sont accrus tout aussi rapidement. Comme le montrent les figures 4.IV.9 et 4.IV.10, la hausse de l'aide non fondée sur les besoins (sous forme de crédits d'impôts pour les étudiants et leurs familles) a même été, durant la majeure partie des dix dernières années, supérieure à celle tant de l'inflation que des droits de scolarité exigés par les universités et les collèges.

Cependant, ces dernières années, les sommes consacrées uniquement à l'aide financière fondée sur les besoins (mesurées par bénéficiaire, de façon à tenir compte de la variation des effectifs étudiants) n'ont pas été relevées suffisamment pour suivre la hausse des droits de scolarité, bien que leur majoration ait été à peu près équivalente au taux d'inflation. Comme on peut le voir à la figure 4.IV.11, il s'ensuit que les droits de scolarité absorbent aujourd'hui une part plus importante de l'aide financière fondée sur les besoins que par le passé. Les étudiants ayant comme seule source de revenu des prêts étudiants ou des subventions ont donc moins d'argent pour faire face à leurs autres dépenses, par exemple le logement. La progression des droits de scolarité exigés par les

Figure 4.IV.9 – Variation des droits de scolarité universitaires, des crédits d'impôts pour les études, des montants individuels de l'aide financière aux études fondée sur les besoins et de l'indice des prix à la consommation au Canada, de 1997-1998 à 2006-2007 (1997-1998 = 100)



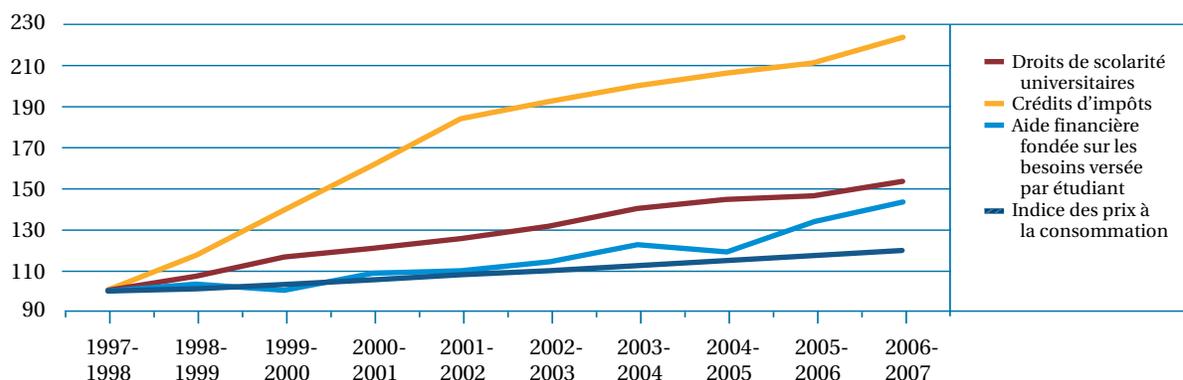
Note : « Aide financière aux études fondée sur les besoins » s'entend uniquement des prêts, bourses et remises de dette.

Sources : Statistique Canada, *Enquête sur les frais de scolarité et de subsistance des étudiants*; Statistique Canada, *SIEP*; Statistique Canada, indice des prix à la consommation; Berger et Parkin, 2008

universités a été telle que leur paiement absorbe désormais 51 % de l'aide financière fondée sur les besoins par bénéficiaire, contre 42 % par le passé, et celle des droits de scolarité exigés par les collèges a été comparable, leur montant proportionnel étant passé de 21 à 28 %. Ces rapports se sont toutefois légèrement améliorés depuis quelques années¹⁴.

Ces figures soulignent bien l'importance de faire la distinction entre l'aide fondée sur les besoins et l'aide non fondée sur les besoins au moment d'examiner la contribution des gouvernements aux ressources financières des étudiants. S'il est vrai que les crédits d'impôts, la principale forme d'aide non fondée sur les besoins, sont universellement *accessibles*, ils ne

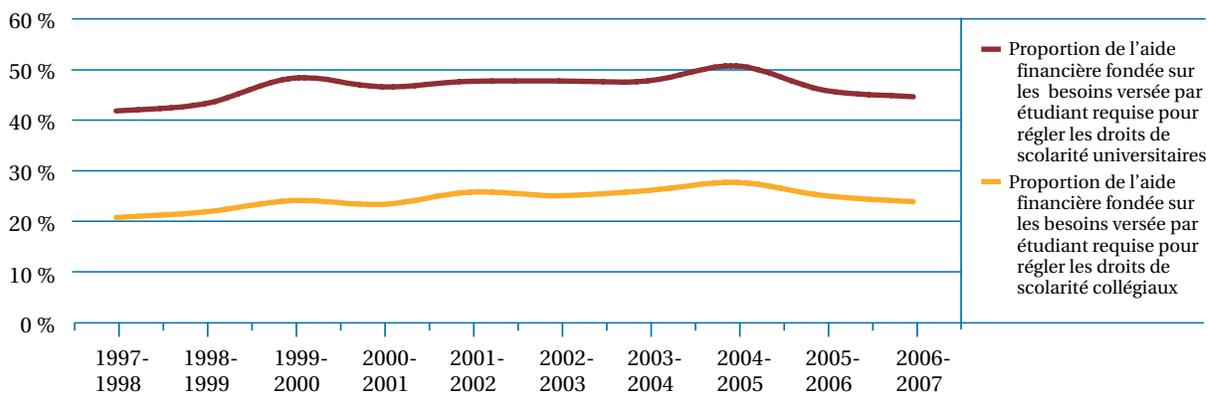
Figure 4.IV.10 – Variation des droits de scolarité collégiaux, des crédits d'impôts pour les études, des montants individuels de l'aide financière aux études fondée sur les besoins et de l'indice des prix à la consommation au Canada, de 1997-1998 à 2006-2007 (1997-1998 = 100)



Note : « Aide financière aux études fondée sur les besoins » s'entend uniquement des prêts, bourses et remises de dette. Les chiffres relatifs aux droits de scolarité collégiaux excluent le Québec, où la fréquentation des collèges est gratuite.

Source : Statistique Canada, SIEP; Statistique Canada, indice des prix à la consommation; Conseil de l'enseignement postsecondaire du Manitoba, 2003, 2004 et 2007; Berger et Parkin, 2008.

Figure 4.IV.11 – Proportion de l'aide financière aux études fondée sur les besoins requise pour régler les droits de scolarité universitaires ou collégiaux au Canada, par bénéficiaire, de 1997-1998 à 2006-2007



Note : « Aide financière aux études fondée sur les besoins » s'entend uniquement des prêts, subventions et remises de dette.

Source : Statistique Canada, *Enquête sur les frais de scolarité et de subsistance des étudiants*; Conseil de l'enseignement postsecondaire du Manitoba, 2003, 2004 et 2007; Berger et Parkin, 2008.

14. Les changements intervenus dans les fonds publics versés au titre de l'aide aux études seront abordés plus en détail au chapitre 6.

sont pas *utilisables* par tous les étudiants. Ces crédits, qui ne sont pas remboursables, peuvent être appliqués uniquement en réduction de l'impôt sur le revenu qu'un étudiant doit payer, le cas échéant. Les étudiants qui n'ont aucun impôt sur le revenu à payer, ou trop peu, peuvent soit transférer leurs crédits à un membre de leur famille, soit les reporter à une année d'imposition ultérieure (étant entendu que ces crédits ne sont pas indexés en fonction de l'inflation). Les familles aisées peuvent donc tirer un avantage immédiat des crédits d'impôts, tandis que les familles à faible revenu risquent de devoir attendre – souvent plusieurs années après la fin d'une période d'études – avant d'être en mesure de profiter des mêmes crédits. Les responsables des politiques qui s'appliquent aux études postsecondaires savent parfaitement bien que les crédits d'impôts offrent un avantage disproportionné aux étudiants les plus riches et à leurs familles¹⁵. Que seuls les crédits d'impôts aient permis à l'aide financière aux études de se maintenir à la hauteur de la hausse des droits de scolarité pourra en surprendre beaucoup.

Comme nous l'avons montré, l'aide financière fondée sur les besoins, mesurée selon le montant versé par étudiant, s'est accrue de 44 % entre 1997-1998 et 2006-2008, ce qui veut dire que la hausse a été supérieure à l'inflation mais inférieure à l'augmentation des droits de scolarité. Durant la même période, les dépenses fiscales visant à appuyer les études postsecondaires ont grimpé de 224 %. Les familles aisées qui comptent sur les crédits d'impôts pour financer les études postsecondaires de leurs enfants ont donc bénéficié d'une généreuse expansion de l'aide financière publique mise à leur disposition. Les familles à faible revenu, par contre, qui n'ont souvent pas les moyens d'utiliser les crédits d'impôts qui leur sont accordés, ont vu l'augmentation des droits de scolarité dépasser, et de loin, celle de l'aide financière gouvernementale à laquelle elles sont admissibles. Cette orientation majeure des dépenses publiques au chapitre de l'aide financière aux études a rendu les études supérieures plus abordables pour les familles riches et moins abordables pour les familles pauvres au Canada.

Les emprunts auprès de sources privées

Différentes raisons peuvent expliquer que les étudiants soient contraints d'obtenir un prêt bancaire ou de se servir d'une carte de crédit pour boucler leur budget. Les emprunts auprès de sources privées soulèvent plusieurs questions intéressantes : qu'est-ce qui amène les étudiants à solliciter des fonds auprès d'une banque ou à puiser dans une marge de crédit? Pareille démarche s'ajoute-t-elle à une demande de prêt étudiant adressée au gouvernement? Quelle tendance se dessine en matière de recours au crédit chez les étudiants? Malheureusement, nous ne disposons que de très peu de données susceptibles de fournir des éléments de réponse à ces questions.

Selon l'*Enquête nationale auprès des diplômés* menée par Statistique Canada, 20 % des personnes ayant achevé des études collégiales en 2005 avaient des dettes envers un prêteur du secteur privé, dont le montant moyen se situait autour de 9 000 \$. La proportion d'étudiants dans cette situation, et leur niveau d'endettement, ont augmenté depuis 2000, année où 16 % des diplômés d'un collège devaient en moyenne 7 611 \$ à des bailleurs de fonds privés. La proportion d'étudiants universitaires ayant une dette privée au moment de la collation des grades était de 26 % en 2005, et le montant moyen de cette dette s'élevait à 14 600 \$; ces chiffres reflètent eux aussi une progression depuis 2000 : à l'époque, 19 % des diplômés universitaires devaient en moyenne 12 089 \$ à des prêteurs non gouvernementaux¹⁶.

En 2009, 20 % des étudiants en dernière année d'université ont déclaré avoir contracté un emprunt auprès d'une institution financière pour financer leurs études (Prairie Research Associates, 2009a). La somme moyenne empruntée par ces étudiants s'établissait à 14 862 \$. Il ressort par ailleurs d'un sondage auprès des collégiens à tous les niveaux d'études en 2009 que 26 % d'entre eux ont accumulé une dette moyenne de 3 052 \$ auprès d'institutions financières privées (Prairie Research Associates, 2009b).

15. Voir Neill (2007) pour une évaluation faisant autorité à cet égard.

16. Ces chiffres sont exprimés en dollars de 2005. Par ailleurs, les données issues de l'*Enquête nationale auprès des diplômés* se rapportent aux étudiants ayant des dettes *uniquement* envers des prêteurs non gouvernementaux. S'ajoutent aux chiffres présentés ici 9 % de diplômés d'un collège et 15 % de diplômés d'une université qui avaient une dette envers le gouvernement et envers un prêteur privé – la ventilation de leur dette entre ces deux types de bailleurs de fonds est inconnue. Ces pourcentages sont en hausse : en 2000, ils étaient de 8 % et 11 %, respectivement.

Les emprunts de source privée sont moins coûteux? Pas du tout!

Les institutions financières cherchent à attirer une clientèle étudiante en proposant tout un éventail de produits conçus expressément pour ce segment du marché, à savoir des comptes bancaires « pour étudiants », des cartes de crédit « pour étudiants » et des marges de crédit « pour étudiants ». Il suffit de jeter un coup d'œil sur les sites internet des grandes banques pour avoir une idée des stratégies de marketing agressives qu'elles déploient dans ce sens. Les énoncés promotionnels visant à vanter les mérites d'une marge de crédit aux étudiants, du genre « Coûts d'emprunt réduits – Vous payez uniquement des intérêts sur les fonds que vous retirez », sont trompeurs : *aucun* intérêt n'est payable sur les prêts étudiants du gouvernement aussi longtemps que leurs bénéficiaires poursuivent leurs études, et aucun intérêt ne court durant ce temps sur ces prêts. Ce n'est pas du tout la même chose pour les marges de crédit : des intérêts s'accumulent immédiatement dès qu'une somme est retirée. De plus, à la fin de leurs études, les personnes ayant contracté un emprunt auprès du gouvernement ne paient des intérêts que sur le montant de la dette en cours, autrement dit sur le « montant retiré », exactement comme cela fonctionne avec une marge de crédit privée, qu'on présente comme un avantage. Certaines institutions financières sont un peu plus nuancées dans leur façon de décrire l'intérêt que présentent les marges de crédit : elle annoncent que celles-ci peuvent s'avérer utiles

aux étudiants qui ne sont pas admissibles à une aide financière du gouvernement.

Les étudiants évoquent souvent la relative facilité avec laquelle il leur est possible d'obtenir des cartes ou des marges de crédit, ou encore des prêts bancaires. Durant les groupes de discussion organisés pour l'initiative MEAFE¹⁷, plusieurs jeunes qui avaient obtenu une bourse d'accès du millénaire ont exprimé l'opinion que le gouvernement réalisait un profit sur les prêts étudiants et que, tant qu'à faire, autant aller emprunter auprès d'une banque (oubliant dans la foulée que les institutions financières n'octroient de prêt qu'à condition que cela leur rapporte). Pareille attitude n'est peut-être pas très répandue, mais elle donne à penser que les prêts étudiants sont parfois mal perçus; elle souligne aussi et surtout la nécessité d'informer davantage les jeunes en matière de gestion financière.

L'éducation financière des jeunes devrait commencer le plus tôt possible, avant même le début des études postsecondaires. Comme on peut le lire dans *Accroître l'accès : l'information importe-t-elle?*, les sortants de l'école secondaire interrogés en 2005 étaient plus nombreux à envisager de payer leurs études postsecondaires en se servant d'une carte de crédit qu'en obtenant une bourse fondée sur le besoin ou le mérite, ou encore un prêt (Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2006b).

Le recours à des cartes de crédit est fréquent chez les étudiants. Interrogés cette année, neuf étudiants universitaires sortants sur dix ont dit posséder au moins une carte de crédit, et 24 % ont révélé que le solde impayé reporté sur leur compte de mois en mois se situait en moyenne à 3 440 \$ (Prairie Research Associates, 2009a).

Le recours à une carte ou à une marge de crédit n'est pas nécessairement une mauvaise chose. Mais

comme l'a constaté une étude entreprise par Lachance *et al.* (2005, 2006) portant sur de jeunes adultes au Québec, cette pratique devient problématique dès lors que ceux qui ont recours à ces moyens ne comprennent pas vraiment la manière dont ils fonctionnent. Il n'existe en effet aucun lien direct entre le montant de la dette que les jeunes adultes accumulent sur leur carte de crédit et leur connaissance des conditions du crédit. Cet état de fait est

17. « Mesurer l'efficacité de l'aide financière aux études » (MEAFE) est une initiative de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire en vertu de laquelle elle a commandé une recherche de quatre années à deux organismes, le Educational Policy Institute et la School of Policy Studies de l'Université Queen's. La Fondation a demandé aux équipes de recherche de se pencher sur l'accès et la persévérance aux études postsecondaires au Canada. Les rapports de recherche résultant de cette initiative sont disponibles sur le site www.mesa-project.org.

particulièrement troublant si l'on considère les taux d'intérêt élevés qui sont appliqués aux soldes impayés sur une carte de crédit.

Transmettre au plus grand nombre des connaissances financières de base n'est pas une mince affaire. Dans son budget de 2009, le gouvernement fédéral a lui-même insisté sur l'importance de veiller à ce que le public comprenne bien les produits financiers qui lui sont proposés, annonçant la mise sur pied d'un groupe de travail indépendant chargé de formuler des recommandations à cet égard¹⁸. Comme l'énonce le *Plan d'action économique du Canada*, « on entend par connaissances financières

de base la capacité de comprendre des questions liées aux finances personnelles ou de nature financière plus générale, d'appliquer cette compréhension et d'assumer les responsabilités découlant de ses décisions financières. Les connaissances financières de base constituent une compétence essentielle qui permet aux consommateurs de prendre les meilleures décisions financières, compte tenu de leur situation particulière ». Le groupe de travail indépendant, dont la composition a été annoncée en juin 2009, axera sa réflexion plus particulièrement sur les jeunes. Ses recommandations sont attendues à l'automne 2010¹⁹.

18. Finances Canada (2009), *Plan d'action économique du Canada : Budget 2009*, chapitre 3, p. 99 (accessible en ligne : <http://www.budget.gc.ca/2009/pdf/budget-planbugetaire-fra.pdf>).

19. Pour en savoir plus, voir le site du *Plan d'action*, <http://www.actionplan.gc.ca/initiatives/fra/index.asp>.

V. Comment les étudiants sous-représentés arrivent à joindre les deux bouts

Dans la présente section, il est question des moyens que certains groupes d'étudiants prennent pour arriver à joindre les deux bouts durant leurs études postsecondaires. Ce sont les étudiants à faible revenu, les étudiants ayant des enfants, les étudiants autochtones et les étudiants ayant un handicap. Ces quatre groupes tendent à être sous-représentés dans les collèges et les universités, et il ressort clairement des données disponibles que les prêts, qu'ils proviennent du gouvernement ou de sources privées, jouent un rôle crucial pour ceux qui en font partie. En somme, ces étudiants dépendent des politiques d'aide aux études pour répondre à leurs besoins.

Les étudiants à faible revenu

Les personnes à faible revenu qui souhaitent faire des études postsecondaires se heurtent à une série d'obstacles complexes, dont plusieurs sont, manifestement, d'ordre financier. Comme nous l'avons mentionné précédemment, depuis quelques années, les droits de scolarité exigés par les universités pour des études de premier cycle peuvent, à eux seuls, représenter plus de 15 % du revenu après impôt des familles appartenant au plus bas quintile de revenu.

Les étudiants à faible revenu adoptent différentes solutions pour réduire au minimum leurs dépenses durant leurs études, par exemple choisir des programmes moins coûteux (voir Ouellette, 2006) ou vivre chez leurs parents. Bien qu'on ne sache pas très

bien en vertu de quels critères ils effectuent ces choix, une chose est certaine : ils ne s'en remettent pas toujours à l'aide financière aux études. Selon l'*Enquête sur les jeunes en transition* (cohorte A), à l'âge de 19 ans, pas plus de la moitié des jeunes dont les familles avaient moins de 50 000 \$ de revenu quatre années plus tôt avaient contracté un prêt étudiant²⁰.

Il importe que les décisionnaires soucieux d'alléger le fardeau financier qui accablent les étudiants à faible revenu, notamment grâce à des programmes tel le nouveau Programme canadien de subventions aux étudiants, se rappellent que les personnes admissibles à une aide financière, y compris sous forme de subvention, n'en feront pas nécessairement la demande.

Tableau 4.V.1 – Proportion des étudiants de post-secondaire bénéficiaires d'un prêt du gouvernement à l'âge de 19 ans, par catégorie de revenu (2004)

Revenu des parents lorsque les étudiants avaient 15 ans	Étudiants de niveau collégial	Étudiants de niveau universitaire
Moins de 25 000 \$	49,8 %	52,9 %
Entre 25 000 et 50 000 \$	40,6 %	49,8 %
Entre 50 000 et 75 000 \$	20,0 %	30,3 %
Entre 75 000 et 100 000 \$	8,5 %	11,6 %
100 000 \$ et plus	4,2 %	7,9 %

Sources : Statistique Canada, *Enquête auprès des jeunes en transition* et Educational Policy Institute (à venir).

20. Les résultats de l'*Enquête sur la participation aux études postsecondaires*, dont traite le *Rapport annuel 2008* du MEAFE, fournissent des chiffres légèrement différents. Ces résultats sont examinés au chapitre 6 ainsi que dans le rapport annuel 2008 de MEAPE (EPI, à venir).

L'évaluation du Programme de bourses d'accès du millénaire fut une parfaite occasion de recueillir des renseignements sur les étudiants à faible revenu qui ont obtenu une bourse après avoir fait une demande d'aide financière aux études. Cette évaluation a donné lieu au sondage d'un échantillon de boursiers sur une période de trois ans.

Le tableau 4.V.2 montre la répartition proportionnelle des sources de revenu et les montants moyens obtenus de chacune d'elles chez les bénéficiaires d'une bourse d'accès du millénaire en deuxième année d'études. Tous ces étudiants avaient obtenu un prêt durant leur première année de collège ou d'université, mais ils n'étaient que 85 % à s'en être remis à un prêt étudiant la seconde année²¹. Le revenu d'un emploi en cours d'année scolaire joue un rôle important : 50 % des étudiants ont occupé un emploi à un moment quelconque durant cette période. Les collégiens étaient plus susceptibles d'avoir travaillé tout en étudiant que les étudiants universitaires, et les étudiantes étaient proportionnellement plus nombreuses à avoir travaillé que les étudiants. Il faut noter

qu'en moyenne, ces étudiants doivent avoir des revenus d'environ 10 000 \$ pour financer une année d'études postsecondaires.

Les étudiants qui ont des enfants

En plus des difficultés avec lesquelles la plupart des étudiants doivent composer, quelle que soit leur situation, les personnes ayant charge de famille qui veulent étudier doivent assumer leurs obligations en tant que parents. Un rapport détaillé présenté à Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC) par Lero, *et al.* (2008) sur les étudiants qui ont des enfants fournit des données sans précédent sur cette catégorie d'étudiants.

Prenant appui sur les résultats de l'*Enquête nationale auprès des diplômés*, les auteurs ont comparé la tendance des étudiants avec et sans charge de famille à contracter des emprunts. Le tableau 4.V.3 montre que les mères étaient les plus susceptibles

Tableau 4.V.2 – Sources de revenu des étudiants de deuxième année

	Prêts		Bourses		Revenu d'un emploi				Contributions familiales		Total
					l'été		durant l'année scolaire				
	%	Moyenne	%	Moyenne	%	Moyenne	%	Moyenne (mensuelle)	%	Moyenne	
Totalité	84,6 %	6 319 \$	42,5 %	1 953 \$	63,3 %	2 475 \$	50 %	579 \$	46,8 %	1 083 \$	10 929 \$
Étudiantes	84,7 %	6 458 \$	43,9 %	1 975 \$	61,3 %	2 251 \$	53,4 %	533 \$	44,5 %	997 \$	10 786 \$
Étudiants	84,4 %	6 096 \$	40,2 %	1 914 \$	66,4 %	2 807 \$	44,5 %	665 \$	50,4 %	1 222 \$	11 159 \$
Niveau collégial	81,1 %	5 939 \$	39,2 %	1 669 \$	60,7 %	2 273 \$	54,4 %	616 \$	42,0 %	815 \$	10 096 \$
Niveau universitaire	86,7 %	6 401 \$	44,7 %	2 095 \$	65,7 %	2 584 \$	47,6 %	551 \$	49,8 %	1 230 \$	11 340 \$

Source : MEAFE, *Rapport annuel 2008*.

21. Dans la plupart des provinces, les bourses d'accès du millénaire étaient réservées aux personnes qui a) avaient obtenu de l'aide financière, et b) disposaient d'un revenu inférieur à un certain seuil, variable d'une province à l'autre.

de demander un prêt étudiant au gouvernement durant leurs études. Cette constatation s'applique tout particulièrement aux femmes chefs de famille monoparentale : 80 % des diplômées de ce groupe avaient obtenu un prêt gouvernemental.

Les différences relevées en général entre les jeunes parents et les autres étudiants du même âge sont tout aussi frappantes. S'appuyant cette fois sur les résultats de l'Enquête sur les jeunes en transition (cohorte B), Lero *et al.* ont constaté que 73 % des étudiants de 22 à 24 ans ayant un ou des enfants à charge avaient recours à des prêts étudiants, contre 53 % des étudiants n'ayant pas d'enfant.

Les étudiants autochtones

Une idée très répandue au sujet des étudiants autochtones est que la bande à laquelle ils appartiennent assume en totalité les coûts liés à leurs études postsecondaires. Nous n'avons pas de données précises concernant la proportion des Autochtones qui bénéficient d'une aide de leur bande pour financer leurs études, mais il est incontestable que :

- i) d'une part, les étudiants autochtones ne touchent pas tous une aide financière de leur bande;
- ii) d'autre part, l'aide financière versée à certains étudiants autochtones par leur bande ne suffit pas à couvrir toutes leurs dépenses liées aux études (voir Berger et Parkin, 2008, pour de plus amples renseignements).

Les résultats préliminaires d'un récent sondage auprès des Autochtones vivant dans les grands centres urbains du Canada révèlent certaines choses sur les défis financiers que doivent relever les étudiants autochtones. L'étude de l'institut Environics sur les Autochtones des milieux urbains²² a révélé que seulement 40 % de ceux qui ont entrepris des études postsecondaires recevaient de l'aide de leur bande. Cette proportion était plus élevée chez ceux qui s'identifient comme membres des Premières nations (67 %). Il demeure clair que l'aide fournie par les bandes est loin d'être accessible à tous ces étudiants.

L'étude révèle aussi que seuls 26 % des étudiants autochtones de niveau postsecondaire comptent en premier lieu sur leurs épargnes ou celles de leur famille, ou sur des revenus d'emploi pour financer leurs études. Parmi ceux qui s'identifient comme membres des Premières nations, cette proportion est de 15 %. En comparaison, les deux tiers des étudiants de postsecondaire de la promotion 2003 sondés, dont la vaste majorité n'étaient pas autochtones, comptaient principalement sur ces sources de financement (Malatest, 2007).

Cette différence au plan de l'accès à l'épargne familiale n'est pas vraiment surprenante étant donné que l'étude d'Environics montre aussi que seuls 34 % des répondants Autochtones des milieux urbains ayant des enfants arrivent à épargner pour les études de ces derniers. Cela contraste avec les 75 % de l'échantillon de la population générale sondé par Environics.

Tableau 4.V.3 – Emprunts contractés par les diplômés, selon leur sexe et leurs situations parentale et matrimoniale

	Personnes ayant un ou plusieurs enfants					Personnes n'ayant pas d'enfant				
	Femmes				Hommes	Femmes				Hommes
	seules	mariées	divorcées	toutes		seules	mariées	divorcées	toutes	
Prêts du gouvernement	80 %	45 %	64 %	54 %	46 %	50 %	51 %	33 %	50 %	48 %
Autre prêts	16 %	16 %	26 %	18 %	20 %	22 %	19 %	15 %	21 %	24 %
Subventions	48 %	24 %	40 %	31 %	21 %	22 %	18 %	21 %	21 %	18 %
Bourses	21 %	20 %	22 %	20 %	17 %	32 %	27 %	18 %	30 %	28 %

Note : La taille de l'échantillon n'a pas permis la même ventilation pour les étudiants que pour les étudiantes.

Sources : Lero, Smit Quosai et van Rhijn (2008); résultats de l'*Enquête nationale auprès des diplômés* (2002).

22. Les résultats préliminaires de cette étude ont été fournis aux auteurs du présent document par l'Institut Environics avant leur publication.

Tableau 4.V.4 – Sources de revenu des étudiants en seconde année d'études qui ont reçu une bourse d'accès l'année précédente en vertu de leur statut d'Autochtones

Étudiants	Prêt		Bourse		Épargne issue d'un emploi d'été		Revenu d'un emploi en cours d'année scolaire		Contribution de la famille		Total
	%	Valeur moyenne	%	Valeur moyenne	%	Valeur moyenne	%	Valeur mensuelle moyenne	%	Valeur moyenne	
Non autochtones	84,7 %	6 481 \$	42,1 %	2 032 \$	70,3 %	2 678 \$	51,0 %	586 \$	46,2 %	973 \$	11 384 \$
Autochtones	79,5 %	10 040 \$	31,0 %	2 097 \$	35,4 %	1 779 \$	40,5 %	736 \$	37,0 %	715 \$	12 051 \$

Source : Educational Policy Institute, à venir.

Compte tenu de l'absence relative d'épargne personnelle et familiale, plusieurs étudiants autochtones comptent sur les prêts et bourses du gouvernement. Les données tirées du projet MEAFE permettent d'analyser les sources de financement vers lesquelles se sont tournés les étudiants autochtones qui ont obtenu une bourse d'accès du millénaire²³. Comme on peut le voir au tableau 4.V.4, 80 % des étudiants autochtones bénéficiaires d'une bourse d'accès durant leur première année d'études ont obtenu un prêt étudiant l'année suivante. La proportion d'étudiants autochtones ayant eu recours à un tel prêt était inférieure à celle des étudiants non autochtones,

mais la valeur moyenne des prêts était nettement plus élevée, soit 10 000 \$, par comparaison à un peu plus de 6 400 \$.

L'initiative LE, NONET, lancée à l'Université de Victoria et financée par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, a mis en lumière des chiffres légèrement différents (surtout parce que l'admissibilité à une bourse dans le cadre de LE, NONET n'était pas soumise à la présentation préalable d'une demande d'aide financière aux études). Le tableau 4.V.5 énumère les six principales sources de financement des études des personnes autochtones ayant participé à cette initiative.

Tableau 4.V.5 – Principales sources de financement des études des participants à LE, NONET

Source	Proportion
Parrainage d'une bande	33 %
Emploi	39 %
Bourse d'études (fondée sur le besoin)	39 %
Bourse d'études (fondée sur le mérite)	29 %
Prêt étudiant	39 %
Épargne	28 %

Source : Université de Victoria, 2008.

Les étudiants ayant un handicap

Les personnes ayant un handicap doivent souvent faire face à des dépenses supplémentaires liées aux études en raison des divers types d'aide ou de services qu'il leur faut pour pouvoir étudier. D'après une récente enquête menée au Canada auprès de 1 026 étudiants handicapés, à peine 5 % n'avaient besoin d'aucune aide ni d'aucun service particulier au jour le jour.

23. Il convient de se rappeler qu'au Manitoba et en Saskatchewan, les étudiants autochtones sont admissibles à une bourse sans égard au revenu familial. Cette distinction est importante au moment de comparer la situation de ces étudiants à celle des bénéficiaires d'une bourse d'accès du millénaire non autochtones (au sens strict, pareille comparaison ne porte pas sur deux groupes d'étudiants équivalents).

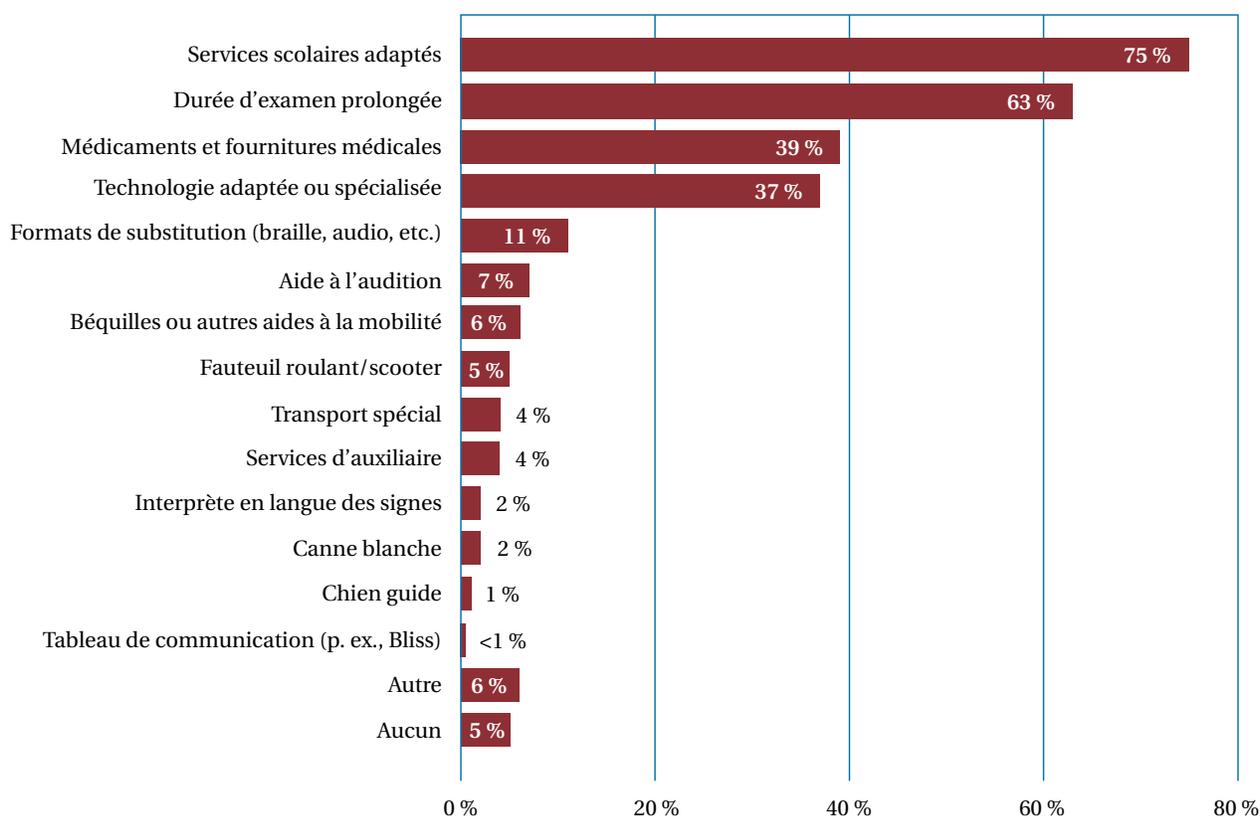
La figure 4.V.1 illustre les divers types d'aide ou de services dont les étudiants handicapés peuvent avoir besoin. Les personnes qui bénéficient de services scolaires adaptés ou d'une période d'examen prolongée encourent rarement des frais additionnels à cet égard, mais il en va sans doute tout autrement pour les médicaments et les fournitures médicales, ou encore la technologie spécialisée.

Environ un tiers des étudiants ayant participé à cette enquête ont fait mention de types d'aides qu'ils aimeraient utiliser s'ils pouvaient y avoir accès.

Interrogés sur ce qui les empêchait d'y avoir accès, ils ont le plus souvent cité un problème d'argent, soit qu'ils n'avaient « pas les moyens de les payer personnellement », soit qu'il n'y avait « pas de programme gouvernemental pour les payer », ou encore qu'ils étaient « inadmissibles à une bourse » (figure 4.V.2).

Les principales sources de revenu des étudiants ayant un handicap (voir la figure 4.V.3) sont les prêts gouvernementaux, l'épargne personnelle et l'emploi. Environ deux étudiants handicapés sur

Figure 4.V.1 – Aides et services qu'utilisent les étudiants ayant un handicap



Note : n = 1 026

Source : Chambers *et al.*, à venir.

À peine 18 % des personnes handicapées ayant participé à cette enquête ont dit qu'elles avaient eu recours à une marge de crédit ou à un prêt bancaire pour financer leurs études, mais le montant moyen

des fonds qu'elles avaient obtenus de ces sources était le plus élevé de toutes les catégories d'étudiants sous-représentés dans les collèges et les universités (tableau 4.V.6).

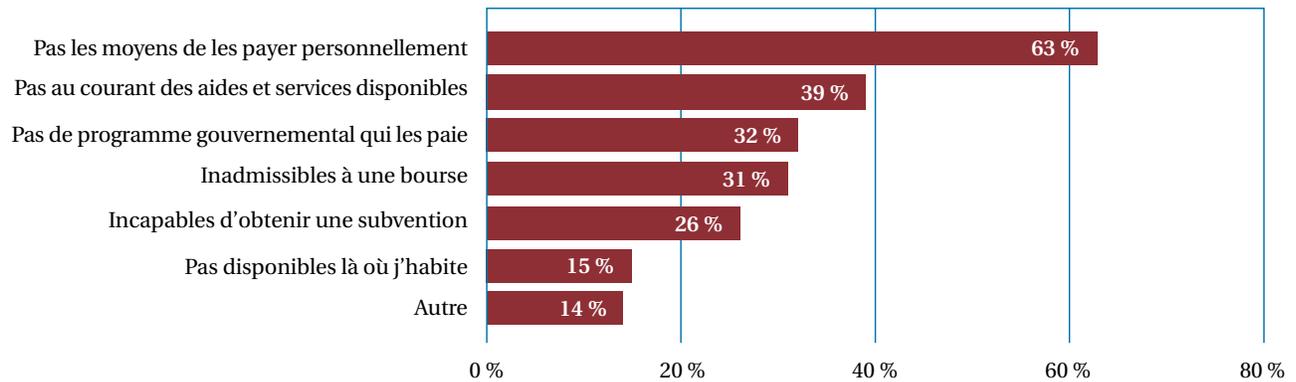
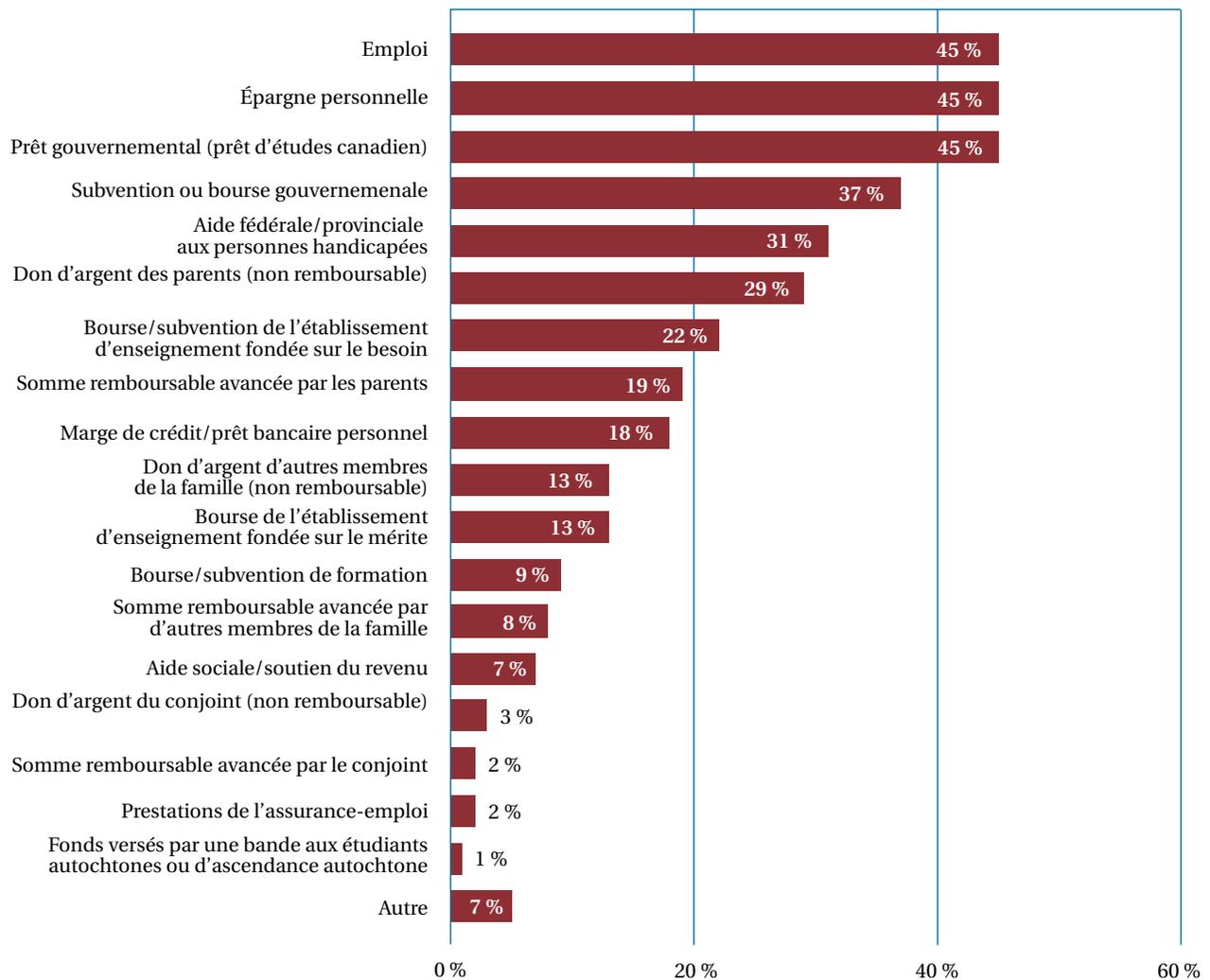
Figure 4.V.2 – Motifs de la non-utilisation de l'aide et des services disponiblesSource : Chambers *et al.*, à venir.**Figure 4.V.3 – Sources de revenu des étudiants handicapés**Source : Chambers *et al.*, à venir.

Tableau 4.V.6 – Sources de revenu des étudiants handicapés (montants annuels moyens)

Source	Montants
Marge de crédit ou prêt bancaire personnel de l'étudiant	9 071 \$
Prêt gouvernemental (prêt d'études canadien)	7 864 \$
Emploi	7 241 \$
Autre	7 113 \$
Bourse ou subvention de formation	6 688 \$
Don d'argent du conjoint (non remboursable)	6 544 \$
Prestations de l'assurance-emploi	6 473 \$
Don d'argent des parents (non remboursable)	5 518 \$
Bourse de l'établissement d'enseignement (fondée sur le mérite)	5 269 \$
Soutien du revenu ou autre forme d'aide sociale	5 066 \$
Fonds versés par une bande aux étudiants autochtones ou d'ascendance autochtone	4 319 \$
Somme remboursable avancée par le conjoint	4 009 \$
Somme remboursable avancée par les parents	3 731 \$
Subvention ou bourse gouvernementale	3 701 \$
Épargne personnelle	3 651 \$
Aide fédérale ou provinciale aux personnes handicapées	3 580 \$
Somme remboursable avancée par d'autres membres de la famille	3 496 \$
Bourse ou subvention de l'établissement d'enseignement fondée sur le besoin	2 285 \$
Don d'argent d'autres membres de la famille (non remboursable)	2 185 \$

Source : Chambers *et al.*, à venir.

VI. Conclusion

Les études postsecondaires sont-elles aujourd'hui plus abordables, ou moins, que par le passé? Les coûts liés aux études (entre autres, mais sans s'y limiter, les droits de scolarité, les manuels, le logement et les transports), ont progressé à un rythme supérieur au taux d'inflation. Cette constatation ne suffit toutefois pas à trancher la question qui nous intéresse. Après tout, il suffirait que les ressources des étudiants se soient accrues aussi rapidement que leurs dépenses pour que les études postsecondaires restent abordables. Notre examen de la variation des ressources des étudiants nous amène toutefois à conclure que la croissance des revenus, surtout en ce qui concerne les familles moins bien loties, n'a pas suivi la cadence de la hausse des coûts liés aux études postsecondaires.

Cette constatation devrait faire réfléchir les décideurs : si nous souhaitons favoriser la poursuite d'études postsecondaires chez les étudiants issus de milieux modestes, sous-représentés dans nos collèges et nos universités, nous devrions à tout le moins faire en sorte que les coûts liés à de telles études n'accaparent pas une part disproportionnée de leurs revenus. Il s'agit donc de veiller à ce que les programmes d'aide financière soient bien conçus et qu'ils offrent une gamme adéquate de subventions et de prêts.

Dans une large mesure, nos programmes existants répondent déjà à cet impératif – et ils y satisferont plus encore dès l'automne 2009, avec le lancement du nouveau Programme canadien de subventions aux étudiants. Ils ne constituent toutefois pas une panacée, car les personnes à faible revenu ne profitent pas toujours de l'aide financière aux études disponible. Le défi qu'il reste à relever au cours des dix prochaines années est de sensibiliser ces personnes

à l'aide dont elles peuvent bénéficier et de veiller à ce qu'elles reçoivent bien le soutien dont elles ont besoin pour pouvoir étudier.

La réflexion concernant les coûts liés aux études et les ressources dont les étudiants disposent ne se limite pas à la question d'établir le montant dont les étudiants ont besoin pour faire face à leurs dépenses durant une année d'études. Sa portée est bien plus vaste, s'inscrivant dans la question plus globale du rendement sur l'investissement dans les études. Toutes choses étant égales par ailleurs, plus les études sont coûteuses, moins elles sont rentables. Pour inciter un plus grand nombre de personnes à investir dans des études supérieures, il faut absolument contenir les coûts de ces études. Pour les étudiants qui financent leurs études grâce à des crédits d'impôts et à l'épargne de leur famille, cette question de rentabilité ne se pose même pas, et l'accessibilité sur le plan financier n'est jamais un problème majeur. Par contre, les personnes qui, pour financer leurs études, dépendent de l'aide financière aux études et d'un revenu d'emploi dont la progression ne va pas nécessairement de pair avec la hausse des coûts, les avantages ultérieurs des études postsecondaires sont compromis par des difficultés financières immédiates.

Il appartiendra donc aux intervenants du secteur de l'enseignement postsecondaire et aux responsables des politiques s'y rapportant de faire en sorte que le financement des études postsecondaires ne soit jamais un obstacle insurmontable risquant d'empêcher un nombre croissant de membres de groupes déjà sous-représentés dans nos collèges et universités de gravir les échelons de notre société du savoir.

Le prix du savoir

L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada

5

Se rendre aux études postsecondaires

Anne Motte



I. Introduction

Dans ce chapitre, nous nous penchons sur les facteurs qui favorisent la participation aux études postsecondaires ou qui, au contraire, agissent comme frein, avec comme objectif de créer ou d'améliorer des programmes ou les politiques conçues pour augmenter la participation. Nous partons du principe qu'il est souhaitable, tant au plan individuel qu'au plan social, qu'un nombre important d'individus poursuivent des études postsecondaires, peu importe leurs origines, leur situation économique ou ce qui les caractérise. C'est donc principalement un souci d'équilibre dans la composition du corps étudiant et des contingents de diplômés qui motive la rédaction de ce chapitre. Autrement dit, à habilités égales, nous sommes d'avis que tous les individus, peu importe leurs origines et leurs moyens financiers, devraient pouvoir poursuivre des études postsecondaires.

Nous avons vu au chapitre 2 qu'il existe des écarts importants dans la présence au postsecondaire des différents groupes, particulièrement en ce qui concerne les études universitaires. Dans l'objectif de rendre la population étudiante plus représentative de la population en général, nous devons nous poser deux questions. Dans un premier temps, il faut comprendre ce qui explique les écarts. Ensuite, nous devons nous demander comment agir.

L'intérêt pour ces deux questions n'est pas nouveau. De nombreuses études explorent les facteurs qui déterminent la participation de certains groupes au niveau

postsecondaire. De même, plusieurs programmes ou projets ont été mis en œuvre avec l'objectif de réduire les écarts éducationnels entre les groupes.

Dans ce chapitre, nous tentons d'offrir une synthèse des connaissances acquises tant au plan de la recherche qu'à celui des politiques sur l'accès aux études postsecondaires. Plus précisément :

- Nous dégageons le fil conducteur de diverses études parues récemment sur le thème de l'accès. Nous nous intéressons aux facteurs qui sont déterminants dans la poursuite des études et aux types de personnes pour qui ces facteurs importent et tentons de déterminer sur quel facteur il est possible d'agir.
- Étant donné l'importance des politiques d'aide financière, au moins au plan du budget des gouvernements, nous nous penchons sur leur rôle dans l'accès aux études.
- Finalement, alors que nos connaissances se sont précisées, il reste du travail à faire. Nous proposons cinq pistes d'intervention à suivre dans les années à venir : s'assurer d'avoir des systèmes d'éducation souples, utiliser de façon soutenue les données administratives ou d'enquêtes, mettre en œuvre des projets pilotes, évaluer systématiquement les projets et les programmes et promouvoir un engagement de toute la communauté.

II. Les facteurs expliquant la participation aux études postsecondaires

Comment peut-on expliquer qu'un individu poursuit ou non des études? En grande partie grâce à de nouvelles données d'enquêtes souvent complexes, nous avons vu au cours des dernières années un nombre grandissant d'études qui s'attardent, dans un premier temps, à établir les écarts de participation au postsecondaire entre certains groupes et, dans un second temps, à expliquer pour quelles raisons certains groupes, tels les Autochtones, les garçons et les jeunes de famille à faible revenu, sont sous représentés au niveau postsecondaire. L'Enquête sur les jeunes en transition (EJET), notamment, constitue une mine d'or pour mieux comprendre les transitions ou les parcours des jeunes.

Nous abordons les facteurs qui influencent la participation en en discernant cinq grands groupes, qui sont à divers degrés interreliés¹ :

- 1) Les caractéristiques individuelles telles le sexe et l'âge;
- 2) Les facteurs socio-économiques familiaux, dont le niveau d'éducation des parents, le revenu familial, la structure familiale, l'emploi des parents, la langue maternelle, l'appartenance ethnique ou culturelle;
- 3) Les facteurs liés au rendement scolaire : avoir obtenu son diplôme secondaire, avoir suivi des cours préalables à l'inscription dans un programme (par ex., maths avancées) ou avoir une moyenne qui permette d'être admis dans le programme de son choix;
- 4) Les facteurs comportementaux de l'individu : motivation, aspirations, préférences, types d'activités auxquelles l'individu participe;

- 5) Les facteurs liés à l'environnement dans lequel le jeune vit : les amis fréquentés, la distance entre la résidence et un établissement postsecondaire, les capacités d'accueil et les exigences des établissements, la situation économique de la région dans laquelle vit le jeune, l'information disponible, la disponibilité des services d'orientation, les droits de scolarité, les politiques d'aide financière.

Parmi ces cinq grands groupes de facteurs, en existe-t-il un qui permette de régler du jour au lendemain la question de l'accès aux études? La réponse, on l'aura deviné, est malheureusement non. Comme Berger, Motte et Parkin (2007) le font ressortir, les facteurs sont souvent interreliés et s'additionnent. Par exemple, un jeune qui obtient de faibles résultats scolaires peut être moins motivé à poursuivre ses études, d'autant plus si la région où il vit connaît un faible taux de chômage. Dans la même veine, mais en utilisant un regroupement de facteurs quelque peu différents, Thiessen (2009) arrive à une conclusion similaire : les écarts de participations observés chez les jeunes des Premières nations, immigrants et minorités visibles ne peuvent être attribuables à un seul ensemble de facteurs.

De plus, en fonction du groupe d'individus examiné, un facteur peut jouer un rôle plus important que dans d'autres groupes. Cela se comprend très bien intuitivement : on peut envisager qu'un garçon ne soit peut-être pas motivé à poursuivre des études par les mêmes choses qu'une fille. Voyons de plus près ce qu'il en est effectivement des écarts de participation entre les garçons et les filles, les jeunes issus de familles à faible revenu et les jeunes de milieux plus nantis, les jeunes des différentes régions du Canada et les jeunes Autochtones et non-autochtones.

1. Cette classification est quelque peu différente de celle qui a été retenue dans les versions antérieures du Prix du savoir. En effet, Junor et Usher (2004) et Berger *et al.* (2007) présentent les obstacles comme étant liés au manque d'information, à la motivation, au dossier scolaire et au financement des études. Tous ces obstacles se retrouvent sous une forme ou une autre dans un des groupes de facteurs énoncés ici.

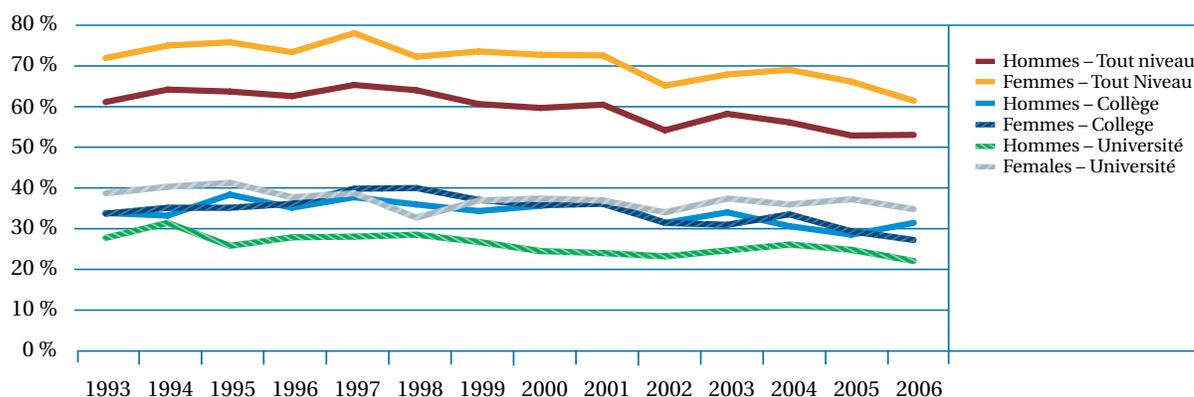
Les écarts entre les garçons et les filles

Fait marquant de l'histoire de l'enseignement supérieur au Canada, mais aussi dans plusieurs autres pays de l'OCDE, l'écart dans la présence au postsecondaire entre les hommes et les femmes est devenu préoccupant. Les femmes sont plus représentées que les hommes, et cet écart est principalement le résultat d'une forte participation au niveau universitaire (figure 5.II.1). Sachant que le nombre d'hommes aux études n'a pas diminué, il est essentiel de

s'interroger sur ce qui explique l'envol du nombre de femmes et la progression plus modeste du nombre d'inscriptions chez les hommes.

Dès le secondaire, avant même de s'inscrire à l'université ou au collège, les garçons sont plus susceptibles de décrocher. Cela est devenu un enjeu dans plusieurs provinces et, entre autres, un important cheval de bataille pour le Québec. Étant donné que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires est souvent préalable à la poursuite des études, ces efforts pour réduire les taux de décrochage au secondaire sont des plus pertinents si l'on veut améliorer l'accès aux études postsecondaires.

Figure 5.II.1 – Taux de participation aux études postsecondaires chez les 18-24 ans selon le sexe, 1993-2006



Source : Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR).

Tableau 5.II.1 – Taux de décrochage au secondaire selon le sexe et la province de résidence, individus âgés de 20 à 24 ans, 2004-05

	Garçons	Filles	Écart
Terre-Neuve-et-Labrador	9,8 %	7,7 %	2,1
Île-du-Prince-Édouard	10,5 %	8,3 %	2,2
Nouvelle-Écosse	11,9 %	5,0 %	6,9
Nouveau-Brunswick	12,7 %	8,0 %	4,7
Québec	14,4 %	8,5 %	5,9
Ontario	10,8 %	6,4 %	4,4
Manitoba	13,6 %	12,6 %	1,0
Saskatchewan	12,2 %	9,8 %	2,4
Alberta	13,8 %	10,5 %	3,3
Colombie-Britannique	7,6 %	6,6 %	1,0

Source : Enquête sur la population active.

Le tableau 5.II.1 présente les plus récentes données sur les taux de décrochage chez les jeunes de différentes provinces au Canada. Il saute aux yeux que les taux sont plus élevés chez les garçons, mais aussi dans certaines provinces comme le Québec ou l'Alberta.

L'utilisation de données longitudinales (c'est-à-dire des données qui suivent les mêmes individus dans le temps) nous permet d'avoir une idée beaucoup plus exacte des raisons qui peuvent expliquer ces écarts. Lefebvre et Merrigan (à venir) explore cette question en exploitant l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ). Plus précisément, les auteurs entreprennent d'expliquer les causes du décrochage chez les garçons et les filles au Québec et dans le reste du Canada.

Selon les données de l'ELNEJ pour le groupe âgé de 18 à 23 ans, il existe un écart de 13 points de pourcentage entre le taux de diplomation secondaire des filles et celui des garçons au Québec. Plusieurs facteurs jouent un rôle. Toutefois, les résultats des analyses font ressortir le poids différent des facteurs en fonction des groupes considérés. Ainsi, pour les filles au Québec, une perception d'avoir une pauvre santé, venir d'une famille à faible revenu, de faibles notes en mathématiques et des attentes parentales peu élevées sont associées à une plus grande probabilité de décrocher. Pour les garçons au Québec, ce sont en particulier des facteurs reliés à un faible statut socioéconomique qui semblent jouer un rôle. Dans le reste du Canada, ce sont surtout les attentes des parents et la structure familiale qui rentrent en jeu et ce, tant pour les filles que pour les garçons. Toute-

fois pour les garçons (hors Québec), avoir l'impression d'avoir une pauvre santé, et des parents qui ont un faible niveau d'éducation et ne pas faire ses devoirs contribuent à la probabilité de décrocher. En résumé, la situation est assez complexe : un garçon québécois vit les choses différemment d'une fille québécoise ou même d'un garçon hors Québec.

Alors que la représentation des hommes au niveau collégial est similaire à celle des femmes, l'écart se creuse au niveau universitaire. Selon Frenette et Zeman (2008), près de 30 % de l'écart entre les représentations des hommes et des femmes à l'université s'explique par des facteurs relatifs à la performance scolaire, plus particulièrement, par la moyenne au secondaire.

Bien que s'intéressant aussi aux facteurs liés à la performance scolaire (les raisons pour lesquelles les garçons ont des moyennes au secondaire plus faibles que les filles), Drewes (2009) aborde la question de l'écart de participation à l'université entre les sexes sous l'angle de l'influence des politiques d'admission. Alors que l'admission à l'université ne prend pas en compte le sexe de la personne qui soumet une demande, le fait qu'elle soit basée sur le dossier scolaire a peut-être comme effet de creuser le fossé entre les sexes. En effet, si, comme nous l'avons vu précédemment, les garçons tendent à avoir des moyennes plus faibles que les filles, leurs chances d'être admis sont forcément moins grandes.

Pour illustrer ce point, reprenons l'exemple de Drewes, basé sur les données de l'EJET et supposons que la moyenne minimale pour entrer à l'université soit de 70 %, que tous les jeunes veuillent s'y inscrire et que les universités puissent admettre tous les

Tableau 5.II.2 – Répartition des moyennes au secondaire selon le sexe

Moyenne au secondaire	Garçons	Garçons (distribution cumulative)	Filles	Filles (distribution cumulative)
90 % +	5,8 %	5,8 %	8,7 %	8,7 %
80-89 %	26,4 %	32,2 %	37,8 %	46,5 %
70-79 %	41,8 %	74,0 %	39,1 %	85,6 %
60-69 %	21,4 %	95,4 %	12,3 %	97,3 %
55-59 %	3,1 %	97,5 %	1,5 %	99,4 %
50-54 %	0,9 %	99,4 %	0,4 %	99,8 %
<50 %	0,6 %	100 %	0,3 %	100 %

Source : Drewes (2009), Enquête auprès des jeunes en transition.

étudiants ayant cette moyenne. Le tableau 5.II.2 nous indique que 74 garçons sur 100 et 86 filles sur 100 seraient acceptés étant donné que les filles sont plus susceptibles d'avoir des moyennes plus élevées. Si la moyenne exigée est plus élevée, l'écart se creuse encore plus.

Loin de suggérer des mesures de discrimination positive en faveur des garçons dans l'admission à l'université, Drewes conclut que, si les écarts de participation entre les sexes sont une préoccupation, il est essentiel de trouver des mesures pour augmenter le niveau de motivation et la capacité des garçons d'obtenir des moyennes au secondaire plus fortes.

Ce constat pose tout un défi, en partie lié à d'autres facteurs environnementaux. Entre autres, les avantages financiers aux études postsecondaires tendent à être plus faible pour les garçons que pour les filles. En d'autres termes, certes, obtenir un diplôme universitaire amène des revenus plus élevés tant pour les filles que pour les garçons. Toutefois, en ce qui concerne les revenus qu'il est possible d'obtenir avec un diplôme secondaire, et en prenant en compte les coûts de l'investissement en éducation, il est un peu moins intéressant pour les garçons de poursuivre des études (voir Frenette et Zeman, 2008).

Le prestige social des emplois est un autre aspect rarement mentionné mais qui, nous semble-t-il, pourrait jouer un rôle dans les écarts de participation. Nous insistons sur le fait qu'il ne s'agit que d'une hypothèse. Mais, si les emplois que les garçons trouvent sans diplôme postsecondaire sont plus socialement

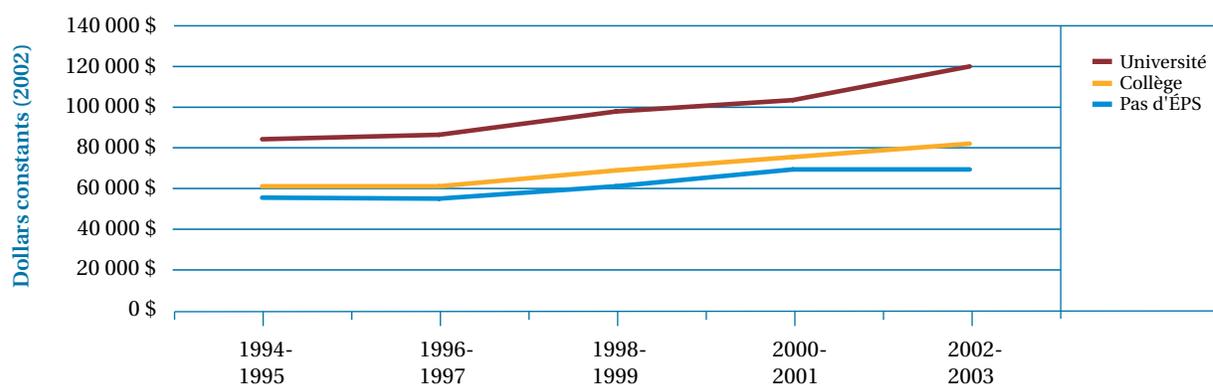
valorisés (en plus d'être mieux rémunérés), il ne serait pas surprenant que les garçons soient moins motivés à poursuivre des études postsecondaires. Une piste de recherche à poursuivre.

Les écarts entre les jeunes issus de familles à faible revenu et ceux qui viennent de milieux plus nantis

Les taux de participation aux études postsecondaires sont plus faibles chez les jeunes de famille à faible revenu. Comme le démontre plusieurs études (voir chapitre 2), cela est particulièrement vrai au niveau universitaire.

Ces écarts entre la représentation au postsecondaire des jeunes de famille à faible revenus et celle des enfants de familles à revenu plus élevés ont fait couler beaucoup d'encre depuis des décennies. L'essentiel du débat est de tenter de déterminer si ce sont des contraintes financières ou l'environnement familial dans lequel le jeune grandit qui expliquent la moins grande participation des jeunes de familles à faible revenu. La réponse à cette question est importante pour l'élaboration des politiques publiques : si les contraintes financières prédominent, les politiques d'aide financière seront au cœur de la solution; si au contraire c'est l'environnement familial, des politiques pour soutenir le jeune plus tôt dans sa vie seront nécessaires.

Figure 5.II.2 – Évolution du revenu familial en 2004-2005 selon la participation éventuelle de l'enfant aux études à l'âge de 18-21 ans, ELNE (1994-95/2004-05)



L'existence de données longitudinales nous permet d'affiner nos connaissances sur ce sujet. Au Canada, l'Enquête sur les jeunes en transition (EJET) et l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) sont deux sources de données qui permettent d'avoir un portrait de la situation familiale avant que le jeune n'entre aux études. Cette dernière enquête permet en outre d'avoir des mesures de revenu familial à différents moments, contrairement à l'EJET, où la seule mesure de revenu familial est obtenue lorsque le jeune est âgé de 15 ans.

Sur un plan purement descriptif, l'ELNEJ permet de constater que les jeunes qui entreprennent des études universitaires vivent dans des familles qui, au fil du temps, ont connu des augmentations de revenus importantes (figure 5.II.2)². Les familles des jeunes qui étaient inscrits à l'université à 18-21 ans avaient vu leurs revenus augmenter de 42 % entre 1994-1995 et 2002-2003, alors que ce pourcentage était de 34 % pour les familles des jeunes inscrits au collège, et de 24 % pour ceux qui n'avaient pas entrepris d'études postsecondaires. Les revenus familiaux ont connu une croissance différente, mais le point de départ était aussi très différent. Sans trop vouloir s'avancer, on peut dire qu'il est visible que les situations financières des familles sont fort différentes.

Est-ce que les écarts de participation sont entièrement liés au revenu familial? Est-ce que d'autres facteurs interviennent? Par exemple, il se pourrait que les notes au secondaire des jeunes de familles à faible revenu soient plus faibles et que ce soit ce facteur plutôt que le revenu en tant que tel qui explique les écarts.

Frenette (2008) explore en profondeur les raisons qui peuvent expliquer les écarts de représentation des différents quartiles de revenu. Comme le montre le tableau 5.II.3, les jeunes qui à 15 ans vivaient dans une famille dans le plus faible quartile de revenu étaient plus susceptibles :

- d'être moins présent à l'université;
- d'avoir des parents qui n'ont pas fait d'études postsecondaires;
- de vivre dans une famille monoparentale à 15 ans;
- d'avoir des parents dont les attentes en ce qui concerne la poursuite des études étaient plus faibles;
- d'avoir des scores plus faible en lecture;
- d'avoir des amis qui ne comptaient pas poursuivre des études après le secondaire.

Tableau 5.II.3 – Caractéristiques des jeunes canadiens de 15 ans selon le quartile de revenu

	Premier quartile (plus faible revenu)	Deuxième quartile	Troisième quartile	Quatrième quartile (plus haut revenu)
S'est inscrit à l'université à 19 ans	31,0 %	33,5 %	43,4 %	50,2 %
Parents n'ont pas poursuivi d'études postsecondaires	46,9 %	35,0 %	24,6 %	17,5 %
Vit dans une famille monoparentale à 15 ans	30,3 %	14,8 %	8,2 %	5,0 %
Parents s'attendent à ce que le jeune obtienne un diplôme universitaire	62,0 %	65,2 %	72,9 %	79,4 %
Score en lecture				
Sous le 25 ^e percentile	32,2 %	25,9 %	21,7 %	18,8 %
Entre le 25 ^e et 50 ^e percentile	26,6 %	26,0 %	24,4 %	22,5 %
Entre le 50 ^e et 75 ^e percentile	23,2 %	25,0 %	26,2 %	25,8 %
75 ^e percentile et plus	17,9 %	23,0 %	27,7 %	32,8 %
Peu ou pas d'amis comptent poursuivre des études après le secondaire	20,5 %	19,4 %	15,0 %	14,0 %
Perçoit des obstacles financiers à la poursuite d'études universitaires	13,4 %	10,9 %	7,9 %	5,9 %

Source : Frenette (2008).

2. La présence aux études est mesurée pour les répondants de l'ELNEJ âgés entre 18 et 21 ans en 2004-05.

Cela dit, comparativement aux jeunes de familles à revenus plus élevés, les jeunes de familles à plus faible revenu attribuent un bénéfice économique similaire à la poursuite des études. Dans l'ensemble, la moitié des jeunes perçoivent les avantages de poursuivre des études comme étant élevés.

Ces données descriptives suggèrent que plusieurs facteurs pourraient expliquer ce qui joue un rôle dans l'écart de représentation à l'université entre les quartiles de revenus. L'utilisation de modèles de régressions permet à Frenette d'isoler la contribution de chacun des facteurs dans l'écart de 29 points de pourcentage observé entre la représentation à

l'université les jeunes du premier quartile et celle des jeunes du quatrième quartile de revenu. Les trois facteurs clés qui ressortent de l'analyse sont l'éducation parentale (29,9 pourcent de l'écart), les scores en lecture (19,7 %) et la moyenne des notes (14,3 %). Les obstacles financiers n'arrivent qu'au quatrième rang (12 % de l'écart) suivis par les attentes des parents (11,6 %).

Il semble donc que les obstacles financiers jouent, toute proportion gardée, un rôle plus petit que les antécédents familiaux et que le dossier scolaire du jeune³. Ainsi les contraintes de crédits seraient peut-être moins importantes que le contexte familial.

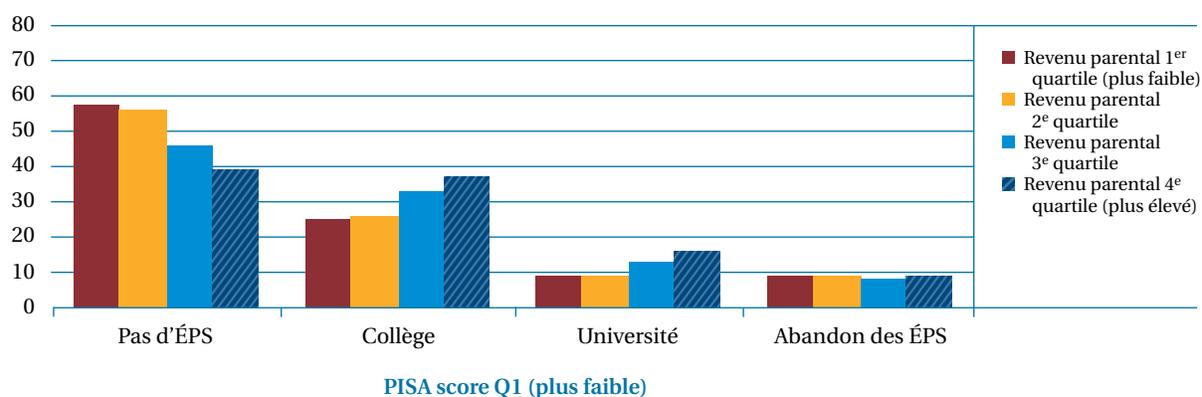
Mythe : L'argent compte plus que les habiletés?

Plusieurs recherches aux États-Unis font ressortir que l'accès aux études est souvent plus aisé si un jeune provient d'une famille riche et que ses notes sont faibles que s'il est brillant mais provient d'une famille pauvre. Entre autres, Heller (2007) montre que les taux de participation aux études post-secondaires des élèves de statuts socio-économiques élevé et qui ont de faibles notes sont les mêmes que ceux d'élèves de statuts socio-économiques faible et qui des notes élevés. Les données de l'EJET

permettent d'explorer cette possibilité pour le Canada. Tout indique que même si les taux de participation des jeunes de familles à revenus élevés sont plus élevés, la performance scolaire compte.

La figure 5.II.3 présente les taux de participation aux études des jeunes qui, à 15 ans, ont eu un score dans le quartile le plus faible des scores PISA. Une majorité de jeunes qui provenaient des deux quartiles inférieurs de revenus ne s'étaient

Figure 5.II.3 – Présence aux études des jeunes du plus faible quartile de score PISA en fonction du revenu



3. Il est essentiel de garder à l'esprit que ces résultats sont obtenus dans le contexte actuel de l'aide financière publique. En aucun cas il ne faudrait interpréter ces résultats comme suggérant que des programmes d'aide financière moins généreux ou des frais de scolarité supérieurs n'auraient aucun impact sur l'accès aux études.

Mythe : L'argent compte plus que les habiletés? (suite)

pas inscrits à un programme postsecondaire, alors que c'était le cas d'un peu plus du tiers des jeunes du quartile de revenu supérieur.

Pour les jeunes qui ont obtenu un score PISA dans le quartile le plus élevé, les jeunes dans le quartile de revenu le plus faible étaient plus susceptibles de ne pas poursuivre d'études ou de poursuivre des études collégiales comparativement à ceux venant du quartile de revenu le plus élevé. Il existait un écart de 20 points de pourcentage entre la représentation

à l'université des jeunes du quartile inférieur et celle des jeunes du quartile de revenu supérieur, malgré un score PISA équivalent (figure 5.II.4).

Cela n'indique pas que le revenu familial compte pour plus que les habiletés. En effet, selon la figure 5.II.4, il y a un écart important entre les taux de participation à l'université des jeunes avec des scores PISA élevés et un faible revenu familial (54 %) et ceux des jeunes avec un faible score PISA et un revenu familial élevé (15 %).

Figure 5.II.4 – Présence aux études des jeunes dans le plus haut quartile de score PISA en fonction du revenu

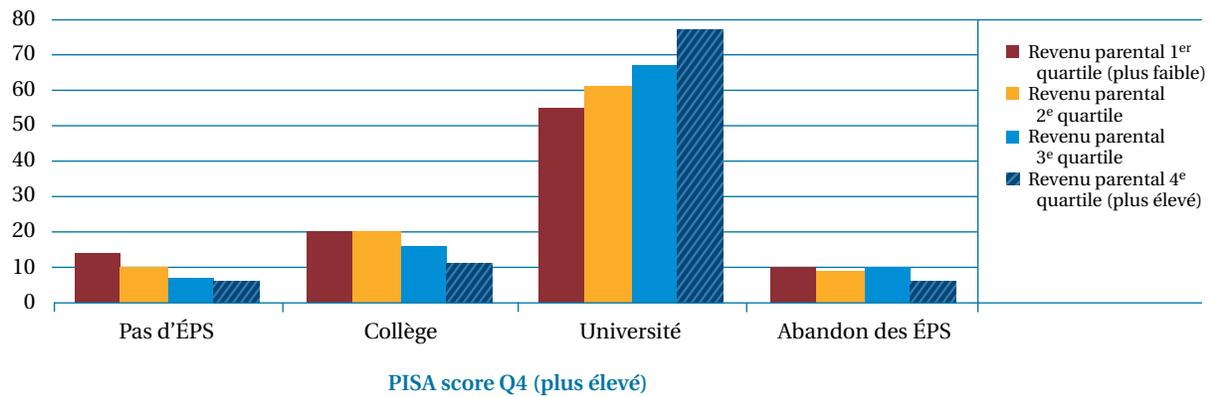
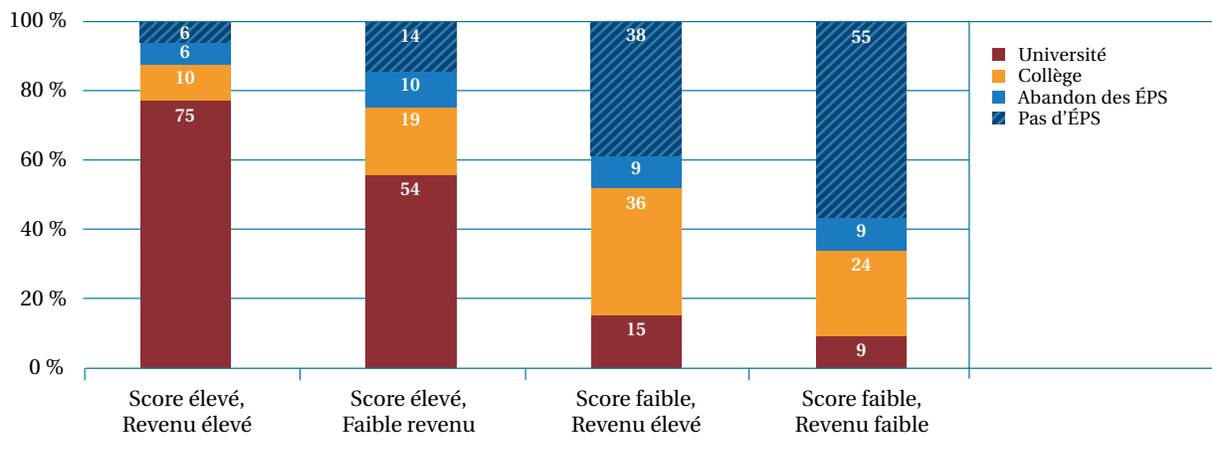


Figure 5.II.5 – Présence aux études des jeunes selon le revenu et le score PISA



Les écarts entre les jeunes de différentes régions du Canada

Les taux de participation aux études postsecondaires diffèrent d'une province à l'autre. Les différences dans la composition de la population, dans la vitalité de l'économie ou encore dans les systèmes éducatifs provinciaux sont autant de facteurs à prendre en compte pour expliquer les écarts entre les taux de participation.

A priori, il n'est pas évident qu'avoir un bon dossier scolaire ou des parents avec un revenu élevé devraient avoir un effet différent sur la probabilité de s'inscrire aux ÉPS en fonction de la province de résidence. Mais qu'en est-il véritablement?

Finnie et Mueller (à venir) démontrent que les facteurs expliquant la participation aux études universitaires n'ont pas tous la même importance dans

les différentes provinces. En effet, dans certaines provinces, le revenu parental peut jouer un rôle plus ou moins important. Il en va de même pour les notes. À titre d'exemple, si, dans l'ensemble du pays, avoir de bonnes notes au secondaire augmente la probabilité de poursuivre des études, il reste qu'à notes égales, la probabilité de participation diffère selon les provinces.

À titre d'exemple, prenons deux élèves identiques mis à part pour leur province de résidence qui ont une moyenne de 80 %. L'un de ces élèves habite en Ontario, l'autre en Nouvelle-Écosse. Dans les deux cas, une meilleure moyenne au secondaire augmente la probabilité de participation à l'université. Or, comme le révèle la figure 5.II.6, l'élève de Nouvelle-Écosse est plus susceptible de s'inscrire à des études universitaires. Par contre, le constat est différent si on prend le cas d'un élève qui vit au Québec : à notes égales, l'élève du Québec a une probabilité plus faible de s'inscrire aux études que celui de l'Ontario.

Figure 5.II.6 – Probabilité d'aller à l'université selon la moyenne au secondaire, Nouvelle-Écosse et Ontario

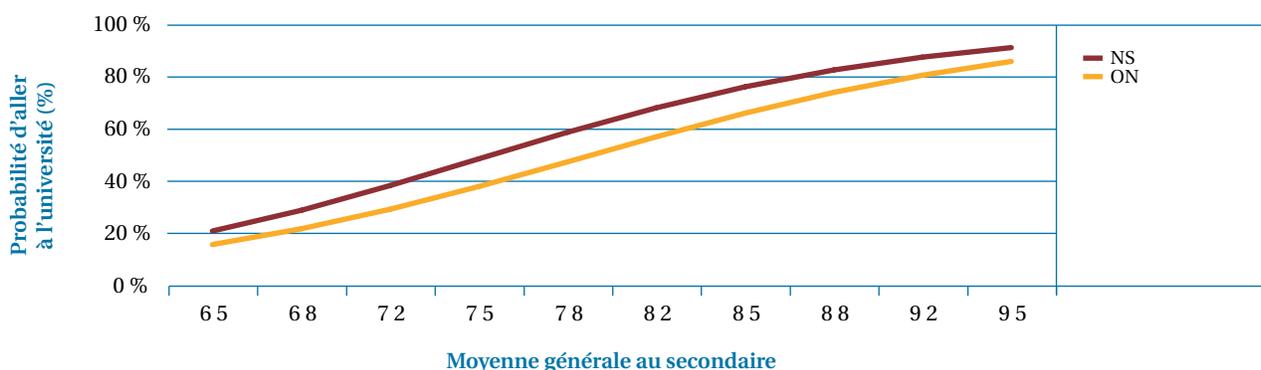
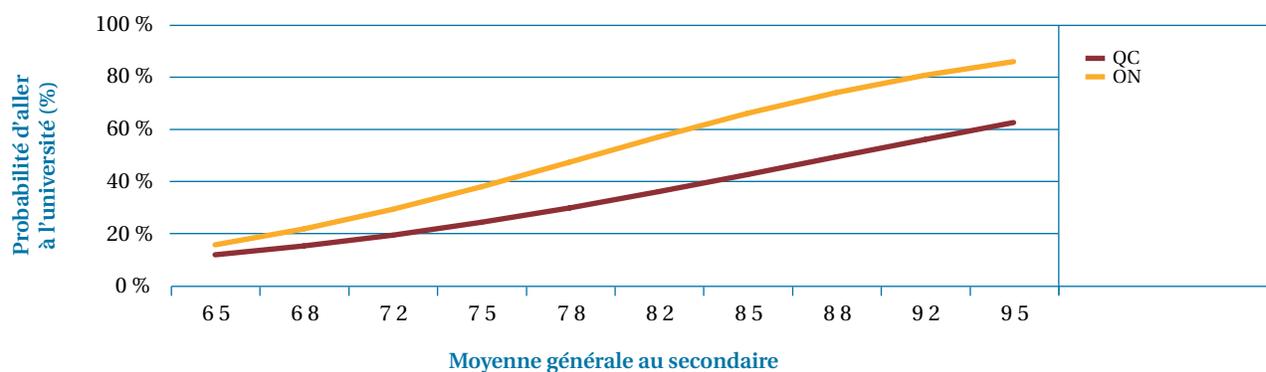


Figure 5.II.7 – Probabilité d'aller à l'université selon la moyenne au secondaire, Québec et Ontario



En ce qui concerne le rôle du revenu familial, encore une fois des différences sont perceptibles entre les provinces. Si de plus hauts revenus sont associés avec une plus grande présence aux études universitaires, les écarts de participation en fonction du revenu sont plus modérés en Ontario qu'en Nouvelle-Écosse (figure 5.II.8). Comme en Ontario, le lien entre revenu familial et participation au Québec est modéré. Toutefois, à revenu égal, la probabilité d'inscription est plus faible au Québec qu'en Ontario.

En plus des écarts entre les provinces, il existe des écarts entre les régions urbaines et rurales d'une même province. Typiquement, comme le fait ressortir le tableau 5.II.4, les taux de participation aux études

postsecondaires des jeunes de milieu rural sont plus faibles.

La réalité nous apparaît un peu plus complexe si on s'attarde aux différences de participation par région.

Tableau 5.II.4 – Taux de participation aux études postsecondaires

	Participation aux ÉPS	Participation à l'université
Urbain	76 %	58 %
Rural	67 %	46 %
Total	74 %	56 %

Source : Looker (2009), Enquête sur les jeunes en transition.

Figure 5.II.8 – Probabilité d'aller à l'université selon le revenu familial, Nouvelle-Écosse et Ontario

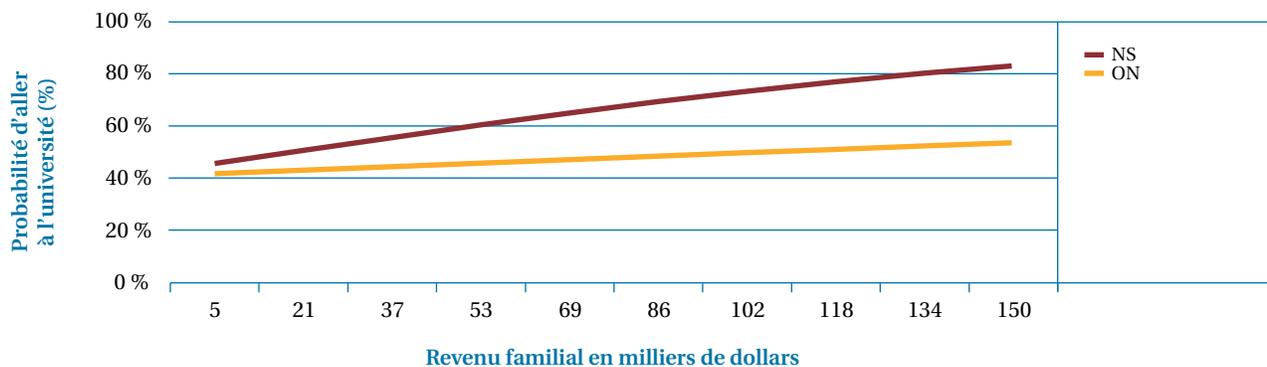
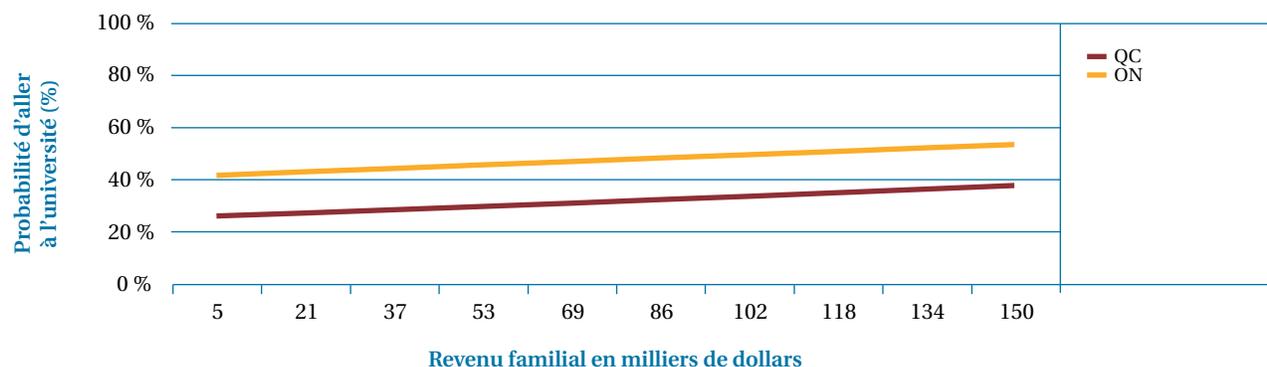


Figure 5.II.9 – Probabilité d'aller à l'université selon le revenu familial, Québec et Ontario

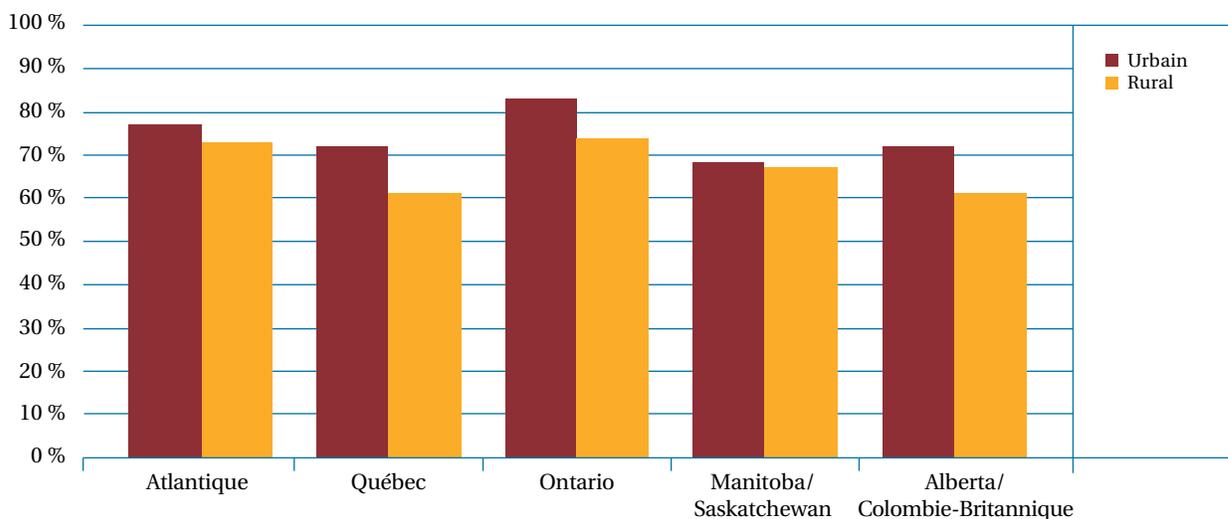


La figure 5.II.10 montre que, mis à part pour le Manitoba et la Saskatchewan, où il n'y a pas de différences, le taux de participation aux études postsecondaires varient entre 4 et 11 points de pourcentage dans les différentes régions. Les écarts les plus importants sont au Québec et dans les provinces de l'Alberta et de la Colombie-Britannique.

Si on se penche sur la participation à l'université uniquement, un portrait quelque peu différent émerge

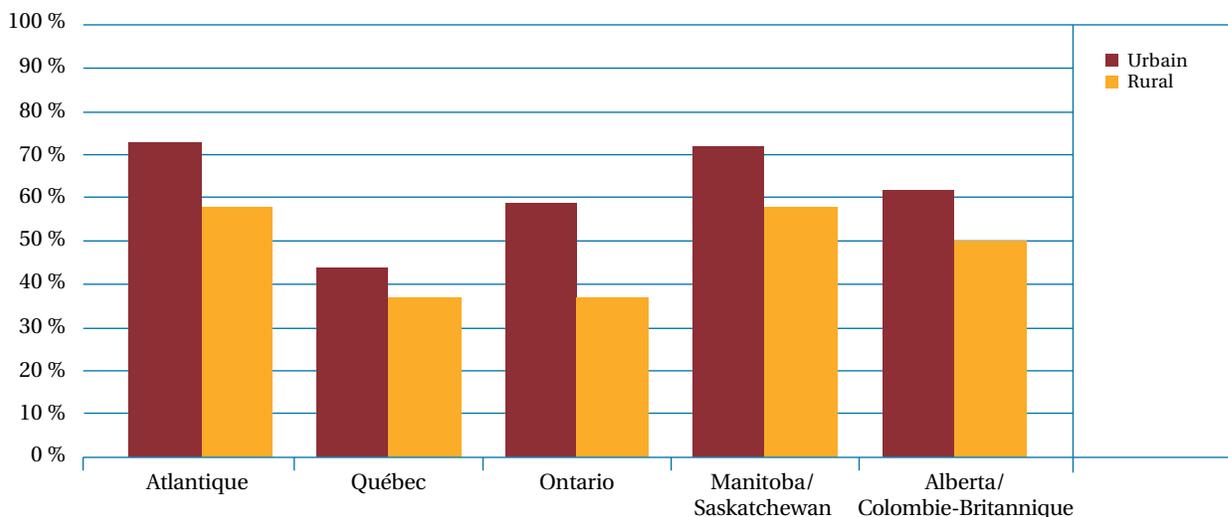
comme le dévoile la figure 5.II.11. En effet, des écarts beaucoup plus importants existent entre les régions en ce qui concerne la présence à l'université des jeunes de milieu rural. En Ontario, on observe un écart de 22 points de pourcentage entre le taux de participation à l'université des jeunes urbains et celui des jeunes ruraux, alors que cet écart n'est que de sept points de pourcentage au Québec.

Figure 5.II.10 – Taux de participation aux ÉPS selon la région et le statut urbain/rural



Source : Looker (2009).

Figure 5.II.11 – Participation à l'université selon la région et le statut urbain/rural



Source : Looker (2009).

Qu'est-ce qui dissuade les jeunes « désireux » de poursuivre des études postsecondaires de le faire?

Une étude menée par la Fondation canadienne des bourses du millénaire en 2008 révèle des données intéressantes sur la situation des individus qui souhaitent poursuivre des études postsecondaires, mais qui ne l'ont pas fait dans les deux années qui ont suivi l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. L'étude *Poursuivre des études postsecondaires : à quel moment et dans quelles circonstances?* réalisée par Lori McElroy 2008b, contient les résultats d'un sondage auprès de ces jeunes ainsi que des données administratives, comme la moyenne pondérée cumulative (MPC), les notes obtenues en anglais et en mathématiques de 12^e année, le statut d'autochtone et le lieu d'origine dans la province. L'échantillon a été constitué pour créer des groupes de taille égale d'inscrits et de non inscrits aux EPS afin de mieux les comparer.

Le rapport révèle que les individus « désireux » de poursuivre des études postsecondaires qui n'ont pas encore commencé leurs études, mais qui souhaitent le faire, sont plus susceptibles que les étudiants du postsecondaire de rencontrer des obstacles financiers à la poursuite de leurs études. Trente-cinq pour cent d'entre eux sont contre l'idée d'emprunter pour payer leurs études; 35 % ont mentionné également avoir besoin de travailler pour subvenir à leurs besoins ou à ceux de leurs familles. Les désireux peuvent être dissuadés par les coûts croissants de l'éducation postsecondaire, mais ils ont aussi tendance à surestimer les frais de scolarité dans une proportion de pratiquement deux pour un.

Les désireux de poursuivre des études postsecondaires étaient plus susceptibles que les inscrits de mentionner des raisons de motivation comme obstacles à l'éducation postsecondaire. Parmi ces raisons, on compte l'indécision quant à leurs projets d'études ou de carrière, qui se manifeste souvent par un manque d'engagement dans la planification de leur propre avenir, ou par le désir de prendre une pause des études tout simplement. Bon nombre de désireux étaient susceptibles d'être

mal informés quant aux aspects financiers et aux exigences de l'éducation postsecondaire. Il est impossible de dire si le manque d'information a causé le manque de motivation ou l'inverse. Il est cependant clair que les deux facteurs sont corrélés.

Les désireux étaient moins susceptibles que les inscrits d'avoir des parents ayant un niveau de scolarité supérieur au secondaire. En outre, ils ont moins bien réussi que les inscrits aux études postsecondaires. Près de la moitié du groupe des désireux a mentionné avoir manqué des cours deux ou trois fois par mois en 12^e année, alors que seulement 26 % des étudiants qui sont passés directement du secondaire au postsecondaire (appelés « non-retardataires » dans le rapport) ont manqué des cours aussi souvent.

Par ailleurs, le groupe d'individus désireux semble avoir moins participé à la vie étudiante de son école. Alors qu'environ les deux tiers des non-retardataires ont participé à des activités parascolaires, comme les programmes de musique, les sports, les différents clubs et groupes de théâtre, seulement la moitié des désireux l'ont fait. Un tiers des désireux a mentionné avoir appris beaucoup de choses inutiles durant la dernière année scolaire, comparativement à 23 % des non-retardataires. Quarante et un pour cent des désireux ont mentionné travailler le moins possible, contre 13 % des non-retardataires.

Il est donc peu surprenant que bon nombre d'étudiants du secondaire fassent leur chemin dans le système d'éducation sans motivation apparente, se contentant de notes relativement faibles et esquivant les étapes concrètes requises pour poursuivre des études postsecondaires. Or, même à 20 ans, ils sont nombreux à vouloir acquérir une certaine forme d'éducation postsecondaire. Même s'ils sont plus susceptibles d'être indécis quant au type d'études postsecondaires qu'ils veulent poursuivre, pratiquement aucun n'est satisfait de terminer son parcours d'études après le secondaire.

Pour comprendre ces différences, il est pertinent de se demander si c'est le fait de vivre en milieu rural en lui-même qui est relié à la participation aux études ou si ce sont d'autres caractéristiques des jeunes qui expliquent ces écarts. L'étude de Looker (2009) fait ressortir que, lorsqu'on contrôle pour divers facteurs, le fait de vivre en milieu rural n'a pas une influence significative sur la participation aux ÉPS (collège et université). Autrement dit, des facteurs comme l'éducation ou le revenu des parents ont un plus grand impact que le fait de vivre en milieu rural. Toutefois, ce dernier facteur demeure quelque peu significatif quand on considère l'écart dans les taux de participation à l'université.

Les écarts de participation entre les Autochtones et les non-Autochtones

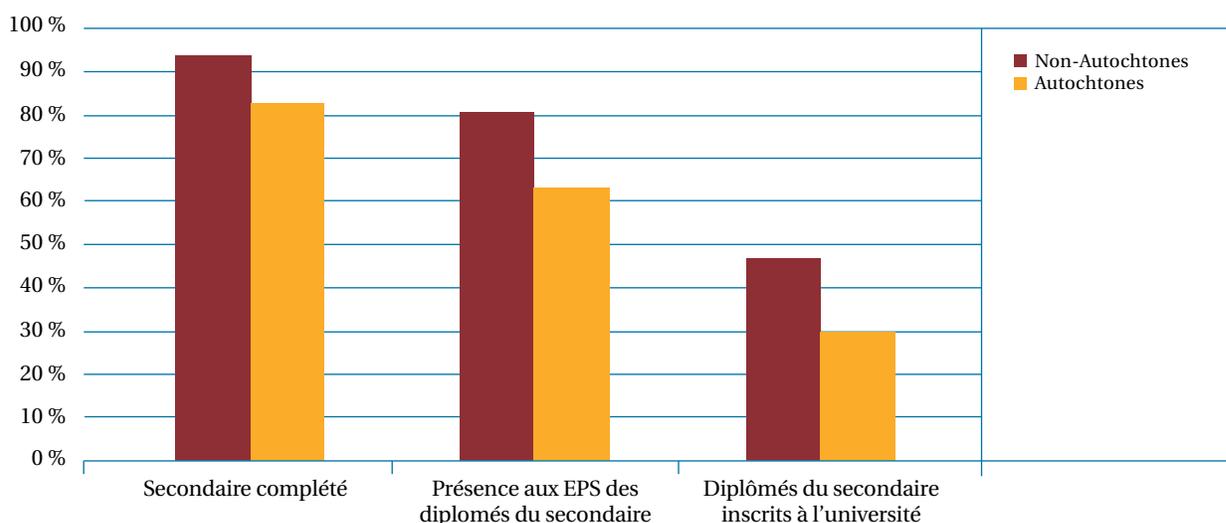
Assurer le plein accès aux études aux Autochtones est un défi que toute la société canadienne doit relever. Les gains, tant sur le plan économique que sur le plan social, sont trop importants pour que rien ne soit fait. Sharpe *et al.* (2007 et 2009) exposent clairement que, dans le cas précis des Autochtones, il n'existe aucun

débat entre équité et efficacité : augmenter le niveau d'éducation chez les Autochtones engendrerait des gains nets pour le Canada.

Pour augmenter la présence des Autochtones au postsecondaire, il faut comprendre encore une fois quels sont les facteurs en jeu⁴. Une première étape à franchir qui fait consensus consiste à s'assurer que les jeunes Autochtones terminent leurs secondaires (voir Mendelson, 2006, Berger *et al.*, 2007 et Kroes, 2008). L'étude qualitative menée par Malatest et Stonechild (2008) fait ressortir que leur présence subséquente au postsecondaire n'est pas qu'une affaire de sous. Les jeunes Autochtones participant à l'étude ont fait ressortir qu'ils manquaient d'information sur les moyens de financer leurs études. De plus, ils indiquaient avoir des relations ténues avec les conseillers en orientation et également d'avoir peu d'amis ou de membres de la famille qui soient passés par les études postsecondaires.

Frenette (à venir) utilise les données de l'EJET pour expliquer l'écart entre la présence aux études des jeunes Autochtones qui ne vivent pas dans une réserve et celle des non-Autochtones. La figure 5.II.12 fait ressortir un écart systématique en faveur des non-Autochtones en ce qui concerne l'atteinte d'un certain niveau d'éducation: si près de 93,7 % des

Figure 5.II.12 – Proportion de jeunes Autochtones et non-Autochtones ayant atteint un certain niveau d'éducation à l'âge de 21 ans



Source : Enquête sur les jeunes en transition (EJET), Cohorte A.

4. Nous sommes conscients que les réalités vécues par les individus des Premières nations, les Métis, les Inuits, les Autochtones vivant hors réserve d'est en ouest et du nord au sud du Canada sont variées. Les données que nous possédons ne permettent pas toujours d'aller à un tel niveau de détails.

non-Autochtones de 21 ans avaient fini leur secondaire, cela était le cas de 82,7 % des jeunes Autochtones. En ce qui concerne la présence à l'université, un écart de 17 points de pourcentage entre les deux groupes était observable.

Comme nous l'avons mentionné, deux questions sont particulièrement d'intérêt dans le cas des jeunes Autochtones : premièrement, on veut comprendre quels sont les principaux facteurs expliquant les écarts dans les taux de diplomation au secondaire;

deuxièmement, on s'intéresse aux facteurs qui déterminent le passage au postsecondaire. L'étude de Frenette (à paraître) est en mesure d'expliquer 53 % de l'écart dans les taux de diplomation au secondaire et 90 % de l'écart dans les taux d'inscription à l'université. Dans les deux cas, les résultats scolaires ont une grande influence (tableau 5.II.4); ils expliquent 25,4 % et 44,7% des écarts respectifs. L'environnement et le revenu familial jouent aussi un rôle, quoique de moins grande importance.

Tableau 5.II.5 – Proportion de l'écart dans la diplomation au secondaire et l'accès à l'université expliqué par certains facteurs

	Écart dans les taux de diplomation au secondaire entre non-Autochtones et Autochtones	Écart dans les taux de participation universitaire entre non-Autochtones et Autochtones
Écart brut	11 points de pourcentage	17 points de pourcentage
Proportion de l'écart expliqué par des facteurs observables	53 %	90 %
Résultats scolaires	25,4 %	44,7 %
Environnement familial (scolarité de la mère, structure familiale, âge de la mère à la naissance du jeune)	10,4 %	19,9 %
Revenu parental	3,6 %	3,7 %

Source : Frenette, à venir.

La participation chez les francophones en situation minoritaire

Au Canada, les minorités linguistiques officielles (anglophones vivant en milieu majoritairement francophone et francophones vivant en milieu majoritairement anglophone) peuvent avoir accès à l'éducation dans leur langue maternelle lorsque le nombre le justifie. Cela est toutefois valable aux niveaux primaire et secondaire. Plusieurs soutiennent que cela devrait l'être aussi dans l'enseignement supérieur.

Quelques études récentes se sont penchées spécifiquement sur la situation des francophones en situation minoritaire. En plus d'être confrontés à des obstacles décrits dans ce chapitre, les francophones en situation minoritaire doivent souvent faire un choix entre poursuivre des études en français loin de chez eux ou les poursuivre en

anglais tout en restant dans leur province ou près de chez eux. L'accès à une éducation supérieure en français, et plus précisément à un éventail de programmes donnés en français, est loin d'être chose acquise pour plusieurs jeunes.

À la lumière d'une enquête menée auprès d'environ 5 000 jeunes de 12^e année inscrits dans des écoles francophones minoritaires, Allard, Landry et Deveau (2009) présentent un portrait unique des aspirations éducationnelles de ces jeunes. Chez la grande majorité des jeunes (87,9 %), l'intention de poursuivre des études postsecondaires est forte. De plus, le trois quart des jeunes interviewés comptaient entreprendre des études collégiales ou universitaires dans les mois suivants la fin du secondaire.

La participation chez les francophones en situation minoritaire (suite)

L'existence de cette intention est très certainement une bonne nouvelle. De plus, à ce niveau, les jeunes francophones en situation minoritaires ne semblent pas avoir un comportement différent de leurs pairs anglophones. Il y a toutefois une dimension qu'il ne faut pas négliger : il n'y a pas obligatoirement une correspondance directe entre une intention forte de poursuivre des études et le fait d'entreprendre celles-ci en français. Or, comme avancent les auteurs de l'étude, l'accès à des études en français permet d'assurer une vitalité linguistique par la transmission de génération en génération de la langue et de la culture.

Le tableau 5.II.5 montre qu'aux yeux mêmes des élèves, la probabilité de poursuivre des études en français varie énormément. Si au Nouveau-Brunswick 71,4 % des élèves estimaient qu'il y avait une forte probabilité qu'ils poursuivent leurs études en français, c'était le cas pour bien moins de la moitié des jeunes vivants hors de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick.

L'importance des obstacles à la poursuite d'études en français perçus par les élèves varie aussi en fonction des régions. Entre autres, les établissements postsecondaires francophones étant inégalement répartis sur le territoire canadien (ce qui est corrélé

avec la répartition des francophones à travers le Canada), il n'est pas surprenant de voir que les perceptions quant à la distance d'un établissement francophone différaient énormément entre les jeunes : 7,9 % des jeunes au Nouveau-Brunswick voyaient la distance comme un obstacle majeur, alors que c'était le cas pour plus de 17 % des jeunes des provinces atlantiques (excluant le Nouveau-Brunswick), de l'ouest et du nord. Remarquons aussi que près d'un jeune sur cinq au Nouveau-Brunswick et dans les provinces atlantiques percevait comme un obstacle majeur ses notes en français. D'un autre côté, la préférence pour l'anglais était vue par la grande majorité des étudiants comme un obstacle mineur ou moyen suggérant une volonté de poursuivre des études en français.

Dans la même veine, mais s'intéressant plus précisément à la situation des francophones en Ontario, Labrie, Lamoureux et Wilson (2009) font aussi ressortir que l'éloignement des établissements postsecondaires joue un rôle capital dans le choix des jeunes francophones. Selon les analyses des auteurs, les jeunes Franco-ontariens qui passent directement du secondaire au post-secondaire et poursuivent des études en français tendent à s'inscrire au niveau collégial et dans un

Tableau 5.II.6 – Probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français

	N.-B.	Reste de l'Atlantique	Ontario	Ouest/Nord
Faible	13,4 %	46,5 %	23,4 %	33,6 %
Modérée	15,3 %	18,1 %	19,4 %	23,8 %
Forte	71,4 %	35,6 %	57,2 %	42,7 %

Source : Allard, Landry et Deveau (2009).

Résumé

On peut tirer deux conclusions principales des études présentées dans cette section :

- Il n'y a pas un seul facteur ou groupe de facteurs qui explique totalement la participation au post-secondaire.

- Un facteur peut jouer un rôle très différent d'un groupe à l'autre.

Certes, ces constats compliquent la poursuite de notre objectif d'augmenter l'accès aux études post-secondaires. En effet, pour un problème précis, c'est-à-dire réduire l'écart dans les taux de participation

La participation chez les francophones en situation minoritaire (suite)

établissement situé dans un rayon de 75 km de leur école secondaire. Pour ceux qui optent pour des études universitaires, la distance semble être un peu moins une entrave puisque les jeunes se déplacent souvent à plus de 150 km pour

poursuivre leurs études. Il serait intéressant de voir dans quelle mesure les étudiants qui se sont inscrits au collège auraient envisagé des études universitaires si de tels établissements avaient été à proximité.

Tableau 5.II.7 – Perception de l'importance des obstacles à la poursuite d'études en français

	N.-B.	Reste de l'Atlantique	Ontario	Ouest/Nord
Préférence pour l'anglais				
Obstacle mineur (%)	60,6	40,9	51,1	41,7
Obstacle moyen (%)	31,2	44,2	37,7	47,0
Obstacle majeur (%)	8,1	14,9	11,2	11,3
Distance d'une institution francophone				
Obstacle mineur (%)	64,7	47,5	53,0	42,2
Obstacle moyen (%)	27,4	35,4	35,1	39,9
Obstacle majeur (%)	7,9	17,1	11,9	17,9
Faibles montants et nombre des bourses				
Obstacle mineur (%)	60,6	58,6	58,4	44,4
Obstacle moyen (%)	33,9	28,2	34,3	45,6
Obstacle majeur (%)	5,5	13,3	7,3	10,0
Faibles notes en français et peu d'intérêt				
Obstacle mineur (%)	50,0	43,4	53,2	54,7
Obstacle moyen (%)	31,4	35,2	31,7	35,2
Obstacle majeur (%)	18,6	21,4	15,1	10,2

Source : Allard, Landry et Deveau (2009).

au postsecondaire, il devient nécessaire d'adopter une approche qui touche plusieurs dimensions.

Le défi, sur le plan de l'élaboration des politiques, est de taille, car il faut arriver à créer un environnement qui favorise une représentation plus égale des groupes sous-représentés⁵.

Du point de vue des personnes chargées de l'élaboration des politiques ou des programmes pour favoriser l'accès aux études, il est essentiel d'identifier les facteurs sur lesquels on peut agir. De plus, il faudra évaluer les bénéfices et les coûts de mise en œuvre d'un programme.

Si on revient sur les cinq groupes de facteurs énumérés à la section 5.II, on se rend rapidement compte qu'il y a des variables sur lesquelles on peut agir et d'autres sur lesquelles on ne peut pas. Ainsi, il est difficile d'envisager d'apporter des changements au plan des caractéristiques individuelles. De la même façon, changer le niveau d'éducation des parents ou le revenu familial est une solution peu envisageable. Toutefois, il est possible d'apporter des changements de façon indirecte : par exemple, en trouvant une façon de doter les parents avec un faible niveau d'éducation des outils nécessaires pour aider le jeune à faire des choix judicieux pour son avenir.

5. Pour atteindre l'équité on pourrait tenter de réduire les taux d'inscription des groupes sur-représentés. Toutefois, nous tenons à rappeler que notre objectif est d'augmenter les niveaux de scolarité.

Les mesures pour apporter des changements peuvent engendrer des coûts forts différents et des retombées variées. Il faut donc faire des choix en fonction de ces contraintes. De plus, il est important de toujours

garder en tête les interactions entre les différents facteurs : une intervention tentant d'améliorer les performances scolaires des jeunes peut entraîner des changements sur le plan comportemental.

L'importance d'utiliser des méthodologies variées

« Ce qui compte ne peut pas toujours être compté, et ce qui peut être compté ne compte pas forcément. »

— Albert Einstein

Les études quantitatives ont souvent la cote puisqu'elles permettent de chiffrer une tendance ou un problème. Elles permettent de voir dans quelle mesure deux variables sont corrélées ou de calculer l'effet marginal d'une variable sur une autre. Par exemple, on peut s'intéresser au lien entre le revenu familial et le fait de poursuivre des études postsecondaires. Si ces études contiennent des informations importantes pour l'élaboration de politiques, il faut préciser que d'autres approches sont nécessaires pour enrichir nos connaissances. Entre autres, les études qualitatives, sous la forme d'entrevues semi-dirigées individuelles ou en groupe, permettent de voir comment les individus expliquent pourquoi ils se trouvent dans la situation où ils sont. Contrairement aux questionnaires d'enquêtes qui requièrent très souvent de faire un choix parmi un ensemble de réponses possibles, les participants aux entrevues peuvent s'exprimer librement et faire des liens entre différents événements. Utilisées en complémentarité avec les études quantitatives, elles permettent d'obtenir un portrait plus riche d'un phénomène et souvent de débroussailler le terrain avant de se lancer dans la collecte de données au moyen d'enquêtes.

À titre d'exemple, EKOS (2009) fait le compte rendu d'une série d'entrevues de groupe semi-dirigées réalisées avec des jeunes de 4^e ou 5^e secondaire qui, au moment de l'entrevue, n'avaient pas encore décidé de poursuivre des études postsecondaires. Des parents dont les enfants étaient dans la même situation étaient aussi invités à venir discuter. Une série de questions amenait les élèves

à discuter de leur expérience scolaire, de leur avenir et des raisons pour lesquelles ils n'avaient pas pris de décisions par rapport à la poursuite des études. Les discussions ont fait ressortir un niveau d'indécision assez élevé en ce qui concerne le choix de carrière. Cette indécision se manifestait par une forte crainte de ne pas faire le bon choix de programme d'études et de « gaspiller » des sous en frais de scolarité. De plus, les jeunes mentionnaient l'inquiétude de se retrouver coincés dans un emploi qui ne correspondrait pas à leurs attentes.

Dans le cadre du projet de recherche auprès d'individus des Premières nations, Malatest (2008) permet de mettre en lumière que, pour plusieurs des participants interviewés, les prêts pour études présentent un risque que les données quantitatives ne font pas ressortir. Certains participants aux entrevues ont manifesté une réticence à emprunter pour les études. Entre autres, plusieurs d'entre eux disaient qu'ils n'étaient pas certains d'avoir la capacité de réussir leurs études et trouvaient donc qu'il était trop risqué de s'endetter. Pour d'autres, la crainte que l'endettement les empêche de subvenir aux besoins de leurs enfants explique en grande partie leur hésitation à s'endetter. Par ailleurs, les entrevues ont fait ressortir à quel point plusieurs membres des Premières nations voient l'éducation comme un bénéfice communautaire. Une vision fort différente de celle exprimée par des non-Autochtones, qui tendent à voir d'abord les bénéfices comme individuels.

III. Le rôle des politiques d'aide financière sur l'accès aux études postsecondaires

Chaque année, tant au niveau provincial que fédéral, d'importantes sommes sont consacrées à l'aide aux étudiants (voir chapitre 6). Les établissements d'enseignement donnent aussi des bourses à leurs étudiants. Quel est l'impact des programmes d'aide financière sur l'accès aux études? Sur un plan conceptuel, l'existence des programmes d'aide financière aux études répond à un principe d'équité : un individu ne devrait pas se voir empêché de poursuivre des études faute de moyens financiers. Or, l'aide financière réduit les coûts que le jeune d'une famille à faible revenu doit assumer.

Il est extrêmement difficile, voire impossible, de déterminer l'impact général des programmes d'aide financière sur l'accès. Comme c'est souvent le cas avec les politiques sociales, on ne peut pas savoir ce qui serait si la structure de l'aide financière était différente. En effet, on ne peut pas observer le comportement d'un individu dans un monde où il existe un programme d'aide financière et le comparer à son comportement dans un monde où il n'y en aurait pas. Notre intention n'étant pas de remettre en cause le principe même de l'existence des programmes d'aide financière, nous faisons un acte de foi et avançons que ces programmes sont essentiels⁶. Toutefois, nous pouvons nous demander si des modifications ne pourraient pas y être apportées notamment en ce qui concerne la composition de l'aide qui est donnée aux étudiants ou encore les

critères d'admissibilité. Entre autres questions, on peut se demander :

- Est-ce que le montant d'aide est suffisant pour encourager l'accès?
- Est-ce que de donner plus de bourses facilite l'accès aux études?
- Est-ce que l'information sur les programmes d'aide financière est accessible?
- Dans quelle mesure devons-nous concevoir les programmes pour des populations spécifiques?

Il y a une dizaine d'années, tenter de répondre à ces questions aurait été un défi pour la simple et bonne raison qu'il y avait très peu d'études canadiennes sur le sujet. On se tournait souvent vers des études américaines qu'on essayait d'adapter à la réalité canadienne. Or, ne serait-ce qu'à cause du fait que les programmes d'aide financière sont assez différents entre les deux pays, il est difficile d'extrapoler.

En 2009, les connaissances sur le sujet sont devenues plus substantielles. Toutefois nous sommes encore loin d'une réponse définitive à toutes ces questions. Si un nombre grandissant d'études se penchent sur des questions de modifications des programmes d'aide financière, très peu sont en mesure d'offrir une réponse nette et précise puisqu'on ne peut souvent aller au-delà de simples corrélations. Bien que son article traite principalement des effets

6. Nous tenons à souligner que nous soutenons ce principe peu importe les niveaux de frais de scolarité : poursuivre des études requiert minimalement de se loger et de manger sans compter de renoncer à des revenus.

de l'aide financière sur la persévérance, Day (2008) explique bien toute la difficulté d'établir un lien de cause à effet dans la situation qui nous intéresse :

« Il est difficile, voire impossible, de distinguer les effets de l'aide financière de ceux d'autres déterminants de la persévérance à partir des données dont nous disposons. Cela est dû en grande partie au fait que plusieurs de ces déterminants influencent aussi les montants d'aide financière octroyés. Ces interrelations expliquent sans doute pourquoi les résultats des recherches sur les effets de l'aide financière sont si souvent contradictoires. » (p. 328)

Malgré tout, nous avons certains acquis. Entre autres, les études tendent à indiquer que, pour favoriser l'accès, l'aide financière devrait être composée de prêts et de bourses. Les études tant théoriques qu'empiriques font ressortir qu'un tel ensemble contribuerait à augmenter les taux d'inscription, en particulier celui des jeunes de familles à faible revenu. Entre autres, Carmichael et Finnie (2008) expliquent que les bourses jouent un rôle capital en réduisant les difficultés auxquelles font face les jeunes de familles à faible revenu :

« [...] les étudiants issus de familles à faible revenu devront emprunter plus d'argent et devront donc rembourser de plus grosses sommes après leurs études. Il y a aussi un risque que certains étudiants échouent et qu'en conséquence, ils ne profitent pas des avantages salariaux liés à un diplôme universitaire. Devant une telle éventualité, les étudiants issus de familles moins fortunées se retrouveront dès lors aux prises avec un problème financier encore plus grand, puisque la mensualité à rembourser sur le prêt sera encore plus élevée. » (p. 354)

Dans le cadre d'un projet mené pour le compte de la Fondation, des chercheurs de la Société de recherche sociale appliquée et du CIRANO ont élaboré des expériences économiques (aussi appelées expériences en laboratoire) pour tenter de déterminer l'importance de la crainte de l'endettement chez les jeunes. Être

en mesure de confirmer l'existence d'une crainte de l'endettement revêt une importance sur le plan des politiques d'aide financière. Si cette crainte existe et, en particulier, si elle est présente chez les jeunes venant de groupes sous-représentés au post-secondaire, un programme basé essentiellement sur des prêts risque d'avoir des effets limités sur les inscriptions aux EPS.

Les résultats du projet font ressortir deux conclusions principales :

- 1) Un programme d'aide financière qui offrirait seulement des bourses ne serait pas suffisant pour amener tous les jeunes, peu importe leurs caractéristiques, à entreprendre des études. Pour certains étudiants, la réticence à poursuivre des études postsecondaires est indépendante de la crainte de l'endettement et aussi forte que celle-ci.
- 2) Les jeunes ne sont pas fermés à l'idée d'emprunter pour leurs études. Toutefois, en moyenne, ils ne le feront pas à n'importe quel prix. Alors, une façon de réduire le coût de l'emprunt est d'introduire une composante non remboursable (bourses).

Ces résultats confirment l'importance de bien choisir les paramètres d'un programme. De plus, et peut-être de façon très rassurante, ces résultats indiquent que, dans une certaine mesure, la structure des programmes d'aide financière existants, composés à la fois de prêts et de bourses, n'est pas loin d'être optimale.

Les modifications qui sont apportées aux programmes d'aide financière constituent des occasions uniques à exploiter pour déterminer l'effet de ces changements. Les recherches de Chemin (2009) et de Frenette (à venir) tirent parti des changements dans les politiques d'aide financière. Chemin (2009) isole l'effet de la bonification du programme d'aide financière aux études du Québec en 2001-2002. En comparant avec d'autres provinces, il arrive à la conclusion que cette bonification aurait entraîné une augmentation de 6 points de pourcentage de l'accès. De son côté, Frenette (à venir) utilise l'introduction de la bourse d'accès canadienne pour les étudiants de famille à faible revenu (cette bourse

réduit le niveau d'endettement). En comparant les étudiants qui ont reçu la bourse et ceux qui ne l'ont pas reçue, Frenette arrive à la conclusion que la bourse n'a pas eu d'effet sur l'accès aux études en général⁷.

Comme le démontre ces deux études aux conclusions quelque peu contradictoires, nous sommes loin d'avoir une réponse simple et précise sur l'effet

des programmes d'aide financière sur les taux d'inscription aux études postsecondaires. Par contre, il est important que nous poursuivions nos efforts afin de documenter et d'étudier les changements aux programmes. Ce n'est que le cumul d'études qui permettra de développer des programmes d'aide financière équitables et efficaces.

7. Au moment d'aller sous presse, Frenette avait entrepris d'analyser l'effet de cette bourse sur la participation de sous-groupes d'étudiants. Il est possible que la bourse ait une influence sur la participation de certains groupes.

IV. Conclusion

La transition vers les études postsecondaires survient souvent au même moment que d'autres transitions de la vie d'un individu et particulièrement de celle d'un jeune. Pour le jeune qui sort du secondaire, cette transition correspond à une entrée dans l'âge adulte, comme nous le rappellent Doray *et al.* (2009). Parce qu'elles impliquent de petits et de grands changements, les transitions sont souvent des périodes de fragilité pour la personne. Pour certains, la transition vers les études postsecondaires se fera sans heurt; pour d'autres, elle sera plus ardue ou encore sera écartée comme option envisageable.

De nombreuses études font ressortir la complexité des parcours des jeunes et la difficulté pour certains d'entre eux d'accéder à des études postsecondaires. Au grand dam de plusieurs, force est de constater qu'il n'y a pas de solution magique pour accroître les taux de participation aux études postsecondaires.

Comme nous l'avons vu, il n'est pas simple d'enjamber ou éliminer les obstacles à l'accès aux études postsecondaires. Certains obstacles ou facteurs qui freinent la participation ont des racines profondes, et une intervention simple et unidimensionnelle ne suffit pas à les éliminer. De plus, plusieurs facteurs se conjuguent et s'enchevêtrent pour expliquer des taux de participation plus faibles de certains groupes. Mettre l'accent sur un seul aspect peut s'avérer utile, mais, étant donné la complexité du phénomène, il est fort probable qu'un tel effort devrait être combiné à d'autres si on veut qu'il porte fruit.

Toutefois, nous croyons qu'une approche qui ratisse large permettra d'améliorer les taux de participation aux études postsecondaires. Nous suggérons cinq pistes à poursuivre :

- 1) Se doter d'un système éducatif souple;
- 2) Utiliser les données de façon soutenue;
- 3) Mettre en œuvre des projets pilotes;

- 4) Évaluer systématiquement les projets et programmes;
- 5) Susciter un engagement de tous les acteurs.

Se doter d'un système éducatif souple

Une série d'études récentes (Doray *et al.*, 2009, Raymond, 2008; Dubois, 2008; Hango et de Broucker, 2007b; Looker et Thiessen, 2008, Finnie et Johnson, à paraître) font ressortir la diversité des parcours des jeunes. Ce qu'on décrit souvent comme le parcours classique (décrocher un diplôme secondaire, s'inscrire au postsecondaire puis entrer sur le marché du travail) n'est pas une réalité pour une majorité d'étudiants (voir aussi le chapitre 2 de ce volume). Comme un état est loin d'être permanent et que les transitions sont de moins en moins faites à des âges précis, il est essentiel que les systèmes d'éducation permettent un retour aux études qui ne porte pas trop à conséquence.

Utiliser les données de façon soutenue

À l'échelle internationale, le Canada ne fait pas toujours bonne figure quand vient le temps de fournir des données à certaines organisations internationales pour la production de rapports. Un des récents rapports de l'OCDE en donne un exemple éloquent : selon le Centre canadien d'apprentissage (CCA), le Canada n'avait pas été en mesure de donner des chiffres pour 60 % des tableaux⁸. On ne peut certes se féliciter d'un tel résultat, et des mesures devraient être prises pour assurer que des comparaisons soient possibles à l'échelle internationale⁹.

Y-a-t-il pénurie de données? Peut-être, dans la mesure où il est difficile d'obtenir un portrait de la

8. Conseil canadien sur l'apprentissage. "Canada's PSE performance: file under 'm' for missing". (20 sept. 2007). Consulté le 21 août 2009.

9. Des efforts considérables sont faits pour remédier à la situation. Le Conseil des ministres de l'éducation du Canada, en collaboration avec Statistique Canada, a mis en œuvre une stratégie nationale sur les indicateurs de l'éducation.

situation pour l'ensemble du pays. Cependant, il existe des sources de données dont on tire peu profit. En fait, la sous-utilisation des données est tout aussi problématique.

Certaines provinces canadiennes se sont dotées de systèmes d'information uniques, dont d'autres provinces pourraient bien vouloir se doter. L'examen de ces données permet d'en apprendre beaucoup sur les parcours des jeunes. À chaque année, on publie les « Indicateurs de l'éducation » au Québec, un recueil qui se base sur des données administratives du ministère de l'éducation. Chaque Québécois qui fréquente un établissement scolaire (élémentaire, secondaire, collégial ou universitaire) possède un identifiant numérique unique (le code permanent) qui permet de suivre son parcours scolaire tant et aussi longtemps qu'il demeure au Québec. L'Ontario et la Colombie-Britannique possèdent des banques de données similaires. L'exploitation de ces données par des chercheurs et la diffusion des résultats de recherche permettront d'enrichir nos connaissances.

Les universités et les collèges ont aussi en leur possession des données administratives qui, utilisées

judicieusement, permettent d'en apprendre beaucoup sur les parcours des étudiants, leur provenance et les services qu'ils utilisent.

En éducation, le couplage de données administratives à des données d'enquêtes est sous-exploité. Or, il y a des économies d'échelle évidentes à faire si on arrive à marier ces deux sources de données. Entre autres, cela permet de réduire le nombre de questions posées dans le cadre d'une enquête et d'obtenir une meilleure qualité d'information¹⁰. Bien entendu, il est primordial d'assurer la protection des données nominatives.

Mettre en œuvre des projets pilotes

Il arrive un moment où il faut passer à l'action. Pour élaborer de nouveaux projets, il est essentiel de se renseigner sur ce qui s'est fait auparavant et sur ce que les travaux des chercheurs font ressortir. Mais aucun résultat n'est garanti. Il faut accepter de prendre certains risques : il est possible que l'intervention ne fonctionne pas (ce qui nous amène au prochain point).

Les projets Transitions et MEAFE

Bien qu'ayant des approches disciplinaires et des objectifs différents, les projets Transitions et Mesurer l'efficacité de l'aide financière aux études (MEAFE) ont contribué à une exploitation soutenue des données de l'Enquête sur les jeunes en transition.

Dans les deux cas, les chercheurs ont partagé l'exploitation des données et mis en commun leurs connaissances en partageant leur interprétation des données, la syntaxe de leur programmation,

etc. Cette façon de faire permet de réaliser des économies d'échelle très intéressantes.

En ajoutant les études publiées par Ressources humaines et développement des compétences du Canada, le Réseau canadien de chercheurs dans le domaine du marché du travail et des compétences (RCCMTC) et de Statistique Canada, entre autres, notre bassin de connaissances sur les parcours des jeunes s'est à la fois étendu et approfondi.

10. Dans le cadre du projet MEAFE, il a été possible de constater qu'entre 20 et 40 % des répondants, qui étaient tous récipiendaires d'une bourse de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, ne se rappelaient pas qu'ils avaient reçu une telle bourse. Ceci est une bonne indication du risque de se fier uniquement aux données recueillies grâce aux sondages pour développer un image exacte des formes et des montants d'aide financière reçus par les étudiants.

Évaluer systématiquement les projets et programmes

Il devrait y avoir une obligation d'évaluer tout projet pilote ou nouveau programme. L'évaluation ne se limite pas à mesurer les résultats d'un programme : elle permet de documenter la mise en œuvre de celui-ci et de faire ressortir les défis auxquels il a fallu faire face. Ces éléments sont essentiels pour dupliquer un modèle, mais aussi pour y apporter des corrections.

La Fondation a certainement prôné cette approche dans le cas des projets pilotes qu'elle a financés, comme le mentionne l'article de Charron (à venir). Établir dès le départ qu'il y aura une évaluation du projet ou du programme permet la collecte de renseignements précieux qui sont parfois impossibles à retracer une fois le programme mis en œuvre.

Susciter un engagement de tous les acteurs

Pour reprendre une expression quelque peu galvaudée, « l'éducation est l'affaire de tous ». Gouvernements, milieu communautaire, entreprise privée, tous ont à gagner d'un accès plus facile et plus équitable aux études postsecondaires. Peut-être que les gains à court terme ne sont pas évidents : en effet, augmenter

les taux de participation aux études requiert un investissement de la part des individus et des gouvernements. Or, qui dit investissement dit coût. Toutefois, les retombées se feront sentir à moyen terme par une augmentation de la productivité et une cohésion sociale plus grande.

La création de partenariats entre divers milieux (entreprise privée, secteur non-gouvernemental, etc.) envoie un signal clair : l'éducation compte. C'est en quelque sorte ce qui se produit avec « Pathways to Education » en Ontario, le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CREPAS) au Québec ou encore le Partenariat canadien pour l'accès aux études postsecondaires. Des initiatives qui promettent.

Plusieurs options existent pour remédier à la pénurie de main d'œuvre qualifiée. On peut décider de ne rien faire en se disant que les choses vont s'ajuster avec le temps. On peut envisager de compter sur l'immigration pour combler les besoins en main-d'œuvre (cependant, il ne faut pas perdre de vue que d'autres pays ont décidé d'adopter cette stratégie). On peut aussi décider d'investir dans une tranche de la population qui n'a habituellement pas accès aux études postsecondaires. Même si la recherche décrite dans ce chapitre souligne le fait qu'il n'existe aucune solution magique, elle nous permet quand même d'identifier certaines pistes à suivre.

Le prix du savoir

L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada

6

Aide financière canadienne aux étudiants : le passé, le présent et l'avenir

Joseph Berger et Noel Baldwin



I. Introduction

Les gouvernements dépensent des sommes considérables pour les étudiants du postsecondaire. En 2007-2008, les gouvernements canadiens ont fourni plus de 4,4 milliards de dollars en prêts aux étudiants, en bourses et en remise de dette aux étudiants ayant des besoins financiers élevés. De plus, les gouvernements ont fourni plus de trois milliards de dollars en crédits d'impôt à l'éducation, en bourses d'excellence et en subventions à l'épargne-études (payées aux familles pour les études de leurs enfants). Comme expliqué au chapitre 4, les gouvernements ont recours aux programmes d'aide financière aux étudiants comme méthode principale pour permettre aux Canadiens dont les ressources sont limitées de faire face à l'augmentation du coût des études postsecondaires.

Comme décrit dans les éditions précédentes du *Prix du savoir* et dans Berger et Parkin (2008), les dépenses gouvernementales pour l'aide aux étudiants au Canada sont non seulement importantes, mais elles sont également faites par le biais d'un réseau complexe de programmes fédéraux, provinciaux et territoriaux; les collèges et les universités y jouent également de plus en plus les rôles de pourvoyeurs de fonds et d'administrateurs des programmes d'aide. Dans le présent chapitre, comme dans les éditions précédentes, nous énumérons ce que les gouvernements fournissent aux étudiants sous forme d'aide fondée sur les besoins (prêts, subventions et programmes de remise de dette) et d'aide non fondée sur les besoins (crédits d'impôt, paiements de subventions pour l'épargne-études et bourses d'excellence). Nous décrivons également comment les changements dans les politiques gouvernementales ont eu des répercussions sur les montants et les types d'aide financière distribuée¹. Comme c'était le cas la dernière

fois que nous avons examiné ces données (Berger et Parkin, 2008), les nouvelles sont généralement bonnes, au moins en ce qui a trait à l'aide fondée sur les besoins. Non seulement les étudiants reçoivent-ils davantage d'aide, mais cette aide est de plus en plus non remboursable. Depuis 2000, l'aide financière aux étudiants fondée sur les besoins s'est améliorée de deux façons. Si ce n'était du fait que les gouvernements continuent de dépenser des milliards de dollars en mesures fiscales qui aident très peu ceux qui en ont le plus besoin, les nouvelles seraient entièrement positives.

Après avoir traité du montant d'aide financière reçu par les étudiants, nous nous concentrons maintenant sur ce qui vient ensuite. Nous discutons de plusieurs approches distinctes de la modernisation et de la simplification de l'aide financière aux étudiants; des approches qui, combinées, pourraient faire partie d'une stratégie complète pour l'amélioration de l'accès et de la réussite des étudiants. Dans le contexte d'une grave récession et des contraintes budgétaires prévues pour les années à venir, nous offrons des suggestions aux gouvernements qui veulent optimiser les dollars consacrés à leurs programmes d'aide. Cela peut être fait en adoptant un système qui rejoint les étudiants suffisamment tôt pour influencer sur leurs aspirations et leur planification en matière d'éducation, qui est facile d'accès et de navigation, qui fournit les meilleurs types d'aide aux étudiants qui en ont le plus besoin, qui couvre les coûts de façon adéquate, qui contrôle les niveaux d'endettement et qui complémente les initiatives conçues pour atténuer les obstacles non financiers à l'accès. Les programmes canadiens d'aide financière aux étudiants se sont améliorés depuis les années 90, mais, comme notre discussion le démontrera, nous pouvons encore faire mieux.

1. Dans le prochain chapitre, nous examinons comment ces politiques ont des répercussions sur la dette accumulée par les étudiants à l'obtention du diplôme.

II. Aide financière canadienne fondée sur les besoins²

Au Canada, l'aide financière fondée sur les besoins se compose de prêts, de bourses et de remise de dette (afin d'éviter de compter en double, nous appelons désormais « prêts nets » la valeur d'un prêt une fois que les remises de dette ont été faites). Les gouvernements fournissent de l'aide financière fondée sur les besoins aux étudiants qui ne disposent pas des fonds nécessaires pour payer les frais de scolarité, les livres et les coûts de formation et de subsistance pendant qu'ils sont à l'école. Au Canada, la totalité de l'aide financière fondée sur les besoins est financée : les prêts pour études sont sans intérêt tant que l'étudiant est aux études, et les bourses et remises de dette ne doivent pas être remboursés (la remise de dette est payée pour réduire le solde du prêt de l'étudiant de façon rétroactive, tandis que les bourses tiennent lieu de une remise « immédiate » en réduisant le montant du prêt qu'un étudiant reçoit ou fournissent des fonds non remboursables en plus du montant du prêt).

En 2007-2008, les gouvernements fédéral et provinciaux du Canada fournissent aux étudiants quelque 4,4 milliards de dollars en aide fondée sur les besoins, dont 2,9 milliards de dollars en prêts nets, 960 millions de dollars en bourses et 541 millions de dollars en remises de dette. Après avoir chuté à la fin des années 90, le montant de l'aide financière fondée sur les besoins augmente à un rythme régulier depuis 2001-2002. La moyenne au cours des trois dernières années est 13 % plus élevée qu'elle ne l'était dans les premières années de la présente décennie. Entre 2004-2005 et 2007-2008, la remise de dette a augmenté de 211 millions de dollars, ou 64 %, tandis que les dépenses en bourses ont augmenté de 285 millions de dollars, ou 42 %. Entre-temps, les prêts nets ont diminué de 32 millions de

dollars, ou 1 %. Ainsi, la totalité de l'augmentation des dépenses gouvernementales en aide aux étudiants a touché l'aide financière non remboursable.

Après 2004-2005, l'aide financière non remboursable s'est accrue pour trois raisons.

- Premièrement, en 2005-2006, le gouvernement fédéral, la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire et le gouvernement de l'Ontario ont injecté environ 125 millions de dollars dans de nouveaux programmes de bourses pour les étudiants issus de familles à faible revenu, les étudiants ayant des incapacités permanentes, les étudiants ruraux, les étudiants autochtones et certains étudiants adultes. Comme l'explique Berger (2007), une importante proportion de ces fonds a été affectée expressément pour aider les étudiants susceptibles de ne pas être admissibles aux bourses ou aux programmes de remise de dette existants.
- Deuxièmement, toujours en 2005-2006, les gouvernements fédéral et provinciaux ont augmenté le montant maximal de l'aide financière fournie aux étudiants. De façon générale, cela signifie que les étudiants avaient accès à 11 900 \$ en prêts, en bourses et en remise, contre 9 350 \$ dans les années antérieures (les limites de l'aide financière aux étudiants ne sont pas indexées à l'inflation ou aux augmentations; par conséquent, elles sont rajustées de façon périodique). En raison de la nature des programmes de bourses et de remise de certaines provinces, la majeure partie de ces nouveaux fonds a été fournie sous forme d'aide financière non remboursable. En Ontario, par exemple, la province a laissé en place son Programme

2. À moins d'indication contraire, toutes les données contenues dans le présent chapitre ont été corrigées pour l'inflation et sont exprimées en dollars de septembre 2007.

de subventions d'appui aux étudiantes et aux étudiants de l'Ontario, ce qui signifie que ce dernier doit continuer d'effectuer une remise sur toute dette étudiante *supérieure* à 7 000 \$ par année à condition que l'étudiant termine avec succès l'année scolaire (le « plancher » de cette subvention augmente à 10 500 \$ pour les étudiants qui poursuivent des études pendant trois trimestres au cours d'une année scolaire). Par conséquent, l'aide *supplémentaire* versée aux étudiants à la suite de l'augmentation des seuils maximaux de l'aide financière était dans la plupart des cas convertie en subvention par l'entremise du programme de subventions d'appui aux étudiantes et aux étudiants de l'Ontario.

- Au Québec, les coupures dans les subventions qui sont entrées en vigueur en 2004-2005 ont été annulées. En deux étapes, à partir de 2005-2006, la province a remis son plafond de dette au niveau où il était avant son augmentation en 2004-2005. Par conséquent, en 2007-2008, les étudiants québécois ont de nouveau reçu une subvention pour couvrir tout montant d'aide supérieur à 1 760 \$ (étudiants du cégep), à 2 440 \$ (étudiants du premier cycle universitaire) et à 3 240 \$ (étudiants du deuxième ou troisième cycle universitaire)³. Entre 2006-2007 et 2007-2008, les dépenses en prêts nets au Québec ont chuté de 48 millions de dollars, ou 9 %, tandis que les dépenses en bourses ont augmenté de 190 millions de dollars, ou 63 %.

Combien coûte un prêt étudiant?

Bien qu'en 2007-2008, les gouvernements canadiens aient fourni aux étudiants 2,9 milliards de dollars en prêts pour études (net), ce montant ne révèle pas ce qui a réellement été dépensé par ces prêts. Parce que la plupart des prêts pour études sont remboursés, leur coût net est considérablement moindre que leur valeur. Par exemple, en 2006-2007, le Programme canadien de prêts aux étudiants a attribué 1,99 milliard de dollars en prêts. Toutefois, selon ses états financiers publics, ses dépenses (qui comprennent les bonifications d'intérêts, l'administration, la provision pour créance irrécouvrable et pour défauts de paiement, mais qui excluent ses programmes de bourses et la compensation aux provinces non participantes) s'élevaient à 840 millions de dollars seulement. De plus, son revenu, découlant principalement du remboursement de prêts, s'élevait à 523 millions de dollars. Ainsi, les coûts nets d'exploitation pour le programme de prêts s'élevaient à 316 millions de dollars seulement (Canada, 2009). Les coûts réels pour le gouvernement fédéral de l'administration de son

programme de prêts ne représentent que 38 % des dépenses encourues pour l'année en question.

Le coût réel d'un prêt est déterminé en calculant les dépenses non remboursés, qui comprennent généralement la bonification d'intérêts et les coûts liés au défaut de paiement. En règle générale, le coût net est évalué à entre 30 et 40 % de la valeur du prêt, ce qui signifie que les gouvernements peuvent, pour le même coût, fournir une bourse de, par exemple, 1 \$ ou un prêt de 2,50 \$ à 3 \$. En ce qui concerne les dépenses gouvernementales sur l'aide aux étudiants, y compris les prêts, les remises, les bourses et les dépenses fiscales, il vaut la peine de garder à l'esprit que les prêts coûtent considérablement moins cher que leur valeur nominale. Bien que la *valeur* de la totalité de l'aide financière fondée sur les besoins dépasse de beaucoup la valeur de l'aide financière non fondée sur les besoins actuellement versés au Canada, il est probable que le *coût* de l'aide financière fondée sur les besoins ne soit pas beaucoup plus élevé.

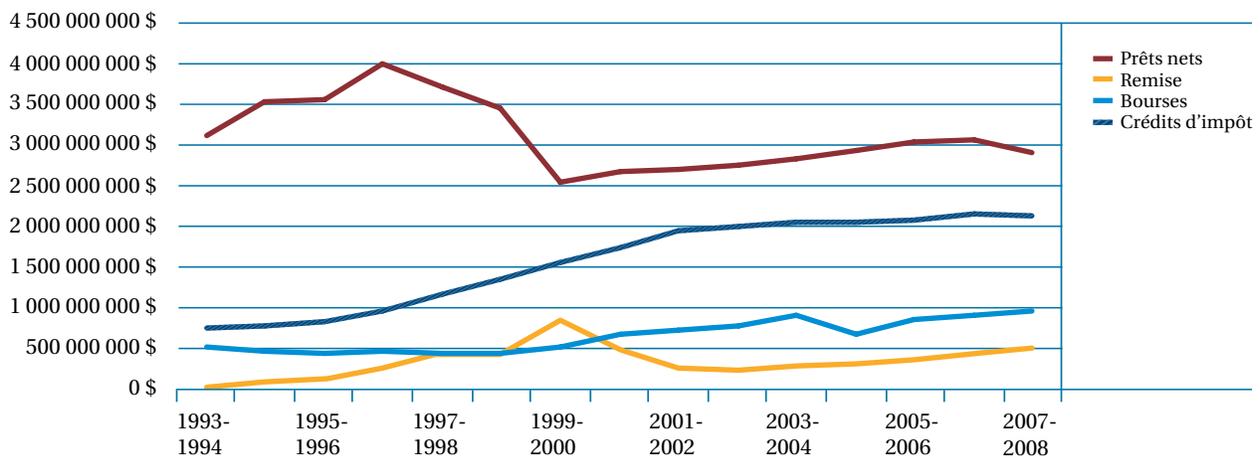
3. Il convient de noter que les étudiants ne sont pas tous admissibles au plafonnement de la dette. Toutefois, les exigences relatives à l'admissibilité n'ont pas été modifiées pendant la période où le plafond de la dette a d'abord été relevé et ensuite abaissé à son niveau précédent.

Parce que les montants globaux des prêts, bourses et remises peuvent fluctuer selon la demande (c'est-à-dire qu'ils peuvent augmenter ou diminuer selon que plus ou moins d'étudiants demandent de l'aide financière au cours d'une année), il est important d'examiner les tendances par bénéficiaire d'une année à l'autre. En 2007-2008, les bénéficiaires de l'aide financière canadienne aux étudiants ont reçu en moyenne 10 494 \$ chacun en aide financière fondée sur les besoins, 20 % de plus qu'en 2004-2005. En 2004-2005, le bénéficiaire moyen de l'aide financière a reçu un prêt net de 6 511 \$, une bourse de

1 501 \$ et une remise de dette de 732 \$. En 2007-2008, ces montants avaient augmenté à 6 913 \$, 2 290 \$ et 1 291 \$ respectivement (les prêts nets ont augmenté de 6 %, les bourses, de 53 %, et la remise de dette, de 76 %). Dans les trois cas, l'augmentation relative par bénéficiaire dépassait l'augmentation relative du montant global, ce qui s'explique par le fait que le nombre de bénéficiaires provinciaux de l'aide financière aux études décroît à un rythme régulier depuis 2004-2005.

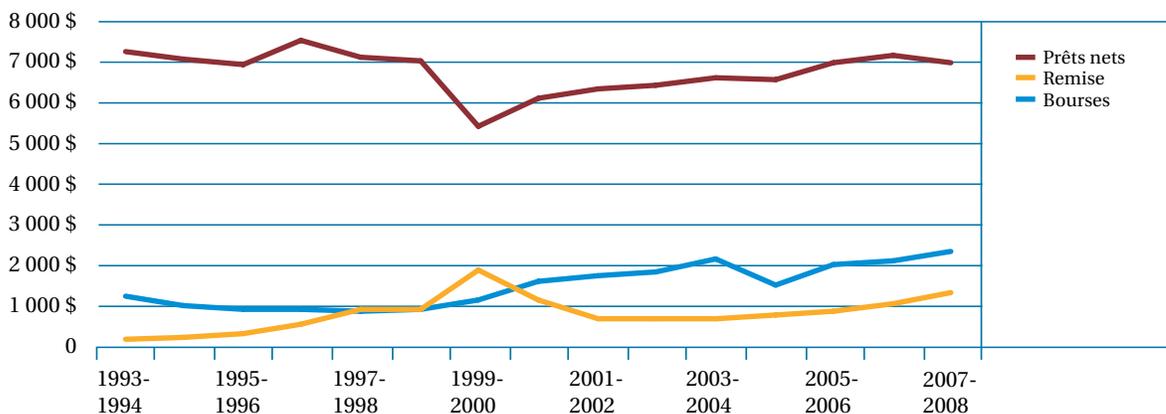
Les figures 6.II.1, 6.II.2 et 6.II.3 illustrent l'augmentation de l'aide sous forme de bourses et de remises de dette dans les dernières années.

Figure 6.II.1 – Aide financière aux études totale, de 1993-1994 à 2007-2008, selon le type d'aide (Canada)



Source : Sondage sur la situation de l'aide financière aux étudiants, 2009⁴.

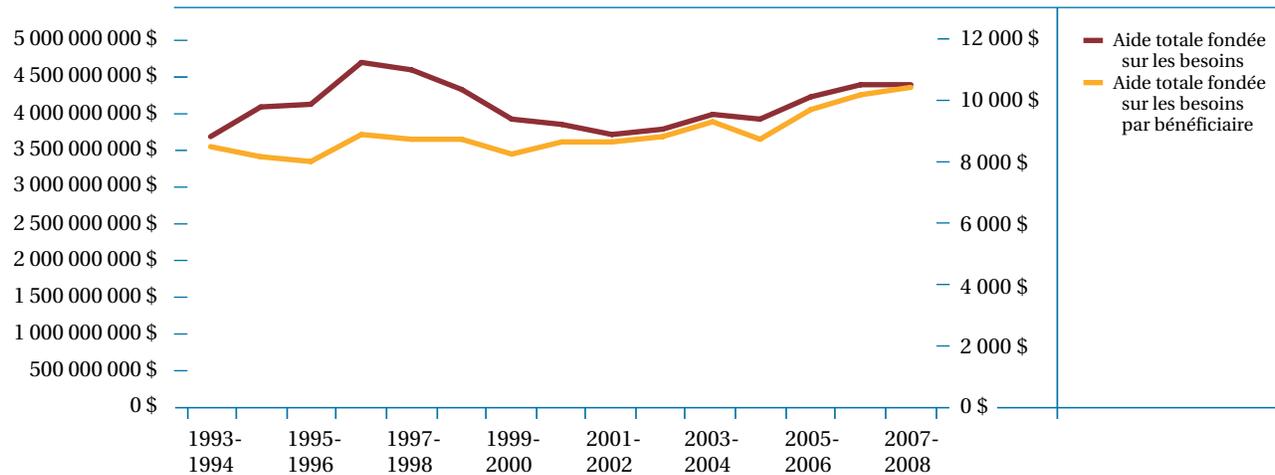
Figure 6.II.2 – Aide financière aux études fondée sur les besoins par bénéficiaire, de 1993-1994 à 2007-2008, selon le type d'aide (Canada)



Source : Sondage sur la situation de l'aide financière aux étudiants, 2009.

4. Le Sondage sur la situation de l'aide financière aux étudiants est mené chaque année par l'Education Policy Institute au nom de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Il est constitué de questions portant sur les montants des prêts, bourses, remises de dette, crédits d'impôt et autres formes d'aide financière. Il est administré aux fonctionnaires des 14 gouvernements du pays.

Figure 6.II.3 – Aide financière aux étudiants fondée sur les besoins, totale et par bénéficiaire, de 1993-1994 à 2007-2008, selon le type d'aide (Canada)

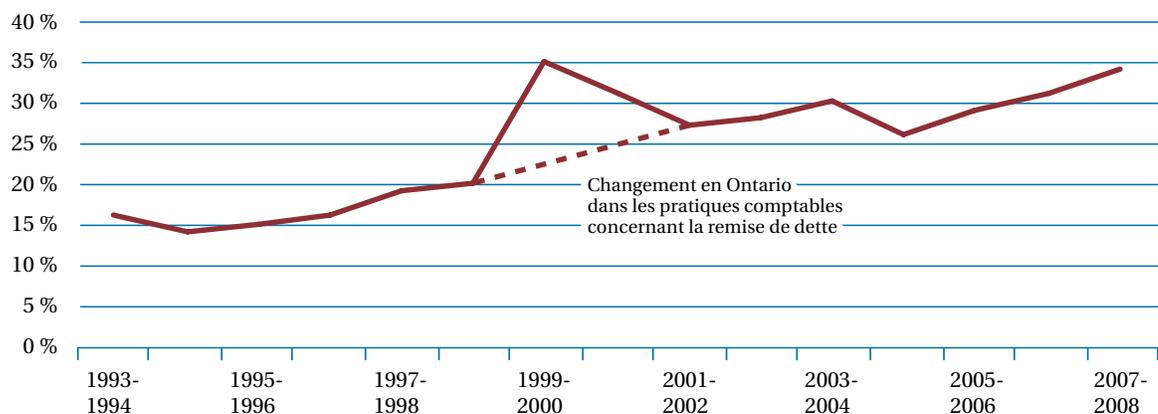


Source : Sondage sur la situation de l'aide financière aux étudiants, 2009.

Une autre façon de mesurer la tendance de l'aide financière aux étudiants dans les dernières années est d'examiner la part d'aide financière fournie sous forme d'aide non remboursable. La proportion de l'aide totale fondée sur les besoins reçue sous forme de bourse ou de remise de dette a atteint 34 % en 2007-2008 (la hausse la plus importante enregistrée), comparativement à 26 % en 2004-2005⁵. Bien entendu, la proportion n'est pas la même dans toutes les

provinces. Au Manitoba, la part d'aide non remboursable a augmenté de 20 points de pourcentage, passant de 31 % en 2004-2005 à 51 % en 2007-2008. Au Québec, la proportion de 50 % suit de près celle du Manitoba. Au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse, les parts non remboursables de l'aide financière versée s'élève à 15 et 18 % respectivement; ce sont les moins élevées au pays. En Colombie-Britannique, après avoir atteint un creux de 17 % en

Figure 6.II.4 – Proportion de l'aide financière fondée sur les besoins qui est non remboursable, de 1993-1994 à 2007-2008 (Canada)⁶



Source : Sondage sur la situation de l'aide financière aux étudiants, 2009.

5. Cela exclut l'année scolaire d'exception 1999-2000, au cours de laquelle le gouvernement de l'Ontario a rajusté la façon dont il comptabilisait les paiements de remise de dette.

6. Le pic observé en 1999-2000 a été causé par un changement dans la façon dont le gouvernement de l'Ontario comptabilisait son programme de remise de dette. Cette année-là, il est passé du paiement de remise à la fin du programme d'études d'un étudiant au paiement de remise à la fin de chaque année scolaire. Tandis que le résultat pour les étudiants demeure le même, le changement signifie que, techniquement, les dépenses en remise de dette de la province pour l'année ont été anormalement élevées pour cette année-là.

2004-2005, ce chiffre a augmenté pour atteindre 22 % en 2007-2008.

La part non remboursable de l'aide financière a augmenté de façon considérable dans plusieurs provinces autres que le Manitoba, passant de 27 % à 43 % en Saskatchewan et de 14 % à 38 % à Terre-Neuve-et-Labrador. En Ontario, la part non remboursable a augmenté à un taux égal à la moyenne nationale, de huit points de pourcentage, passant de 22 % à 30 %.

En Colombie-Britannique, en Nouvelle-Écosse et à l'Île-du-Prince-Édouard, l'accroissement de la part non remboursable a été inférieur à la moyenne nationale. Au Québec, au Nouveau-Brunswick et en Alberta, la part non remboursable de l'aide financière était moindre en 2007-2008 qu'en 2004-2005, bien que les montants pour le Québec et l'Alberta aient atteint des sommets records en 2004-2005, bien au-dessus de la moyenne nationale⁷.

Mythe : La plupart des étudiants à faible revenu comptent sur l'aide financière aux étudiants

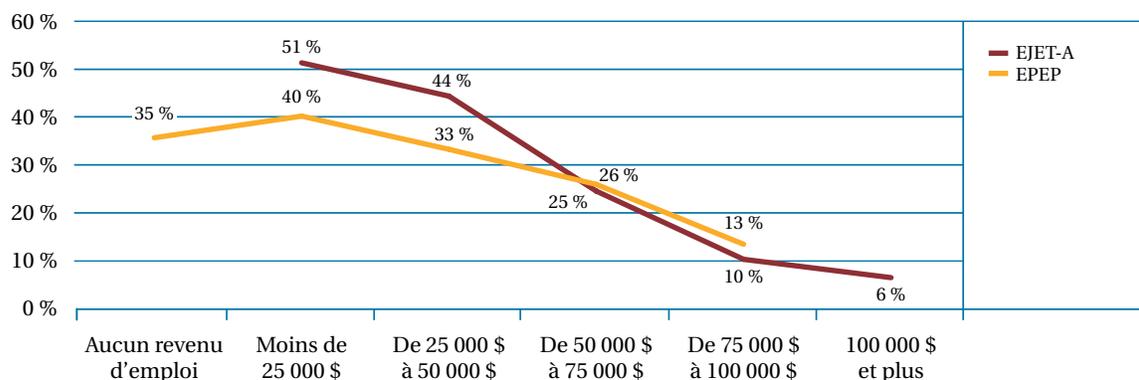
Bien que nous puissions présumer que les étudiants issus de familles à faible revenu bénéficient beaucoup des programmes d'aide financière aux étudiants, ce n'est pas le cas pour les deux raisons suivantes :

Premièrement, comme décrit dans Berger (2007), la nature du processus d'évaluation des besoins en aide financière implique que beaucoup d'étudiants à faible revenu sont uniquement admissibles à recevoir des montants relativement faibles d'aide financière. Les étudiants à faible revenu qui travaillent un nombre important d'heures par semaine, qui vivent chez leurs parents ou qui participent à des programmes dont le coût est relativement bas

sont en fait inadmissibles aux montants plus importants d'aide financière, quoique l'introduction des bourses fondées sur le revenu en 2005-2006 ait quelque peu atténué cet état de fait.

Deuxièmement, seule une minorité d'étudiants issus de familles à faible revenu profitent en fait des programmes d'aide financière aux étudiants. Les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) et de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPEP) de Statistique Canada révèlent que moins de la moitié des étudiants issus de familles gagnant moins de 50 000 \$ par année reçoivent de l'aide financière. Comme l'illustre clairement la figure 6.II.5, bien que le

Figure 6.II.5 – Contraction de prêts étudiants parmi les étudiants collégiaux et universitaires, selon le revenu parental



Note : Les données de l'EJET-A ont trait à l'obtention d'aide financière aux étudiants à l'âge de 19 ans. Le revenu des parents des étudiants a été déclaré lorsque ces derniers avaient 15 ans. Les données de l'EPEP ont été recueillies auprès des étudiants et des familles en 2002.

Source : Educational Policy Institute, Rapport annuel 2008 du projet MEAFE (à venir).

7. Pour cet exercice, le chiffre de 2007-2008 du Québec est comparé avec le chiffre pour 2003-2004, puisque le chiffre pour 2004-2005 est une valeur aberrante. Cette année-là, le gouvernement provincial a coupé son programme de bourses de 103 millions de dollars. Comme mentionné ci-dessus, ce montant a été rétabli à compter de 2005-2006.

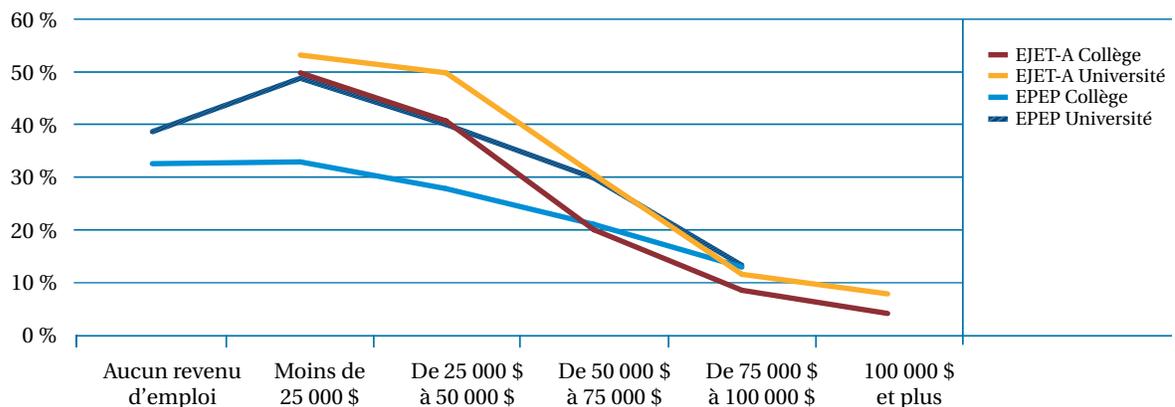
Mythe : La plupart des étudiants à faible revenu comptent sur l'aide financière aux étudiants *(suite)*

recours à l'aide financière aux étudiants soit rare chez les familles à revenu élevé, une majorité d'étudiants à faible revenu n'utilisent pas les programmes gouvernementaux d'aide financière aux étudiants. Entre-temps, comme le démontre la figure 6.II.6, une majorité d'étudiants universitaires issus de familles gagnant moins de 25 000 \$ par année reçoit de l'aide financière aux étudiants, mais moins d'un tiers des étudiants collégiaux dont le revenu familial est comparable déclare avoir accédé à l'aide financière aux étudiants. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait que les besoins sont déterminés en grande partie par les

coûts de l'éducation, qui tendent à être moins élevés pour les étudiants collégiaux.

Les décideurs qui veulent améliorer l'accès pour les étudiants issus de familles à faible revenu devraient garder ces données à l'esprit. Dans la mesure où le principal « outil » stratégique sur lequel on compte est un programme de prêts et bourses, les efforts auront pour effet de laisser pour compte au moins la moitié des membres du groupe ciblé, au moins jusqu'à ce que la relation qui existe entre ces programmes et les clients potentiels soit modifiée.

Figure 6.II.6 – Incidence d'emprunt pour études chez les étudiants collégiaux et universitaires, selon le revenu parental



Note : Les données de l'EJET-A ont trait à l'obtention d'aide financière aux étudiants à l'âge de 19 ans. Le revenu des parents des étudiants a été déclaré lorsque les étudiants avaient 15 ans. Les données de l'EPEP ont été recueillies auprès des étudiants et des familles en 2002.

Source : Educational Policy Institute, Rapport annuel 2008 du project MEAFE (à venir).

Aide financière institutionnelle au Canada

Bien qu'en règle générale, l'aide financière soit du ressort des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux du Canada, les établissements d'enseignement postsecondaire fournissent également une aide considérable à leurs étudiants. Comme le décrivent Berger et Parkin (2008), le sondage le plus récent sur l'aide financière offerte par les établissements, mené auprès de 31 universités et de 11 collèges représentant 73 % des étudiants du premier cycle universitaire, a révélé que les établissements postsecondaires ont dépensé au moins 114 millions de dollars en aide financière fondée sur les besoins et 144 millions de dollars en bourses d'excellence pour les étudiants du premier cycle universitaire en 2006-2007.

- Dans les universités membres du « G-13 » (les établissements de recherche les plus importants du Canada), 19 % des étudiants ont reçu en moyenne 2 000 \$ en aide financière fondée sur les besoins de leur établissement d'enseignement. À l'extérieur des universités membres du G-13, seulement 11 % des étudiants ont reçu en

moyenne 1 200 \$ en aide financière fondée sur les besoins.

- Les bourses d'excellence sont plus courantes dans les campus, 23 % des universités membres du G-13 et 20 % des universités non membres du G-13 fournissant ce type d'aide à leurs étudiants, pour des montants qui s'élèvent en moyenne à 1 750 \$ et 1 375 \$ respectivement.
- Seulement 8 % des étudiants collégiaux ont reçu de l'aide financière fondée sur les besoins, valant en moyenne 800 \$, et 6 % ont reçu une bourse d'excellence valant en moyenne 911 \$.
- Les universités ontariennes doivent dépenser une portion des fonds recueillis grâce aux frais de scolarités plus élevés sous forme d'aide financière fondée sur les besoins. Les universités ontariennes membres du G-13 ont fourni davantage d'aide financière fondée sur les besoins à leurs étudiants que les universités non ontariennes membres du G-13, bien que leurs frais de scolarité soient plus élevés.

Tendances provinciales

À l'échelle nationale, le montant moyen par bénéficiaire d'aide financière fondée sur les besoins, pour les années 2005-2006 à 2007-2008 était 14 % plus élevé que pour la période de 2001-2002 à 2004-2005⁸. À part l'Ontario et la Saskatchewan, toutes les provinces ont connu dans les dernières années une augmentation de plus de 10 % de l'aide financière fondée sur les besoins.

Comme discuté plus tôt, la croissance de l'aide financière aux étudiants au cours de cette période a été soutenue principalement par celle des bourses (non remboursables) et des remises de dette. Cela était le cas dans toutes les provinces, sauf l'Alberta, la Colombie-Britannique et le Nouveau-Brunswick.

En Alberta, l'aide financière non remboursable a augmenté de façon importante (12 %), mais ce changement n'était pas la seule cause de l'augmentation de l'aide financière globale, puisque les prêts nets ont également augmenté de 13 %. En Colombie-Britannique, l'aide financière non remboursable par bénéficiaire a en fait diminué de 5 %, tandis qu'au Nouveau-Brunswick, elle s'est accrue de 1 % (les prêts nets ont augmenté de 12 %).

Dans certaines provinces, l'aide non remboursable par bénéficiaire a augmenté de façon radicale. À Terre-Neuve-et-Labrador, l'aide financière non remboursable par bénéficiaire a augmenté de 154 % entre les deux périodes, tandis qu'elle a augmenté de 91 % en Nouvelle-Écosse et de 87 % au Manitoba. Au Manitoba, en Saskatchewan, à

8. Les montants moyens pour ces deux périodes ont été utilisés pour deux raisons. Premièrement, les moyennes sur plusieurs années sont moins susceptibles que les points de données d'une seule année de présenter des chiffres biaisés ponctuels uniques asymétriques. Deuxièmement, les années en questions permettent un examen plus large de la tendance dans l'aide financière aux études juste avant et après les changements stratégiques importants de 2005-2006.

Terre-Neuve-et-Labrador et en Ontario, le montant moyen des prêts nets par bénéficiaire a diminué.

Les Maritimes accordent les prêts nets les plus élevés au Canada; le bénéficiaire moyen d'aide financière aux études emprunte 8 603 \$ et reçoit une aide financière non remboursable de 1 815 \$. Étant donné que les coûts dans les Maritimes sont plus élevés que dans la plupart des autres provinces (seule l'Alberta offre une aide financière globale fondée sur les besoins plus élevée) et que seulement 17 % de l'aide financière est non remboursable, il est probable que les étudiants des Maritimes demeureront les plus endettés au Canada (voir le chapitre 7 pour

un examen de l'endettement des étudiants). Les prêts nets sont les moins élevés au Québec (3 542 \$) et au Manitoba (4 759 \$) – les deux provinces où l'aide financière non remboursable par bénéficiaire est la plus élevée en dollars (3 581 \$ et 4 981 \$, respectivement) et où elle représente la plus haute proportion de l'aide financière totale (50 % et 51 %, respectivement) – ainsi qu'en Saskatchewan, où l'aide financière non remboursable par bénéficiaire s'élevait à 4 382 \$ en 2007-2008. Les prêts nets sont moins élevés que la moyenne nationale en Ontario (6 314 \$) et en Saskatchewan (5 737 \$).

Tableau 6.II.1 – Changement dans l'aide financière par bénéficiaire entre la période de 2001-2002 à 2004-2005 et celle de 2005-2006 à 2007-2008, selon le type d'aide et la province

	Prêts nets	Remises	Bourses	Total de l'aide financière non remboursable	Total de l'aide financière fondée sur les besoins	Portion non remboursable de l'aide financière
C.-B.	16 %	389 %	-63 %	-5 %	11 %	-13 %
Alb.	13 %	-6 %	21 %	12 %	12 %	0 %
Sask.	-7 %	24 %	32 %	26 %	2 %	23 %
Man.	-13 %	69 %	173 %	91 %	18 %	62 %
Ont.	-3 %	32 %	23 %	27 %	4 %	22 %
Qc	18 %	-39 %	25 %	24 %	21 %	3 %
N.-B.	12 %	-11 %	7 %	1 %	10 %	-8 %
N.-É.	2 %	42 %	239 %	87 %	11 %	68 %
Î.-P.-É.	8 %	9 %	86 %	35 %	12 %	20 %
T.-N.-L.	-7 %	51 %	398 %	163 %	14 %	130 %
CA	9 %	58 %	19 %	29 %	14 %	13 %

Source : Sondage sur la situation de l'aide financière aux étudiants, 2009.

Tableau 6.II.2 – Montant moyen d'aide financière aux étudiants par bénéficiaire en 2007-2008, selon le type d'aide et la province

	Prêts nets	Remises	Bourses	Total de l'aide financière non remboursable	Total de l'aide financière fondée sur les besoins	portion non remboursable de l'aide financière
C.-B.	7 437,32 \$	1 444,26 \$	677,76 \$	2 122,01 \$	9 559,33 \$	22 %
Alb.	7 976,18 \$	822,71 \$	2 594,94 \$	3 417,65 \$	11 393,83 \$	30 %
Sask.	5 737,68 \$	3 484,69 \$	897,66 \$	4 382,35 \$	10 120,04 \$	43 %
Man.	4 759,47 \$	3 312,10 \$	1 668,30 \$	4 980,41 \$	9 739,88 \$	51 %
Ont.	6 314,35 \$	1 429,74 \$	1 300,39 \$	2 730,13 \$	9 044,48 \$	30 %
Qc	3 542,79 \$	11,63 \$	3 569,79 \$	3 581,42 \$	7 124,21 \$	50 %
N.-B.	8 996,66 \$	440,72 \$	1 089,68 \$	1 530,40 \$	10 527,06 \$	15 %
N.-É.	8 098,96 \$	1 064,78 \$	693,23 \$	1 758,00 \$	9 856,96 \$	18 %
Î.-P.-É.	8 714,64 \$	918,43 \$	1 238,96 \$	2 157,39 \$	10 872,03 \$	20 %
T.-N.-L.	6 042,46 \$	1 126,33 \$	2 549,74 \$	3 676,07 \$	9 718,53 \$	38 %
CA	6 930,50 \$	1 273,96 \$	2 289,68 \$	3 563,65 \$	10 494,15 \$	34 %

Source : Sondage sur la situation de l'aide financière aux étudiants, 2009.

À combien s'élève le nombre de bénéficiaires d'aide financière aux études?

Selon le sondage de 2009 sur la situation de l'aide financière aux étudiants, le nombre de bénéficiaires de prêts au Canada s'est accru dans les dernières années, bien que le nombre de bénéficiaires d'aide financière provinciale ait diminué. Cette tendance tient même lorsqu'on exclut le Québec, qui ne participe pas au Programme canadien de prêts aux étudiants (PCPE). Entre 2004-2005 et 2007-2008, le nombre de bénéficiaires de prêts pour études canadiens a augmenté de 15 000, soit 5 %. Le nombre de bénéficiaires d'aide financière provinciale a quant à lui chuté de 30 000, soit 7 %. Le nombre de bénéficiaires d'aide financière provinciale s'est accru en Ontario, au Québec et au Nouveau-Brunswick, et a diminué ailleurs, en particulier en Colombie-Britannique (35 %).

À l'aide des données récentes sur les inscriptions à l'université et au collège, nous pouvons estimer la proportion des étudiants de postsecondaire qui reçoivent de l'aide financière aux étudiants. En

2005-2006, l'année la plus récente pour laquelle les données des universités et des collèges sont disponibles, 26 % des étudiants ont reçu un prêt provincial, tandis que 21 % ont reçu un prêt fédéral.

Il est raisonnable de conclure qu'une économie prospère, en particulier dans l'Ouest canadien, au cours de la première partie de la présente décennie signifie deux choses : un plus grand nombre d'étudiants pouvait payer pour leurs études sans emprunter et de nombreuses personnes ont préféré intégrer un marché du travail florissant plutôt que les études supérieures. Toutefois, dans le contexte d'une récession mondiale, il ne faut pas être surpris des nombres croissants de demandes d'aide financière. Un marché du travail serré signifie probablement que moins d'étudiants peuvent financer leurs études grâce à un emploi et qu'un plus grand nombre de jeunes canadiens préféreront les études au marché du travail.

III. Aide financière aux études non fondée sur les besoins au Canada

Depuis la fin des années 90, les gouvernements des provinces et territoires ont fourni aux étudiants des milliards de dollars en crédits d'impôt à l'éducation. Comme le décrit Neill (2007), les étudiants reçoivent des crédits d'impôt calculé selon le montant de frais de scolarité qu'ils payent et le nombre de mois pendant lesquels ils sont inscrits à un établissement postsecondaire. Le gouvernement fédéral fournit également de l'aide aux étudiants éventuels dans le cadre du Programme d'épargne-études du Canada, par l'entremise duquel il offre la Subvention canadienne pour l'épargne-études (SCEE) et le Bon d'études canadien (BEC). La SCEE est une contribution proportionnelle versée dans un régime enregistré d'épargne-études (REEE); de façon générale, le gouvernement fédéral ajoute 20 % à ce que le ménage épargne, jusqu'à un maximum de 400 \$ par année. Les familles à revenu faible ou moyen peuvent recevoir le BEC unique de 500 \$, ainsi qu'une contribution annuelle supplémentaire de 150 \$ à 200 \$ par l'entremise de la SCEE.

Les dépenses en crédits d'impôt à l'éducation sont demeurées relativement constantes depuis le début de la présente décennie. Entre 2004-2005 et 2007-2008, période pendant laquelle l'aide financière non remboursable s'est accrue de 49 %, les crédits d'impôt se sont accrus de 4 % seulement, soit de 74 G\$. En 2007-2008, les gouvernements ont dépensé 2,1 G\$ en crédits d'impôt, soit 615 M\$ de plus qu'en bourses et en remises de dette. De plus, les dépenses fiscales ont certainement dépassé les dépenses nettes sur les prêts, qui s'élevaient probablement à environ 1 G\$ (voir la boîte à la section 6.II).

Bien que les crédits d'impôt constituent au Canada la source unique la plus importante de dépenses pour l'aide aux étudiants, il est peu probable qu'ils ont des répercussions importantes sur l'accès aux études postsecondaires ou la réussite. Parce qu'ils ne sont pas ciblés, les crédits d'impôt profitent de façon disproportionnée aux personnes les moins susceptibles d'en avoir besoin, puisque tous les étudiants les reçoivent et que les étudiants issus de familles à faible revenu sont sous-représentés aux études postsecondaires. Parce qu'ils ne peuvent pas être réclamés avant le printemps suivant l'année civile où les frais de scolarité ont été payés, plutôt qu'au moment même du paiement desdits frais, ils ne fournissent pas aux bénéficiaires, de manière opportune, les fonds dont ils ont besoin. Parce qu'ils ne sont pas remboursables, les personnes sans revenu imposable ne peuvent pas non plus en bénéficier. Et parce que leur valeur est déterminée par la durée des études et par les frais de scolarité, ils s'apparentent à un programme comportant des droits, ce qui signifie qu'ils s'accroissent de façon importante si les inscriptions accusent des hausses marquées, et ils peuvent facilement prendre la place d'autres formes plus efficaces d'aide aux étudiants.

Les subventions d'épargne-études visent à encourager les familles à économiser pour les études postsecondaires de leurs enfants. Comme les crédits d'impôt, les SCEE aident de façon disproportionnée les familles à revenu plus élevé qui ont les moyens de mettre de l'argent de côté pour les futures études. L'introduction du BEC visait à mieux diriger les fonds incitatifs à l'épargne-études pour les familles à faible

revenu, puisque ces dernières ne sont pas tenues d'investir leur propre argent⁹. Cependant, bien que le taux d'adhésion au programme s'accroisse, il demeure extrêmement faible. Le BEC a été introduit en 2005, mais, en décembre 2008, seulement 16 %

des familles admissibles avaient adhéré au programme. En comparaison, 39 % des familles admissibles participaient au programme de SCEE en décembre 2008 (Canada, 2008).

9. Le BEC est offert aux familles qui reçoivent le supplément de prestation nationale pour enfants dont l'enfant est né après le 1^{er} janvier 2004. Ces familles doivent ouvrir un Régime enregistré d'épargne-études (REEE), bien qu'elles ne sont pas tenues d'y contribuer.

IV. L'avenir : Modernisation de l'aide financière aux étudiants au Canada

Comme l'a démontré la discussion précédente de l'aide financière gouvernementale aux études, les étudiants ont pu profiter d'une aide financière plus généreuse au cours de la dernière décennie. Avant l'an 2000, les niveaux de l'aide financière totale fondée sur les besoins étaient à la baisse, la part de l'aide financière non remboursable s'élevant à entre 15 et 20 %. En 1999-2000, à la suite de l'introduction de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire et de l'investissement subséquent dans les remises de dette et les bourses, la portion non remboursable de l'aide financière a augmenté à environ 30 %. L'augmentation de l'aide financière totale fondée sur les besoins à la suite des changements stratégiques de 2005-2006 a principalement pris la forme d'aide non remboursable supplémentaire, et la portion non remboursable de l'aide financière totale fondée sur les besoins a atteint un sommet record de 34 % en 2007-2008. Toutefois, le système d'aide financière aux études n'a pas changé de façon radicale, en dépit des fluctuations dans les dépenses pour divers types d'aide. La question de savoir s'il existe des façons d'améliorer le système canadien d'aide financière demeure. Nous nous penchons là-dessus dans la présente section.

Au cours des dernières années, de nombreuses discussions ont été tenues sur l'avenir de l'aide financière au Canada. Ces discussions ont souvent été favorisées par des questions telles que les niveaux croissants de dette étudiante ou les faibles taux de participation des étudiants issus de familles à faible revenu. En d'autres occasions, elles ont coïncidé avec l'introduction d'un nouveau programme ou d'une nouvelle politique, comme la création des bourses d'accès en 2005 ou l'annonce, en 2008, de la réduction progressive des activités de la Fondation canadienne

des bourses d'études du millénaire et son remplacement par le nouveau Programme canadien de bourses aux étudiants. Parfois, peut-être de façon moins productive, elles ont été provoquées par des éditoriaux ou des campagnes de lobbying. Encore moins fréquemment, malheureusement, ces discussions ont été favorisées par de nouvelles idées sur la façon dont l'aide financière fonctionne.

Les divers chapitres du présent volume résument l'état de la connaissance au Canada sur les facteurs qui touchent l'accès et la réussite aux études post-secondaires et sur les tendances dans les dépenses gouvernementales pour l'aide financière offerte aux étudiants et à leurs familles. Selon nous, la présente recherche constitue le meilleur point de départ pour une discussion sur l'orientation que devraient prendre les programmes d'aide financière aux études. Une réflexion sur les éléments de preuve recueillis et les connaissances acquises dans les dernières années nous permet de penser de façon plus productive à ce qui pourrait être possible à l'avenir.

L'objectif de la présente section n'est pas de résumer encore une fois les nombreuses conclusions de recherche relatives à l'accès et aux finances des étudiants. Il suffit ici de reconnaître qu'au cours de la dernière décennie, nous en avons appris beaucoup sur la nature des obstacles que divers étudiants rencontrent dans la transition vers les études post-secondaires, sur l'information (ou la désinformation) que les étudiants du secondaire reçoivent à propos des avantages et des coûts des études supérieures, sur les personnes qui sont ou ne sont pas admissibles à l'aide financière aux études, sur les types d'étudiants qui tendent à recevoir tel ou tel type d'aide et sur la façon dont les politiques d'aide financière peuvent

Principes pour la réforme de l'aide financière aux étudiants

Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (Baldwin et Parkin, 2007)

Quatre principes de la modernisation :

1. Fournir un accès précoce aux renseignements sur l'aide financière aux étudiants (AFE) et au système d'AFE afin d'en accroître la compréhension et la prévisibilité.
2. Destiner l'aide aux personnes qui en ont vraiment besoin et fournir la combinaison optimale de prêts, de bourses et d'autres formes d'aide.
3. Adopter une démarche complète qui reconnaît et résout tous les obstacles, financiers et non financiers.
4. Garantir la souplesse, la transparence et l'imputabilité.

Groupe d'étude pour la réforme de l'aide financière aux étudiants (College Board, 2008)

L'aide fédérale aux études devrait être :

- Destinées aux personnes dans le besoin;
- financée de façon adéquate;
- claire, transparente et communiquée de façon appropriée;
- prévisible;
- pensée pour les étudiants;
- favorable à l'accès et à la réussite;
- efficace dans l'utilisation des fonds des contribuables.

avoir un effet négatif sur la persévérance et la diplomation (en entraînant l'accumulation d'une dette excessive d'une année à l'autre, en fournissant une aide qui n'est pas suffisante pour couvrir les coûts, etc.). Nous commençons même à en apprendre plus sur l'effet des diverses politiques d'aide financière aux études et sur les incitatifs financiers par l'entremise de divers projets expérimentaux (voir, par exemple, Malatest, 2009a, b et c et SRSA, 2009).

Nous continuons d'ajouter à ce stock de connaissances grâce à de nouvelles études qui viennent tout juste d'être achevées. Par exemple, nous sommes en train d'apprendre que la complexité du système d'aide financière aux études au Canada ne se manifeste pas que par les difficultés qu'éprouvent les étudiants à découvrir les programmes disponibles et à prévoir le montant qu'ils recevront; il est également évident que des aptitudes en lecture, en écriture et en calcul avancé sont exigées pour remplir correctement une demande d'aide financière (Baldwin, à venir). Nous avons également appris que la façon dont le système d'aide financière aux études interagit avec les autres programmes gouvernementaux, comme l'aide sociale, est importante (Torjman, 2009). Au-delà de la question du niveau réel d'aide fournie, les autres programmes peuvent imposer d'énormes contraintes aux bénéficiaires de l'aide financière aux études en leur demandant de remplir des formulaires supplémentaires, de soumettre des documents additionnels et de justifier régulièrement le renouvellement de l'aide qu'ils reçoivent. Les programmes pourraient

être mieux coordonnés, et le fardeau administratif global pourrait être réduit.

Ces conclusions et d'autres découlant de la recherche devraient orienter notre pensée à propos des développements futurs dans l'aide financière aux études. Les constatations de la recherche fournissent des repères pour évaluer et établir l'ordre de priorité des options stratégiques. Les options qui peuvent être validées par des éléments de preuve devraient être favorisées; celles qui ne sont pas appuyées par la recherche devraient être considérées avec davantage de prudence. Il ne s'agit certainement pas d'une approche controversée; toutefois l'expérience montre qu'elle est encore trop souvent mise de côté au moment de la prise des décisions stratégiques.

Sur la seule base des découvertes mentionnées ci-dessus, nous avons proposé précédemment quatre principes pour guider les discussions qui sont en train de s'organiser sur la « modernisation » de l'aide financière aux études au Canada (Baldwin et Parkin, 2007) :

- fournir un accès précoce et facile au système d'aide financière aux études, en particulier pour les étudiants de groupes sous-représentés qui doivent savoir qu'un financement prévisible est disponible pour les soutenir pendant leurs études;
- destiner d'abord l'aide à ceux qui en ont le plus besoin;
- s'assurer de reconnaître et de résoudre les obstacles non financiers à l'accès et à la réussite;

- garantir la souplesse, la transparence et l'imputabilité en matière de distribution de l'aide.

Ces principes semblent toujours pertinents. Ils ont été reflétés dans des travaux réalisés ailleurs, notamment dans les travaux du groupe d'étude du *College Board* américain chargé de repenser l'aide financière aux études dans ce pays, dont le rapport, intitulé *Fulfilling the Commitment: Recommendations for Reforming Federal Student Aid*, fonde ses recommandations sur un ensemble très similaire de principes (College Board, 2008). Toutefois, le *College Board* a inclus un principe supplémentaire au cœur de ses travaux, qui a été remarquablement, et regrettablement, omis de la liste de Baldwin et Parkin, à savoir que les intérêts des étudiants doivent être au centre de la réforme. Ce principe est un ajout bienvenu à la discussion en cours au Canada sur la modernisation de l'aide financière aux étudiants.

Nous utiliserons ces principes pour formuler les suggestions que nous faisons ci-dessous sur la manière de changer la façon dont l'aide financière est offerte au Canada. Ces suggestions ne sont ni radicales ni particulièrement coûteuses. Cela n'est pas dû au fait que nous manquons d'imagination, mais plutôt au fait que nous reconnaissons que les propositions audacieuses et coûteuses ne sont pas susceptibles d'être bienvenues alors que les effets de la récession de 2008-2009 se font toujours sentir. Ces effets influenceront certainement sur l'élaboration des politiques pendant un certain temps à venir. Il semble que déjà certains établissements d'enseignement réduisent leurs propres offres d'aide financière à la suite des réductions de leurs fonds de dotation entraînées par la chute du marché boursier¹⁰. De plus, Usher et Dunn (2009) ont affirmé que, si l'expérience passée est garante de l'avenir, nous pouvons prévoir une période de compression des dépenses publiques même une fois que la reprise économique sera bien amorcée. Après la récession du début des années 90, par exemple, lorsque les « déficits zéro » sont devenus à la mode, les programmes de bourses d'études ont été réduits ou éliminés, et des restrictions plus grandes dans

l'admissibilité ont été imposées afin de limiter l'accès aux prêts. La période d'après reprise qui s'en vient au Canada pourrait s'avérer être précaire pour le financement de l'aide aux étudiants.

Cela dit, il est important de ne pas ignorer les améliorations qui ont été apportées dans les dernières années. Depuis l'introduction en 2005 des bourses du millénaire et des subventions canadiennes d'accès, l'Ontario et la Nouvelle-Écosse ont investi dans des programmes similaires, ce qui leur a permis d'augmenter de façon importante les bourses disponibles pour leurs étudiants issus de familles à revenu faible et moyen. Ces programmes, ainsi que d'autres programmes provinciaux de prêts et de bourses, devront composer avec le nouveau Programme canadien de bourses aux étudiants (PCBE), mais, mis à part le besoin de coordination multipartite, le PCBE compte parmi les autres développements positifs. D'abord, les 350 millions de dollars en aide financière non remboursable devant être fournis chaque année par l'entremise du PCBE (qui doivent passer à 430 millions de dollars d'ici 2012-2013) seront destinés aux étudiants issus de familles à revenu faible et moyen et aux autres groupes sous-représentés pour qui le revenu faible constitue une procuration. Ce ciblage de l'aide financière est important (bien qu'il soulève des questions à savoir si certains étudiants aux besoins élevés se retrouveront avec des niveaux de dette plus élevés, comme nous en discuterons dans le prochain chapitre). Ensuite, le PCBE garantira quatre années de financement aux étudiants admissibles aussi longtemps qu'ils auront un besoin évalué d'au moins un dollar¹¹. Ce signe encourageant quant à la prévisibilité est bienvenu, puisque celle-ci rassurera quelque peu les étudiants qui disposent de peu de ressources financières. Cette prévisibilité devrait être considérée comme étant la « nouvelle norme » des programmes d'aide financière aux études (au moins pour ceux qui sont destinés aux étudiants à faible revenu ou issus de groupes sous-représentés) et devrait s'appliquer aux futures initiatives afin de simplifier le processus. Comme nous en discuterons ci-après, il existe d'autres façons

10. Par exemple, un reportage de CBC.ca sur l'effet des revenus de placement réduits des universités affirme que « dans de nombreuses... universités, en particulier dans les universités de plus petite taille, les fonds de dotation ne sont pas utilisés pour couvrir les coûts d'exploitation, mais ils financent principalement les bourses d'études et l'aide financière aux étudiants, un objectif pour lequel ils sont essentiels... Certaines universités, comme l'Université Bishop, l'Université Queen's et l'Université de Regina, ont affirmé qu'elles ne couperaient pas les bourses d'études ou l'aide financière cette année, mais l'aide financière aux étudiants pourrait être affectée à long terme si le marché ne reprend pas. » (CBC.ca, 2009)

11. Il faut espérer que l'admissibilité aux PCBE ne dépendra pas trop longtemps des besoins évalués. Comme nous le verrons dans la prochaine section, offrir des prêts aux étudiants issus de familles à faible revenu s'avère très utile peu importe leur admissibilité à un prêt.

de fournir de l'aide financière transparente et prévisible aux étudiants issus de familles à faible revenu qui devraient être explorées.

Le Programme d'aide au remboursement (PAR), qui remplace les anciens programmes d'exemption d'intérêts et de réduction de la dette en cours de remboursement au niveau fédéral et qui a été adopté par la Nouvelle-Écosse (qui a piloté l'idée), la Saskatchewan et le Nouveau-Brunswick, a également été annoncé dans le budget fédéral de 2008. Comme nous en discuterons au chapitre 7, le PAR offre un soutien aux étudiants qui remboursent leur prêt durant les périodes de faible revenu pour des raisons de chômage ou de sous-emploi, pendant lesquelles il leur est impossible d'effectuer le remboursement de leur prêt, ou les périodes de difficultés majeures. La dette d'études peut même être complètement éliminée après 15 années d'admissibilité constante au PAR. L'admissibilité au PAR est déterminée selon le revenu et la taille de la famille, et les paiements sont effectués selon une échelle variable de façon à ce qu'aucun emprunteur adhérant au programme ne soit tenu d'effectuer un paiement de plus de 20 % de son revenu. Cependant, le programme a certains défauts. Les clients dont la situation financière est précaire doivent adhérer au PAR, mais toute personne qui est déjà en défaut de paiement, probablement en raison des

mêmes fardeaux que le PAR tente d'alléger, est exclue du programme. Néanmoins, il constitue une amélioration de la façon dont nous traitons les étudiants qui ont emprunté pour leurs études et qui, par la suite, ont réalisé, pour une quelconque raison, que leurs revenus post-diplomation sont moins élevés que prévu.

Ces récents développements, les constatations de la recherche et les principes énoncés ci-dessus jettent les bases de notre réflexion sur la façon dont l'aide financière aux études sera organisée, fournie et financée. Le système actuel possède plusieurs qualités, et, pour de nombreux étudiants, il a fonctionné raisonnablement bien et de façon efficace pendant près d'un demi-siècle. Toutefois, comme nous l'avons avancé tout au long du présent volume (ainsi que dans l'édition précédente), nous devons accroître le nombre d'étudiants de postsecondaire en admettant plus d'étudiants issus de groupes traditionnellement sous-représentés. Dans le cadre de la réflexion sur l'aide financière aux études, nous devons donc prévoir les besoins des étudiants de demain ainsi que ceux des étudiants d'aujourd'hui. Nous devons élaborer des politiques et des programmes qui facilitent les parcours vers les études postsecondaires pour ceux que le système actuel n'a pas le mieux servis. Avec ces objectifs à l'esprit, nous tournons maintenant notre attention vers une série de suggestions.

Les limites de nos connaissances

Bon nombre des constatations du présent chapitre reflètent celles des rapports portant sur les volets précédents du Sondage annuel sur l'aide financière aux étudiants. Bien que nous nous soyons habitués aux rapports annuels sur les montants globaux d'aide financière dans les dernières années, il nous manque toujours des données au niveau individuel qui pourraient révéler bien davantage sur l'effet des 4,4 milliards de dollars versés aux étudiants canadiens sous forme d'aide financière fondée sur les besoins. En l'absence d'un projet de recherche qui examine les données de façon plus approfondie, plusieurs des questions soulevées par les observateurs des politiques canadiennes

sur l'aide financière aux étudiants demeurent sans réponse :

- Qui obtient quoi? Tandis que nous avons une idée relativement exacte de ce que les gouvernements dépensent au total, il nous manque des données fiables sur les caractéristiques des bénéficiaires de chaque type d'aide financière. Nous ne pouvons pas comparer, par exemple, les montants que les étudiants à faible revenu reçoivent en règle générale des programmes de prêts et bourses avec les montants que les étudiants à revenu plus élevé reçoivent sous forme de bourses d'excellence, de crédits d'impôt et de subventions à l'épargne.

Les limites de nos connaissances (suite)

- Quelle est la combinaison la plus appropriée d'aide financière? Les gouvernements offrent principalement des prêts, des bourses et des crédits d'impôt aux étudiants. La proportion de l'aide financière qui est remboursable ou non remboursable, ou qui est fondée sur les besoins financiers ou fournie à tous les étudiants sans égard à leur situation financière, varie d'une province à l'autre. Nous commençons tout juste à acquérir une solide compréhension de la façon dont chacune de ces mesures (ou combinaisons de celles-ci) influe sur l'accès et la persévérance.
- Le système d'aide financière canadienne aux études est-il trop complexe? De la formulation légaliste des formulaires de demande d'aide financière à la répartition fédérale-provinciale du financement des prêts et des bourses en passant par les diverses modalités de remboursement des prêts en vigueur, aide financière canadienne est certainement complexe. Toutefois, nous ne savons pas si sa complexité est en quelque sorte nuisible ou si elle pose un obstacle important à l'accès et à la réussite aux études postsecondaires.
- Quelle est la contribution des établissements d'enseignement postsecondaire à l'aide financière aux études? Les établissements d'enseignement fournissent des bourses fondées sur les besoins et des bourses d'excellence, mais, en dépit de certains efforts de recherche récents (Berger et Parkin, 2008), très peu de données sont disponibles sur les montants relatifs ou le profil des bénéficiaires. Le manque de données rend difficile l'exploration de la question à savoir si cette aide complète ou non celle du gouvernement (comme on s'y attend au moins en Ontario dans le cadre de sa politique de « garantie d'accès »), ce qui contribuerait à la cohérence du système.

Réforme du formulaire

Pendant des années, les décideurs américains ont discuté de la complexité du processus relatif à la *Free Application for Federal Student Aid* (FAFSA). Le Secrétaire à l'Éducation des États-Unis, Arne Duncan, a même déclaré qu'un demandeur doit détenir un doctorat simplement pour remplir le formulaire¹². Cette préoccupation a mené à de la recherche et à des propositions stratégiques novatrices sur la façon de simplifier la FAFSA.

L'une des plus connues est un document élaboré par Susan Dynarski et Judith Scott-Clayton, économistes à Harvard, intitulé « College Subventions on a Postcard: A Proposal for Simple and Predictable Federal Student Aid » (2007). Les auteures évaluent l'incidence de l'élimination de certains des éléments de données exigés de la FAFSA sur la distribution de l'aide financière. Leur analyse indique que, même si jusqu'à 82 % des questions exigées étaient éliminées,

77 % des bénéficiaires de la bourse Pell (le programme signature d'aide financière aux étudiants aux États-Unis) continueraient d'être admissibles à une subvention dont la valeur s'élève à 100 \$ près de la valeur de leur bourse réelle, et 88 % seraient admissibles à une bourse dont la valeur s'élève à 500 \$ près de leur bourse réelle. En se fondant sur ces résultats, elles en arrivent à la conclusion que le gouvernement américain dispose de toute l'information dont il a besoin pour déterminer l'admissibilité aux bourses Pell, ainsi qu'aux crédits d'impôt *Hope and Lifetime Learning*, dans le cadre des données qu'il recueille dans les formulaires d'impôt. L'information nécessaire pour déterminer l'admissibilité « pourrait tenir sur une carte postale », qui pourrait être utilisée dans le cadre d'une campagne visant à fournir plus tôt des renseignements sur l'admissibilité à l'aide financière aux étudiants.

Jusqu'à récemment, aucun débat parallèle n'a été tenu au Canada, peut-être en partie parce qu'il existe 13 formulaires distincts de demande d'aide financière

12. Sur www.insidehighered.com/news/2009/01/14/duncan.

gouvernementale aux étudiants plutôt qu'un seul. En 2009, toutefois, un projet similaire à celui de Dynarski et Scott-Clayton a été mené dans ce pays. Malheureusement, les résultats étaient beaucoup moins prometteurs en ce qui concerne la simplification des demandes d'aide financière.

Prairie Research Associates, Inc. (PRA) a mené une analyse des données d'évaluation des besoins provenant de quatre provinces en affirmant qu'« il ne semble pas exister de cadre pour la simplification de l'évaluation des besoins tout en maintenant le caractère sélectif du processus d'évaluation » (Baldwin, à venir).

La raison pour laquelle il est difficile d'éliminer certaines variables du processus d'évaluation des besoins, ainsi que des questions connexes sur les formulaires de demande de prêt étudiant, est en grande partie que l'évaluation des besoins contribue à deux fonctions distinctes. Premièrement, cette évaluation est utilisée pour attribuer les prêts (ainsi que les remises de dette pour les étudiants ayant contracté des prêts importants) en déterminant le besoin financier total d'un étudiant. Puisque les programmes gouvernementaux de prêt s'efforcent d'attribuer exactement le montant d'aide financière dont un étudiant a besoin pour un an d'études, réduire la précision du calcul des besoins en simplifiant le formulaire de demande n'est pas nécessairement souhaitable. Deuxièmement, le calcul est également utilisé pour déterminer l'admissibilité pour l'accès aux subventions (avant 2009-2010) et au nouveau Programme canadien de bourses aux étudiants (à partir de 2009-2010). Cela est effectué en établissant que le revenu familial des étudiants entre dans le cadre du seuil d'admissibilité et que la valeur du besoin de ces derniers s'élève à au moins un dollar. Le dernier calcul est beaucoup plus simple que le calcul du besoin total et il exige moins d'information de la part du demandeur¹³. Toutefois, tant que le même formulaire de demande est utilisé pour les deux fonctions, les options sont limitées quant à la simplification substantielle des programmes de bourses fondés sur les besoins.

Cependant, les restrictions quant à l'élimination de questions sur les formulaires de demande de prêt étudiant dans leur forme actuelle ne limitent pas notre capacité de les améliorer. Également en 2009,

Clear Language and Design (CLAD) a réalisé des évaluations des aptitudes en lecture et en écriture des formulaires papier et en ligne de demande de prêt étudiant utilisés en Alberta, en Saskatchewan, au Manitoba et en Nouvelle-Écosse. CLAD a constaté que les aptitudes en lecture et en écriture exigées des clients des programmes ne sont pas appropriées compte tenu du fait que les étudiants qui remplissent ces formulaires n'ont pas encore commencé leurs études postsecondaires. Dans ces quatre provinces, le niveau moyen de lecture des formulaires papier était de 15,4 (les évaluations des formulaires en ligne sont à venir). En fait, il était rare de trouver une seule section des formulaires qui était écrite à un niveau de lecteur approprié, qui a été évalué à celui de la 11^e année pour ces fins. Les formulaires exigent non seulement une quantité surprenante d'information provenant de sources multiples, y compris les étudiants, les parents ou les conjoints, mais ils sont également écrits d'une façon qui rend très difficile de comprendre ce qui est demandé. En particulier, la déclaration de consentement éclairé que les étudiants et leurs parents ou conjoints (si nécessaire) doivent signer exige un niveau de compréhension de lecture si élevé qu'il n'est pas réaliste d'estimer que le « consentement » donné par la plupart des demandeurs est vraiment « éclairé » et ce, dans les trois provinces en question.

Tous les gouvernements qui administrent des programmes de prêt étudiant auraient avantage à soumettre leurs formulaires à une évaluation de la clarté et à travailler pour améliorer leur compréhensibilité. Cela réduirait les erreurs, ce qui pourrait aider les gouvernements à épargner de l'argent à long terme. Il se pourrait aussi que cela entraîne une augmentation du nombre de demandes dûment remplies, ce qui permettrait une réaffectation des argent économisés vers leur cible première. De plus, cela encouragerait les étudiants à remplir d'autres demandes, ce qui devrait être l'objectif ultime de toute réforme du système d'AFE.

Le plus tôt est le mieux

Un des plus grands défis pour améliorer l'accès aux études postsecondaires chez les jeunes qui ne planifient pas de poursuivre des études consiste à les

13. Cela étant dit, dans le passé, le montant réel des bourses d'accès a été en partie déterminé par les besoins évalués de l'étudiant.

sensibiliser suffisamment tôt pour pouvoir agir à la fois sur leurs aspirations et sur leur préparation. Comme l'a expliqué Saul Schwartz (2008), en termes de programmes d'aide financière, deux raisons nous permettent de penser qu'une communication précoce avec les étudiants favorise l'accès : « [traduction libre] Premièrement, le fait de savoir que les études supérieures sont abordables peut inciter certains étudiants à travailler plus fort à l'école primaire et à l'école secondaire que s'ils pensent que les EPS sont trop chères pour eux. Deuxièmement, et indépendamment des effets possibles de la volonté précoce d'obtenir de bons résultats, les étudiants et leurs familles sont ainsi davantage préparés à planifier le financement des études supérieures » (p. 177). Il reste à savoir s'il est possible de procurer de l'information sur l'aide financière aux familles à faibles revenus de manière à ce qu'elles puissent démythifier et planifier les coûts et les bénéfices des études postsecondaires. La réponse est oui.

La Prestation fiscale canadienne pour les enfants (PFCE) et le Supplément de la Prestation nationale pour enfant (SPNE) sont des programmes assez simples – les Canadiens qui ont des enfants et dont les revenus sont inférieurs au seuil d'admissibilité perçoivent tous le mois un chèque du gouvernement fédéral jusqu'à ce que leurs enfants aient atteint l'âge de 18 ans. En réalité, les seuils d'admissibilité en termes de revenus pour bon nombre de bourses d'accès du millénaire et de subventions canadiennes d'accès distribuées avant 2009-2010, ainsi que pour le nouveau Programme canadien de bourses aux étudiants (PCBE), sont basés sur celui du SPNE. La PFCE et le SPNE atteignent les bénéficiaires visés avec une efficacité remarquable¹⁴.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les taux de participation au Bon d'études canadien (BEC) demeurent bas (seulement 16 % des familles admissibles ont effectué les étapes nécessaires pour recevoir la prestation à la fin de l'année 2008). Ce programme qui nécessite une démarche d'adhésion gagnerait à être transformé en un programme automatique pour les familles à faibles revenus, inspiré du SPNE, qui commencerait dès la première année de déclaration d'un enfant à charge dans le rapport d'impôt. Un BEC avec adhésion automatique pourrait ainsi être traité

comme un compte de perfectionnement individuel virtuel dans lequel les contributions gouvernementales seraient accumulées et conservées jusqu'à ce que les enfants entreprennent des études postsecondaires. Dans le cas où ils ne le feraient pas, le gouvernement ne serait pas tenu de verser les prestations (on pourrait envisager d'utiliser l'argent au compte à d'autres fins, par exemple pour financer des formations en milieu de travail même si celles-ci n'entrent pas dans la catégorie des études postsecondaires). (La Colombie-Britannique a récemment créé un programme de ce type : pour chaque enfant né dans la province après le 1^{er} janvier 2007, le gouvernement investit un fonds de 1 000 \$, placé pour atteindre 2 200 \$ lorsque l'enfant aura 17 ans et destiné à financer ses études postsecondaires. Néanmoins, il convient de remarquer que ce programme est universel et ne s'adresse pas seulement aux familles à faibles revenus.)

Certes, les dépôts périodiques effectués dans le compte pourraient être accompagnés de renseignements clairs et utiles à l'intention des parents sur les coûts et les bénéfices des études postsecondaires, sur les programmes d'aide financière et sur les autres programmes d'aide locaux disponibles pour leurs enfants. Ces communications pourraient changer au fil du temps et selon l'âge des enfants : les premiers messages porteraient sur les études postsecondaires en qualité d'objectif accessible et les derniers, plus spécifiques, dirigeraient les parents et les enfants vers les initiatives locales susceptibles de les aider à naviguer au sein du système. Une information précoce, fondamentalement dès la naissance des enfants, pourrait apaiser le sentiment d'anxiété de certains parents convaincus de ne pas pouvoir payer des études postsecondaires à leurs enfants comme ils le souhaiteraient (ou comme leurs enfants pourraient le souhaiter).

Il ne faut pas laisser passer l'occasion de communiquer directement avec les parents qui, en raison de leur situation financière, considèrent que les études postsecondaires sont hors de la portée de leurs enfants. Les parents jouent un rôle primordial pour façonner le parcours scolaire de leurs enfants. Cependant, comme le montrent les recherches précédentes, lorsque les enfants se tournent vers leurs parents pour obtenir de l'information sur leur avenir, les parents ne sont pas toujours aptes à les

14. Même s'ils ne peuvent atteindre les personnes qui ne remplissent pas de formulaire d'impôt.

informer adéquatement sur les moyens de financer des études collégiales ou universitaires (Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2006). De plus, la prestation de programmes destinés aux populations marginalisées présente un défi majeur, celui de communiquer avec elles. S'appuyer sur le régime fiscal, qui aurait préalablement permis d'identifier les personnes admissibles au programme et de leur offrir les prestations, serait non seulement simple et rentable, mais également potentiellement très efficace au plan des résultats.

Un tel programme ne remplacerait pas les programmes conventionnels d'aide aux étudiants, pas plus qu'il n'empêcherait personne de participer aux autres programmes fondés sur l'épargne (REEE). En revanche, il offrirait des fonds de démarrage aux parents les plus démunis afin qu'ils puissent mettre de l'argent de côté en prévision des études post-secondaires de leurs enfants. Étant donné que le seuil d'admissibilité proposé pour cette première année d'investissement est similaire à celui du Programme canadien de subventions aux étudiants, il serait relativement aisé de jeter des ponts entre les deux programmes pour encourager les familles à faibles revenus à tirer parti de l'aide offerte et pour contribuer à la cohérence du système.

En conclusion, notons également qu'un tel programme devrait être harmonisé avec l'ensemble des autres programmes gouvernementaux destinés aux Canadiens à faibles revenus tels que l'aide sociale. Une étude nationale récente sur les liens entre l'aide aux étudiants et l'aide sociale (Torjman, 2009) ainsi qu'un rapport sur les mêmes liens en Ontario (Stapleton, 2007) montrent, de façon convaincante, qu'il est extrêmement difficile pour les Canadiens à faibles revenus contraints de faire appel au système d'aide sociale de s'en sortir, en particulier de poursuivre des études. Cette situation tient en partie au fait que les montants que les plus démunis pourraient vouloir utiliser pour effectuer des études afin d'améliorer leurs compétences sont souvent réimposés à des taux incroyablement élevés aussi longtemps qu'ils continuent de bénéficier du système d'aide sociale. Comme toujours, les changements apportés aux programmes et à leurs règles doivent faire l'objet d'une réflexion approfondie et d'une bonne coordination afin de limiter les conséquences imprévues.

Dissociation des demandes de prêts et de bourses

Au Canada, un étudiant du postsecondaire qui souhaite obtenir une bourse gouvernementale fondée sur les besoins doit d'abord remplir une demande de prêt. Cela tombe sous le sens si l'objectif stratégique des bourses vise à limiter l'endettement; la forme la plus courante d'aide financière aux étudiants est le prêt (auquel on doit d'abord accéder), et ceux qui ont des besoins supérieurs au prêt maximum reçoivent également une bourse. Cela est moins logique cependant si, comme c'était le cas des bourses d'accès, disponibles jusqu'en 2008-2009, et des subventions canadiennes aux étudiants, disponibles à compter de 2009-2010, l'objectif est d'aider les étudiants à faible revenu à surmonter les obstacles financiers aux EPS sans égard au fait qu'il contracte un prêt important ou non. Puisque, pour ces étudiants, la forme la plus pertinente d'aide financière aux étudiants serait une bourse, la raison pour laquelle ils doivent d'abord (plutôt que par la suite, s'ils le souhaitent) accéder à un prêt n'est pas claire.

En théorie, il est possible de séparer les processus de demande de prêt et de bourse, comme c'est le cas par exemple des bourses Pell et des prêts Stafford aux États-Unis. Cela pourrait être fait en établissant deux formulaires distincts de demande ou en divisant le formulaire de demande en deux parties, soit une courte première partie, qui serait utilisée pour déterminer l'admissibilité à une bourse, et une seconde partie, plus longue et facultative, pour ceux qui souhaitent également demander un prêt.

La dissociation des prêts et des bourses permettrait d'accomplir deux choses. Premièrement, cela servirait à simplifier le processus de demande et de réception des bourses. Comme on l'a vu plus haut, le nombre de questions nécessaires pour déterminer l'admissibilité aux nouvelles bourses fédérales qui remplacent les bourses d'études du millénaire (des subventions qui sont ciblées pour les étudiants à revenu faible ou moyen) est relativement limité. Les principaux éléments d'information qui doivent être recueillis (à part le nom et l'adresse du demandeur) sont le revenu familial, la taille de la famille¹⁵ et le nom de l'établissement d'enseignement fréquenté. Comme l'ont avancé

15. Le seuil d'admissibilité du revenu est rajusté selon la taille de la famille.

Dynarsky et Scott-Clayton (2007), un formulaire de demande conçu pour recueillir ces informations pourrait tenir sur une carte postale.

En fait, il serait possible d'aller encore plus loin. Étant donné l'utilisation des seuils d'admissibilité du supplément de la prestation nationale pour enfants pour déterminer l'admissibilité aux subventions canadiennes aux étudiants, le gouvernement pourrait en principe identifier les bénéficiaires éventuels avant même qu'ils effectuent une demande d'aide financière. Cette capacité d'identifier à l'avance les jeunes admissibles par l'entremise du système d'impôt sur le revenu offre un certain nombre d'avantages : cela permettrait de distribuer du matériel promotionnel sur les études postsecondaires et l'aide financière qui doit être répartie de façon ciblée bien avant le point d'application; cela permettrait de rendre l'aide financière beaucoup plus prévisible (le programme de subventions pourrait devenir en partie une promesse précoce d'aide faite aux étudiants identifiés grâce au système fiscal avant même qu'ils achèvent le secondaire); en reliant le tout aux déclarations fiscales des parents, cela pourrait mener à la génération d'un formulaire de demande déjà rempli, où ne manqueraient que la signature du demandeur et le nom de l'établissement d'enseignement postsecondaire. L'établissement d'un lien entre les formulaires de demande d'aide financière aux étudiants et les données fiscales afin de préremplir certains champs du formulaire constitue une approche qui a été préconisée aux États-Unis par *The Institute for College Access and Success* (Asher, 2007) et qui est actuellement étudiée par le département de l'Éducation des États-Unis (2009). Tout cela permettrait d'atténuer de façon substantielle le fardeau lié aux demandes de prêts, ainsi que de réduire les préoccupations relatives aux taux d'erreurs dans les renseignements fournis.

Deuxièmement, au-delà de la simplification qu'elle permettrait, la dissociation des formulaires pourrait également servir à envoyer un message important aux étudiants à faible revenu à propos des types d'aide financière auxquels ils peuvent avoir droit. Il est clair que les bourses sont plus attirantes pour les étudiants que les prêts¹⁶. Toutefois, en l'absence d'un système dissocié, la première question que les étudiants doivent se poser avant d'effectuer une demande d'aide

financière est de savoir s'ils souhaitent ou non contracter un prêt plutôt qu'obtenir une bourse. En fait, il serait juste d'affirmer que, dans le système actuel, les bourses sont enterrées ou cachées dans un programme de prêts étudiants. Il est donc très difficile de convaincre les étudiants à faible revenu que des bourses leur sont disponibles, alors que cette information est étouffée par le message qui veut que l'aide financière canadienne aux étudiants implique de contracter un emprunt. (La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire a observé, dans le cadre de groupes de discussion, que certains étudiants issus de familles à faible revenu ou de groupes sous-représentés sont même sceptiques quant à la possibilité de recevoir une bourse s'ils effectuent une demande d'aide financière aux étudiants, tandis que certains doutent que les bourses soient réellement des bourses et croient qu'en fin de compte elles devront être remboursées). Éliminer la nécessité pour les étudiants à faible revenu d'emprunter afin de recevoir un financement non remboursable pour leurs études postsecondaires est une façon viable d'éliminer ce problème de communication. La dissociation des prêts et des bourses permettrait de rendre plus clairs aux étudiants les types d'aide financière qui sont disponibles et le montant de financement de chaque type qu'ils pourraient s'attendre à recevoir.

La dissociation des prêts et des subventions ne changerait pas grand-chose quant aux prêts. Le mécanisme actuel demeure relativement efficace pour l'attribution de montants importants de fonds publics à ceux qui font face à des coûts élevés pour leurs études postsecondaires et qui disposent de faibles ressources personnelles. La remise de dette pour les emprunteurs importants, qui demeure une caractéristique importante de plusieurs programmes provinciaux (et, comme nous en discuterons ci-dessous, ne devrait pas être ignorée), continuerait également d'être attribuée dans le cadre d'un processus traditionnel d'évaluation des besoins. Tandis que certains étudiants à faible revenu recevant une bourse peuvent décider de tenter de travailler afin de payer le restant de leurs études ainsi que leurs frais de subsistance, d'autres décideront de passer à la seconde étape du processus de demande d'aide financière, soit celle de demander un prêt.

16. Il ne s'agit pas simplement d'une hypothèse. Les expérimentations économiques menées par la Fondation (discutées au chapitre 5) démontrent que les bourses sont en effet plus efficaces que les prêts *de la même valeur nominale* pour encourager les jeunes à poursuivre des études postsecondaires, pour la simple raison que les prêts, puisqu'ils doivent être remboursés, sont plus coûteux pour les étudiants que les bourses.

En résumé, donc, l'argument pour la dissociation des prêts et des subventions en deux systèmes distincts se fonde sur la prémisse que, ce faisant, nous pouvons modifier les perceptions des jeunes issus de groupes sous-représentés que nous souhaitons voir poursuivre des études postsecondaires en plus grand nombre. Les modifications qui ont été apportées à l'aide financière canadienne depuis 2005 ont ouvert la voie à cette mesure en dissociant l'admissibilité aux prêts de l'admissibilité aux nouvelles bourses fédérales et provinciales d'accès. Une grande partie du mystère qui entoure l'objet de la demande d'un étudiant et ce qu'ils peut s'attendre à recevoir pourrait être résolue en utilisant un formulaire d'une page pour les bourses et un formulaire distinct pour les prêts.

Financement complet des besoins évalués

Sur le site web *ciblétudes.ca*, le portail principal d'information en ligne pour le Programme canadien de prêts aux étudiants et les autres types d'aide fédérale aux étudiants, on peut lire l'énoncé suivant :

Les prêts étudiants peuvent être très utiles si tu as besoin d'aide financière pour faire tes études. Toutefois, ils sont là pour te dépanner, et non pour couvrir l'ensemble de ta formation post-secondaire. Il va te falloir en payer une partie (Ciblétudes, 2009).

Il s'en suit que les contributions personnelles et familiales attendues au coût des études supérieures constituent une partie importante du système d'aide financière aux étudiants au Canada. Cela dit, dans une mesure surprenante, de nombreux étudiants qui ont accepté d'effectuer ces contributions constatent néanmoins que tous leurs besoins financiers ne sont pas satisfaits. Les besoins non satisfaits sont la différence entre les finances reconnues par le système d'aide financière aux étudiants comme étant nécessaires aux étudiants pour une année d'études et le montant maximal d'aide financière qui leur a réellement été fourni¹⁷. À titre d'analogie, une banque accepte de fournir une hypothèque à un acheteur de résidence, mais, après avoir tenu compte du

versement initial et du revenu de ce dernier, elle lui attribue plusieurs milliers de dollars de moins que nécessaire pour compléter la transaction. La plupart des gens en viendraient à la conclusion qu'il s'agit là d'une forme bizarre d'« appât et substitution »; cette pratique est pourtant courante dans le cadre de l'aide financière aux étudiants.

Une étude récente de huit systèmes d'AFE provinciale montre que la proportion des bénéficiaires d'aide financière aux études ayant des besoins non satisfaits s'est accrue de façon constante jusqu'en 2005. En 2005-2006, les limites maximales de l'aide financière aux études ont été augmentées, et l'incidence des besoins non satisfaits a chuté brusquement, mais temporairement. Au cours de l'année scolaire 2006-2007, le pourcentage des étudiants à l'échelle du Canada (excluant le Québec) ayant des besoins non satisfaits « élevés » (plus de 1 360 \$ par année) a atteint 21 %; dans six de ces provinces, plus de 20 % des étudiants ont été aux prises avec des niveaux élevés de besoins non satisfaits. En Colombie-Britannique, plus de la moitié des bénéficiaires d'aide financière aux étudiants étaient considérés comme ayant des besoins non satisfaits élevés (McElroy, 2009; Sondage sur la situation de l'aide financière aux étudiants, 2009).

Les besoins non satisfaits peuvent avoir des effets négatifs sur la persévérance et la réussite (voir, par exemple, McElroy, 2004). Parmi les autres effets se trouve notamment l'augmentation des montants que les étudiants doivent emprunter de sources privées (comme les banques) et du nombre d'heures travaillées pendant qu'ils fréquentent l'école. Une étude en cours au Manitoba, à laquelle participent des étudiants ayant eu initialement des besoins non satisfaits dans l'année scolaire 2008-2009 et qui ont reçu en cours d'année une bourse du millénaire pour couvrir une partie ou la totalité de l'écart de financement, jette de la lumière sur le problème. Dans le cadre de groupes de discussion, la plupart des bénéficiaires de la bourse ont affirmé qu'ils avaient utilisé une calculatrice de prêt accessible sur un site web d'aide financière aux études avant d'effectuer une demande d'aide financière, mais qu'ils ne s'attendaient toujours pas à avoir des besoins non satisfaits. Dans le cadre d'un sondage

17. Il conviendrait de noter qu'il existe une différence entre les besoins non satisfaits et les besoins non reconnus. Les besoins non satisfaits ne tiennent pas compte des coûts que le système d'aide financière aux études ne reconnaît pas. Les besoins non reconnus sont donc encore plus importants que les besoins non satisfaits.

Tableau 6.IV.1 – Incidence et montants moyens des besoins non comblés (BNC) dans neuf provinces

	Aucun BNC	Plus bas niveau de BNC	Plus haut niveau de BNC	Plus bas montant de BNC	Plus haut montant de BNC	Montant moyen des BNC
C.-B.	37 %	12 %	5 %	783 \$	6 345 \$	2 490 \$
Alb.	65 %	14 %	22 %	636 \$	5 504 \$	3 612 \$
Sask.	55 %	12 %	33 %	629 \$	4 379 \$	3 394 \$
Man.	63 %	15 %	23 %	561 \$	4 938 \$	3 216 \$
N.-B.	81 %	4 %	14 %	646 \$	6 619 \$	5 214 \$
N.-É.	49 %	16 %	35 %	743 \$	5 387 \$	3 942 \$
Î.-P.-É.	87 %	6 %	7 %	568 \$	4 752 \$	2 868 \$
T.-N.-L.	55 %	19 %	26 %	529 \$	4 377 \$	2 762 \$
Moyenne non pondérée	61 %	12 %	21 %	637 \$	5 288 \$	3 437 \$
Ont.	58 %	–	–	–	–	1 191 \$

Source : McElroy (2009); données sur l'Ontario tirées du Sondage sur la situation de l'aide financière aux étudiants, 2009.

mené auprès de ces étudiants, plus d'un quart (27 %) ont affirmé qu'il leur faudrait emprunter d'une institution financière privée pour régler leurs besoins non satisfaits, et plus de la moitié (54 %) ont affirmé qu'il leur faudrait compter sur un revenu d'emploi; ces réponses n'étaient pas mutuellement exclusives. Le montant que les étudiants ont estimé qu'ils obtiendraient de chaque source variait de façon très importante : 13 335 \$ des institutions financières privées et un peu plus de 4 500 \$ du revenu d'emploi, y compris les revenus gagnés au cours de l'été et pendant l'année scolaire.

L'étude a également posé des questions à propos de l'effet de recevoir la bourse pour couvrir les besoins non satisfaits. 60 % des bénéficiaires ont convenu que le fait que leurs besoins non satisfaits aient été couverts par la bourse pour la réussite leur avait permis de satisfaire leurs besoins de base pour l'année et de ne pas devoir se tourner vers les autres pour emprunter des aliments, de l'argent supplémentaire ou un endroit où demeurer. Le fait que ces étudiants ayant des besoins non satisfaits auraient autrement envisagé ces options est particulièrement troublant étant donné que la plupart d'entre eux étaient plus âgés (âge moyen de 28 ans) et de sexe féminin (64 %), et que la moitié avait des personnes à charge.

Environ 30 % des bénéficiaires de bourses pour la réussite travaillaient pendant l'année scolaire au cours de laquelle ils ont reçu leur bourse. Ils travaillaient à temps partiel en moyenne 16 heures par semaine. Tandis que ces étudiants n'ont pas nécessairement relié cet état de choses à la réception de la subvention, selon le sondage, 36 % d'entre eux ont réduit leurs heures de travail au cours du semestre d'hiver (lorsque la subvention a été fournie) en comparaison avec le semestre d'automne, et 18 % de ceux qui ont travaillé au cours du semestre d'automne n'ont pas travaillé du tout au cours du semestre d'hiver.

Bien entendu, il existe de nombreuses raisons distinctes pour lesquelles les étudiants font face à des coûts plus élevés et, par conséquent, à de possibles besoins non satisfaits : certains étudiants ont des enfants à charge, tandis que d'autres sont inscrits dans des programmes dont le coût est plus élevé, habituellement des programmes professionnels universitaires. Il est clair que ceux qui élèvent des enfants tout en fréquentant l'école ne sont tout simplement pas admissibles à suffisamment de financement pour couvrir leurs frais. Dans la plupart des provinces, l'aide financière maximale disponible aux étudiants ayant des enfants est de moins de 20 000 \$, ce qui, une fois les coûts des études à temps plein déduits,

pose un défi sérieux à leur capacité de faire vivre leurs enfants. Bien que nous devions réduire, sinon éliminer, l'importance et le fardeau des besoins non satisfaits dans le système d'aide financière aux étudiants, nous avons également besoin d'une démarche qui reconnaît que tous les étudiants ne sont pas dans la même situation.

Premièrement, les gouvernements partout dans le pays devraient une fois de plus rajuster les limites à la hausse. Chaque province doit examiner avec soin l'incidence des besoins non satisfaits chez les étudiants et travailler avec le gouvernement fédéral pour rajuster les limites de l'aide financière en conséquence. De plus, ces limites devraient ensuite être indexées pour répondre aux augmentations des frais de scolarité et des autres coûts. Les besoins non satisfaits devraient être surveillés de façon continue, et d'autres rajustements devraient être apportés au besoin aux montants d'aide aloués.

Deuxièmement, on pourrait offrir aux étudiants dont les besoins non satisfaits représentent des montants très importants parce qu'ils sont inscrits dans des programmes concurrentiels et coûteux, comme la médecine, le droit ou l'art dentaire, et qui sont également susceptibles d'amener des revenus élevés de façon relativement rapide après l'obtention du diplôme, un deuxième type de prêt gouvernemental qui couvre leurs besoins non satisfaits, mais qui ressemble davantage à un prêt privé. Par exemple, la bonification des intérêts pendant les études pourrait être éliminée. Tandis que des préoccupations peuvent être soulevées en ce qui concerne le fait que ces étudiants devraient un montant encore plus important d'argent aux gouvernements, il reste que, dans la situation actuelle, bon nombre d'entre eux se retrouvent non moins endettés envers des établissements privés, qui ne tendent pas à offrir des options créatives de remboursement, comme le nouveau Programme d'aide au remboursement¹⁸.

Troisièmement, les étudiants ayant des enfants à charge ne devraient pas être aux prises avec un déficit de milliers de dollars pour leur année d'études tandis qu'ils soutiennent une famille. La situation est peut-être plus facile pour ceux qui peuvent compter sur le revenu de leur conjoint, mais on tient déjà

compte de ce revenu dans l'évaluation des besoins de l'étudiant. Ces étudiants tendent à être plus âgés, et bon nombre d'entre eux effectuent un retour aux études afin d'améliorer leurs possibilités d'emploi, de conserver leur emploi ou, dans le cas de nombreux immigrants, de faire reconnaître au Canada une attestation d'études existante. Dans le contexte des difficultés économiques de 2008-2009, il n'est pas sage d'ajouter aux défis de ceux qui tentent de retourner aux études afin d'améliorer leur position dans le marché du travail. Les gouvernements devraient dès lors réévaluer les montants limites d'aide financière pour les étudiants avec enfants à charge afin que ces montants tiennent compte des coûts associés au fait d'avoir des enfants, y compris les coûts supplémentaires de service de garde le cas échéant.

Le système d'aide financière aux étudiants au Canada fournit à de nombreux étudiants une partie des ressources financières dont ils ont besoin pour poursuivre leurs objectifs de formation. Toutefois, de par sa structure, il ne réussit pas à satisfaire aux besoins qu'ils identifient pour un nombre important d'étudiants, dont certains sont dans des situations très vulnérables. Étant donné l'effet nuisible que les besoins non satisfaits peuvent avoir sur la capacité d'un étudiant de réussir ses études postsecondaires, on ne devrait pas permettre que cet état de choses perdure.

Ne faites pas abstraction de la dette étudiante

Comme discuté dans l'édition précédente de ce volume et ailleurs¹⁹, il y a des raisons importantes d'être préoccupés de l'accumulation de la dette étudiante (annuelle ou totale). Il a été démontré que les niveaux élevés de dette annualisés ont des répercussions sur la persévérance d'une année d'études à l'autre et sur l'achèvement du programme par l'étudiant. Certains éléments tendent à montrer qu'ils peuvent également dissuader les étudiants qui achèvent leur premier programme de poursuivre leurs études (Prairie Research Associates, 2007b). Les étudiants qui ont des niveaux élevés de dette par rapport à leurs revenus postdiplomation sont également plus susceptibles

18. Une autre option qui s'offre aux gouvernements est de recouvrer ces prêts non subventionnés par l'entremise du système fiscal une fois qu'un jeune médecin, avocat ou dentiste a établi une pratique prospère.

19. Voir Berger, Motte et Parkin, 2007, chapitre 5, ainsi que la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2006a, pour une discussion des études de l'effet des bourses d'études menées par Lori McElroy.

d'éprouver des difficultés à rembourser. Dans l'ensemble, l'accumulation de dette peut être un obstacle au parcours des étudiants dans le système postsecondaire et à leur passage vers le marché du travail.

Dans les années 90, la dette étudiante moyenne des étudiants du premier cycle au Canada a doublé en termes réels. Comme nous en discuterons dans le prochain chapitre, les niveaux de dette étudiante se sont plus ou moins stabilisés depuis ce temps. Cela est en partie attribuable à l'introduction des bourses d'études du millénaire en 2000, ainsi qu'aux investissements provinciaux dans les bourses (ainsi qu'à une certaine augmentation des bourses fédérales) au cours des années qui ont suivi²⁰. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les bourses d'études du millénaire ont été attribuées aux étudiants ayant les niveaux les plus élevés de besoins financiers. Elles ont donc servi à limiter le montant de dette accumulé par ceux qui avaient le plus grand besoin d'emprunter. Leur effet de limitation de la dette a complété celui des programmes provinciaux de bourses d'études dans la plupart des provinces et territoires qui ont établi des plafonds *de jure* ou *de facto* sur la dette étudiante annuelle ou totale.

L'élimination progressive des bourses d'études du millénaire signifie que le programme principal de bourses d'études financées par le gouvernement fédéral n'aura plus pour objectif de freiner l'accumulation de dette par ceux qui empruntent des montants importants. Bien entendu, le financement fédéral global pour l'aide financière non remboursable demeurera en place dans le cadre du Programme canadien de bourses aux étudiants. Le point étant simplement que l'objectif de ces nouvelles bourses, qui ciblent les emprunteurs dont les revenus familiaux sont les plus bas, ne sera plus de réduire la dette ayant des besoins financiers élevés²¹. L'effet de ce changement sur certains étudiants ayant des besoins élevés sera atténué à court terme en raison de l'engagement du gouvernement fédéral de maintenir les droits acquis de la cohorte finale (2008-2009)

de bénéficiaires des bourses d'études du millénaire en leur fournissant des bourses de transition qui garantiront qu'ils recevront un niveau équivalent de financement subventionné jusqu'à trois années après (aussi longtemps qu'ils continuent d'avoir des besoins financiers). Pour les étudiants ayant un niveau de besoin élevé qui entrent dans le système en 2009-2010 (ou ceux ayant un niveau de besoin élevé, mais qui n'ont pas reçu de bourse d'études du millénaire en 2008-2009), aucune réduction de dette financée par le gouvernement fédéral ne sera disponible. Cela exercera une pression sur les programmes provinciaux de bourses qui plafonnent ou limitent l'accumulation de dette. Cette pression peut être accentuée par l'effet de la récente récession. Bien qu'il soit trop tôt pour savoir avec certitude comment la situation économique touchera les étudiants qui bénéficient des programmes d'aide financière aux étudiants, les indications précoces dans de nombreuses compétences indiquent que les demandes d'aide financière aux étudiants sont en hausse de façon importante en 2009-2010²². Cela aura probablement un effet sur l'accumulation de dette, qui s'accroîtra plus tôt plutôt que plus tard.

Les programmes de bourses d'accès introduits en 2005 et le nouveau Programme canadien de bourses aux étudiants accordent la priorité aux étudiants qui font face à des obstacles financiers, mais qui, dans l'ensemble, n'accumulent pas le plus de dettes. La priorité accordée à la fourniture d'aide financière non remboursable aux étudiants issus de familles à faible revenu était une amélioration importante et nécessaire du système d'aide financière aux étudiants au Canada. Cette priorité ne devrait toutefois pas être accordée au détriment d'autres priorités, comme la limitation de l'accumulation de dette par les étudiants ayant les niveaux les plus élevés de besoins financiers. Il est important d'élaborer et de maintenir une démarche complète d'aide financière aux étudiants au Canada qui est capable de répondre aux besoins de divers types d'étudiants.

20. Un examen de l'effet de l'introduction des bourses d'études du millénaire mené pour Ressources humaines et Développement social Canada a mis en lumière une augmentation de 86 % de l'aide financière aux étudiants non remboursable entre les périodes pré- et post-Fondation. 56 % de ce changement était attribuable aux bourses d'études du millénaire, 27 % aux augmentations dans les dépenses provinciales et 17 % aux augmentations des dépenses fédérales sur les bourses (Ressources humaines et Développement social Canada, 2007).

21. Les bourses canadiennes aux étudiants réduiront quand même la dette, mais elles seront attribuées aux étudiants dont les prêts ne sont pas nécessaires les plus élevés, et ceux dont les prêts sont les plus importants n'y seront pas nécessairement admissibles.

22. Voir également la discussion des revenus d'emploi estival des étudiants au chapitre 4.

V. Conclusion

Les propositions ci-dessus représentent notre pensée actuelle concernant les orientations futures de l'aide financière aux étudiants. Elles se fondent autant que possible sur la recherche menée jusqu'à présent. Comme nous l'avons énoncé plus haut, elles sont conçues pour prioriser les intérêts des étudiants. D'abord, l'accent devrait être mis sur les étudiants qui sont les moins susceptibles de poursuivre et d'achever des études postsecondaires sans aide supplémentaire, qu'il s'agisse de soutien financier ou d'information et d'encouragement. Cependant, nous ne devrions pas non plus ignorer le fait que les études postsecondaires ne sont pas moins coûteuses pour les étudiants qui clairement envisagent déjà cette option.

Certains sujets ne sont pas couverts ici, le principal étant les crédits d'impôt à l'éducation. Nous en avons discuté en détail ci-dessus et dans des publications antérieures, et il n'est pas nécessaire d'ajouter aux arguments que nous avons fait valoir ailleurs. Toutefois, il vaut la peine de répéter qu'en dépit des dépenses importantes sur les crédits d'impôt pour les études postsecondaires au Canada et des nouvelles réductions de l'impôt sur les frais de scolarité après l'obtention du diplôme introduites par plusieurs provinces, aucun élément de preuve ne démontre que ces mesures ont un effet positif sur le comportement des étudiants. De plus, comme mentionné ci-dessus et en d'autres occasions, les avantages offerts par ces mesures sont répartis de façon inéquitable et ils arrivent trop tard pour aider les étudiants qui sont aux prises avec des obstacles financiers à joindre les deux bouts pendant l'année scolaire.

De plus, à mesure que le pays sort de la période de récession et que les gouvernements commencent inévitablement à examiner les secteurs où les dépenses pourraient être contrôlées, nous devrions nous rappeler que les dépenses sur les mesures fiscales relatives à l'éducation dépassent celles sur l'aide financière fondée sur les besoins. Les dépenses sur les bourses, qui fournissent de l'aide financière non remboursable en temps opportun aux étudiants qui

ont des besoins financiers, représentent deux tiers seulement des dépenses sur les crédits d'impôt. Le coût de la fourniture de crédits d'impôt et de subventions pour l'épargne-études aux familles qui peuvent en avoir besoin dépasse le coût de l'ensemble de l'aide financière fondée sur les besoins. À tout le moins, donc, si des choix difficiles doivent être faits, il est certain que les dépenses fiscales ne seront plus favorisées. Les décideurs et les politiciens devraient éviter d'investir davantage dans les crédits d'impôt à l'éducation, qui traitent la question de la capacité financière de façon superficielle, au profit de mesures d'aide financière fondée sur les besoins qui contribueront réellement à l'objectif d'augmenter la participation et la réussite aux études supérieures.

Si la possibilité de poursuivre des études postsecondaires doit être offerte à tous les Canadiens qui sont prêts, qualifiés et motivés pour se lancer dans cette voie, nous avons besoin d'un système d'aide financière aux études à la hauteur des défis posés. Cela signifie qu'il faut s'assurer que le système pense d'abord aux étudiants, que celui-ci envoie un message précoce aux étudiants à savoir que du soutien leur sera fourni dans l'atteinte de leurs objectifs, qu'il fournit à ceux qui en ont le plus besoin les types et les montants appropriés d'aide financière, qu'il reconnaît que l'aide financière seule ne sera pas suffisante pour atteindre les objectifs de certains étudiants et qu'il est souple, imputable et transparent. En effectuant des choix et des investissements intelligents, les programmes et la politique d'aide financière aux étudiants peuvent exercer une influence positive sur les aspirations et la réussite des étudiants. Nous croyons qu'en adoptant les propositions présentées dans le présent document, le système canadien d'aide financière aux étudiants peut jouer un rôle crucial dans l'élaboration de l'avenir de notre système d'études postsecondaires au cours de la prochaine décennie, et il peut aider à tenir la promesse des études supérieures pour les Canadiens issus de tous les milieux.

Tableau 6.V.1 – Une vision de l'aide financière aux études au Canada après l'adoption des modifications proposées²³

Type d'étudiant/Période	Étudiants à faible revenu	Ensemble des étudiants
Études présecondaires	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-inscription aux niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC) et aux relevés de solde virtuels • Information sur les EPS, les initiatives locales d'accès et l'aide financière aux étudiants • Compte REEE ouvert 	<ul style="list-style-type: none"> • Information sur les EPS et l'aide financière aux étudiants • Compte REEE ouvert
Études secondaires	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-inscription aux NCLC et aux relevés de solde virtuels • Détermination précoce de l'admissibilité aux subventions visant les étudiants à faible revenu • Information sur les EPS, les initiatives locales d'accès et l'aide financière aux étudiants, y compris les programmes particuliers comme le PCBE • Demande de prêts fédéraux et provinciaux aux étudiants • Sensibilisation institutionnelle et subventions ciblées 	<ul style="list-style-type: none"> • Information sur les EPS et l'aide financière aux étudiants • Demande de prêts fédéraux et provinciaux aux étudiants • Aide institutionnelle
Études postsecondaires	<ul style="list-style-type: none"> • Accès à l'auto-inscription au solde du NCLC et aux épargnes des REEE • Forfaits de financement des besoins évalués complets • Remise de dette annuelle jusqu'à un plafond • Soutien et aide institutionnels adaptés • Prêts publics non subventionnés pour les emprunteurs extrêmement endettés • Crédits d'impôt 	<ul style="list-style-type: none"> • Accès aux épargnes des REEE • Forfaits de financement des besoins évalués complets • Remise de dette annuelle jusqu'à un plafond • Prêts publics non subventionnés pour les emprunteurs extrêmement endettés • Aide institutionnelle • Crédits d'impôt
Études postsecondaires achevées	<ul style="list-style-type: none"> • PAR pendant les périodes de faible revenu • Crédits d'impôt postobtention du diplôme (certaines compétences) • Recouvrement des dettes de prêt non subventionnées par l'entremise du système fiscal 	<ul style="list-style-type: none"> • PAR pendant les périodes de faible revenu • Crédits d'impôt postobtention du diplôme (certaines compétences) • Recouvrement des dettes de prêt non subventionnées par l'entremise du système fiscal

23. Ceci ne devrait pas être interprété comme étant une reconnaissance de tous les programmes ou financements disponibles mentionnés.

Le prix du savoir

L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada

7

L'endettement des étudiants au Canada

Joseph Berger



I. Introduction

Plus de la moitié des étudiants canadiens ont des dettes lorsqu'ils obtiennent leur diplôme. Selon les données les plus récentes, six diplômés universitaires sur dix et 45 % des diplômés collégiaux ont accumulé certaines dettes d'études au moment d'obtenir leur diplôme. En 2009, les diplômés de premier cycle qui ont emprunté pour payer leurs études devaient en moyenne 26 680 \$ lorsqu'ils ont obtenu leur diplôme; quant aux diplômés du collégial, cette somme s'élevait en moyenne à 13 600 \$ (bien que, comme nous en discuterons ci-dessous, le montant de la dette varie de façon importante d'une province à l'autre). Ces étudiants ont décidé que les avantages à long terme des études postsecondaires valent les sacrifices financiers à court terme associés aux dettes accumulées au moment de l'obtention du diplôme.

La plupart des étudiants qui empruntent le font par l'entremise des programmes gouvernementaux d'aide aux étudiants, c'est-à-dire que les gouvernements prêtent de l'argent aux étudiants pour couvrir le coût des études et de leur subsistance. En règle générale, les prêts pour études gouvernementaux sont francs d'intérêts pendant la période des études, et le premier paiement ne doit être effectué que six mois après la fin de celles-ci; toutefois, les intérêts s'accumulent pendant cette « période de grâce » de six mois. Certains étudiants, que ce soit par choix ou par nécessité (p. ex., s'ils ne sont pas admissibles à l'aide financière publique), choisissent d'emprunter aux banques, à des amis ou à des membres de la famille.

Ce chapitre donne un portrait de l'endettement étudiant au Canada au cours de la dernière décennie. Nous y décrivons les répercussions des mesures de réduction de la dette introduites à la fin des années 90 relativement à la dette des étudiants et

nous évaluons les tendances les plus récentes. Voici les trois principaux points d'intérêt :

- Premièrement, nous examinons la dette des étudiants universitaires. En nous appuyant sur des données qui proviennent de deux sources, nous démontrons comment la dette s'est accrue beaucoup plus lentement au cours de la présente décennie qu'au cours des années 90. Bien que la dette étudiante ait doublé au cours des années 90 (en dollars constants), elle ne s'est accrue que de 9 % entre 2000 et 2009. Cela est en partie dû à l'introduction de programmes de réduction de dette financés par le gouvernement, comme la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Deuxièmement, nous examinons la situation des étudiants collégiaux. Bien que les données ne soient pas aussi complètes que celles recueillies au niveau universitaire, il appert que la dette des étudiants collégiaux a suivi une tendance similaire. Elle a diminué au cours de la première partie de la décennie et elle remonte depuis.
- Troisièmement, nous examinons le remboursement et la gestion de la dette. Nous constatons que les 20 milliards de dollars de dette d'études non remboursés au Canada posent un défi sérieux pour beaucoup d'étudiants canadiens de niveau postsecondaire. De nombreux diplômés disent éprouver des difficultés à rembourser leur dette, peut-être parce que leurs paiements constituent une part trop grande de leurs revenus. Dans les dernières années, les gouvernements ont porté leur attention sur l'amélioration des programmes qui aident les emprunteurs durant la période de remboursement, comme nous le décrivons.

Ce chapitre met l'accent sur les succès stratégiques et les nouveaux objets de préoccupation. D'une part, l'expérience récente montre que les améliorations apportées aux programmes d'aide financière peuvent aider à contrôler l'accumulation de la dette d'études. D'autre part, les changements dans les frais de scolarité et dans les ressources peuvent exercer une pression non seulement sur les budgets des étudiants, mais également sur les budgets des programmes gouvernementaux. En d'autres termes, à mesure que les frais de scolarité et les autres coûts augmentent, ou que les revenus des étudiants provenant de sources telles que l'emploi diminuent, le contrôle de la dette étudiante devient plus coûteux. Ainsi, bien que les années 2000 aient été très différentes des années 90 en ce qui a trait à la dynamique de la dette étudiante, on ne peut pas être certain de ce que nous réservent les années 2010.

La décision du gouvernement du Canada de créer le programme canadien de bourses aux étudiants pour prendre la relève du programme des bourses d'études du millénaire après 2008-2009 est un pas dans la bonne direction, puisqu'il prévoit l'augmentation graduelle du montant des bourses financées par le gouvernement fédéral au cours de la période de cinq ans commençant en 2009-2010. Toutefois, tous les changements subséquents dans les frais de scolarité provinciaux, les politiques d'aide aux étudiants ou les paiements de transfert fédéraux aux provinces renforceront ou atténueront l'effet de ce programme. Par conséquent, seul le temps nous dira laquelle des deux décennies les plus récentes, les années 90 ou les années 2000, constituera la norme et laquelle constituera l'exception en ce qui concerne les changements dans le niveau de la dette étudiante.

II. L'endettement des étudiants universitaires au Canada

Au cours des années 90, la dette des étudiants canadiens de premier cycle a doublé (en dollars constants). Les 45 % d'étudiants qui ont obtenu un diplôme de premier cycle en 1990 avec un certain niveau d'endettement (dette auprès du gouvernement, des banques, de membres de la famille ou d'amis) ont déclaré un peu plus de 8 000 \$ de dette d'études, ou 12 271 \$ en dollars de 2009. En 2000, une majorité de diplômés (53 %) ont déclaré avoir accumulé une dette d'études. Le niveau moyen d'endettement des étudiants de la classe de 2000 s'élevait à 20 500 \$, ou 24 706 \$ en dollars de 2009. (Veuillez noter qu'à moins d'indication contraire, tous les montants qui suivent sont indiqués en dollars de 2009.)

Depuis 2000, un portrait différent de la dette étudiante s'est dessiné. Comme discuté dans l'édition précédente du *Prix du savoir*, le niveau moyen de la dette étudiante n'a pas foncièrement changé au cours de la première moitié de la présente décennie. Selon l'Enquête nationale auprès des diplômés (END), menée par Statistique Canada, l'incidence de l'endettement chez les étudiants de premier cycle qui ont achevé leurs études en 2005 n'était que d'un point de pourcentage plus élevé que celle des diplômés de la classe de 2000 (54 %). De plus, le montant de la dette, après la correction pour l'inflation, avait effectivement diminué, passant de 24 706 \$, en 2000, à 24 548 \$, en 2005.

Une tendance plus ou moins similaire émerge des résultats du sondage triennal du Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires (CCREU) auprès des étudiants dans leur dernière année d'études de premier cycle. Dans la dernière partie de la décennie, le niveau d'endettement a diminué. En 2000, les répondants au sondage du CCREU qui avaient emprunté pour étudier ont déclaré une dette accumulée de 24 448 \$. En 2003, ce montant avait diminué à 22 541 \$ (toutefois, l'incidence de l'endettement chez les étudiants a légèrement augmenté, passant de 56 % en 2000 à 59 % en 2003).

Les sondages du CCREU corroborent non seulement les constatations de Statistique Canada, mais, parce qu'ils sont plus fréquents, ils nous permettent également de continuer notre examen de l'endettement des étudiants dans la présente décennie. Selon le CCREU, en 2006, soit un an après la plus récente collecte de données de Statistique Canada, qui démontrait une diminution entre 2000 et 2005, le niveau de l'endettement avait commencé à augmenter de nouveau, atteignant un niveau de trois pour cent plus élevé qu'en 2000 (25 275 \$). Les résultats du sondage de 2009 révèlent que la dette a augmenté d'un autre 5 % depuis 2006, passant à 26 680 \$.

En bref, la dette étudiante moyenne pour les étudiants universitaires de premier cycle a diminué légèrement dans la première partie de la présente décennie avant de recommencer à augmenter à un

Tableau 7.II.1 – Dette des étudiants de premier cycle au moment de l'obtention du diplôme au Canada en 2000, 2003, 2005, 2006 et 2009

	2000 (END)	2000 (CCREU)	2003 (CCREU)	2005 (END)	2006 (CCREU)	2009 (CCREU)
Incidence de l'endettement	53 %	56 %	59 %	54 %	59 %	58 %
Montant moyen de la dette	20 500 \$	20 286 \$	20 074 \$	22 800 \$	24 047 \$	26 680 \$
Montant moyen de la dette en dollars de 2009	24 706 \$	24 448 \$	22 541 \$	24 548 \$	25 275 \$	26 680 \$

Source : CCREU, *Enquête sur les étudiants de dernière année*, 2000, 2003, 2006 et 2009, Statistique Canada, END.

rythme relativement modéré. De fait, bien que la dette étudiante ait doublé entre 1990 et 2000, elle n'a augmenté que de 9 % au cours des neuf années depuis 2000 (tableau 7.II.1).

Il y a un certain nombre d'explications possibles au changement important dans la dynamique de la dette étudiante au Canada avant et après l'année 2000, notamment le fait qu'au cours de la majeure partie des années 2000, le rendement de l'économie canadienne (et, par conséquent, le marché du travail) était sain, ce qui avait un effet positif sur les ressources financières disponibles aux étudiants et à leurs familles. Les décisions stratégiques du gouvernement ont suscité d'autres développements.

- Le premier est le caractère modéré des augmentations des frais de scolarité. Comme Junor et Usher (2004) l'ont souligné, les frais de scolarité moyens des universités canadiennes ont doublé entre 1989-1990 et 1997-1998, en partie en conséquence des coupures budgétaires du gouvernement survenues au milieu des années 90. Cela a contribué à doubler la dette étudiante moyenne. Comme nous en avons discuté en détail au chapitre 4 de la présente édition, les frais de scolarité ont continué d'augmenter depuis, bien que pas aussi rapidement. Entre 1997-1998 et 2008-2009, les frais de scolarité des universités ont augmenté de 37 %. Le fait que l'augmentation des frais de scolarité au cours de la décennie actuelle n'a pas été suivie d'une augmentation proportionnelle de la dette étudiante nous amène au second développement.

- Le second développement concerne les changements dans la politique d'aide financière aux étudiants. Puisque la majeure partie de la dette étudiante se compose de prêts fournis par le gouvernement, le niveau de la dette étudiante est directement façonné par les tendances dans le montant de l'aide financière fournie et par l'importance de la portion remboursable de cette aide. Comme discuté au chapitre 6 du présent volume et en détail dans la troisième édition du *Prix du savoir* de même que dans Berger et Parkin (2008), l'aide financière aux étudiants au Canada a subi des changements importants au cours des deux dernières décennies. Les coupures effectuées au milieu des années 90, qui ont mené à des augmentations des frais de scolarité, ont également réduit les budgets des programmes d'aide aux étudiants partout au pays. Après l'an 2000, toutefois, les gouvernements fédéral et provinciaux ont commencé à réinvestir dans les prêts et les bourses.

Ce qui suit est une analyse des changements dans le niveau d'endettement des étudiants depuis l'an 2000 en rapport avec les droits de scolarité et les politiques d'aide aux étudiants. Comme il est clairement exposé dans la prochaine section, les politiques gouvernementales concernant le coût de l'éducation et le financement des programmes d'aide financière ont des répercussions importantes sur la dette étudiante au Canada.

Politique d'aide financière aux études de 2000 à 2005 : le contrôle de la dette étudiante

À la suite de l'établissement de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, en 1999-2000 (et des investissements provinciaux concomitants dans l'aide aux étudiants fondée sur les besoins), l'aide aux étudiants est devenue plus généreuse au Canada¹. La portion remboursable de l'aide fondée sur les besoins (la partie prêt d'un programme de prêts et bourses) a diminué de 84 %, en 1996-1997, à 70 %, en 2003-2004. En d'autres termes, entre le milieu des années 90 et le milieu de la décennie actuelle, les gouvernements du Canada ont doublé la portion non remboursable de l'aide aux étudiants (subventions et réduction de la dette étudiante existante – voir le chapitre 6 pour plus de détails). Toutes choses étant égales, à la suite de ce changement, on s'attendrait à ce que la dette étudiante diminue après 2000.

Les sondages de 2000 et 2003 menés par le CCREU auprès des étudiants en voie d'obtenir leur diplôme, et les sondages de 2000 et 2005 menés par Statistique Canada auprès des diplômés nous permettent de comparer les cohortes des étudiants de premier cycle immédiatement avant et après l'établissement du programme des bourses d'études du millénaire et l'augmentation de l'aide financière aux étudiants non remboursable². En dépit d'une augmentation de 5 % des frais de scolarité des universités (abstraction faite de l'inflation), qui tient compte des augmen-

tations importantes de 14 % ou plus survenues en Colombie-Britannique, en Saskatchewan, au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse, la dette étudiante a en fait diminué de 1 907 \$ entre 2000 et 2003, étant ramenée de 24 448 \$ à 22 541 \$. Dans le même ordre d'idées, entre 2000 et 2005, l'END a révélé que l'incidence de la dette étudiante s'était accrue d'un point de pourcentage, bien que le montant moyen ait diminué de 157 \$. Cela donne à penser que les mesures de réduction de la dette mises en place dans chaque province et chaque territoire par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire ont fonctionné, tout comme les programmes provinciaux de bourses semblables, tels que le programme de subventions d'appui aux étudiantes et aux étudiants de l'Ontario et le volet bourse du système d'aide aux étudiants du Québec. (Voir plus bas pour plus d'information sur l'endettement des étudiants dans ces deux provinces.)

Cependant, d'autres facteurs ne peuvent être ignorés. Certains de ceux-ci ont déjà été mentionnés, à savoir un taux d'augmentation des frais de scolarité plus modéré et un marché du travail plus favorable. Il est aussi important de noter que, dans la première partie de la présente décennie, le montant maximal d'aide aux étudiants que les gouvernements étaient prêts à fournir est demeuré inchangé. Cela signifie que les étudiants dont les besoins étaient élevés n'auraient pas pu emprunter des gouvernements dans les années successives de leurs programmes, même s'ils l'avaient voulu. Bien que certains de ces étudiants aient emprunté auprès du secteur privé

Tableau 7.II.2 – Dette des étudiants de premier cycle au moment de l'obtention du diplôme au Canada en 2000, 2003 et 2005

	2000 (CCREU)	2003 (CCREU)	2000 (END)	2005 (END)	Différence entre 2000 et 2005
Incidence de la dette	56 %	59 %	53 %	54 %	+1 point de pourcentage
Montant moyen de dette	20 286 \$	20 074 \$	20 500 \$	22 800 \$	- 2 300 \$
Montant moyen de dette en dollars de 2009	24 448 \$	22 541 \$	24 706 \$	24 548 \$	- 158 \$

Source : CCREU, *Enquête sur les étudiants de dernière année, 2000 et 2003*, Statistique Canada, END.

1. La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire a été créée avec une dotation de 2,5 milliards de dollars provenant de la trésorerie fédérale et un mandat de dix ans. Dans les premières années, elle a attribué environ 285 millions de dollars par année à plus de 90 000 étudiants du Canada. Dans ses dernières années, ses dépenses en bourses fondées sur les besoins et sur les revenus ont augmenté d'environ 340 millions de dollars par année.
2. La comparaison est imparfaite pour un certain nombre de raisons. Qui plus est, les étudiants devant obtenir leur diplôme en 2000 auraient eu accès à de l'aide financière plus généreuse au cours de leur dernière année d'études qu'au cours de leurs premières années d'université.

Tableau 7.II.3 – Dette des étudiants de premier cycle au moment de l'obtention du diplôme au Canada en 2000, 2003, 2005 et 2006

	2000 (END)	2005 (END)	2000	2003	2006	Différence (de 2003 à 2006)
Incidence de la dette	53 %	54 %	56 %	59 %	59 %	0
Montant moyen de dette	20 500 \$	22 800 \$	20 286 \$	20 074 \$	24 047 \$	+ 3 973 \$
Montant moyen de dette en dollars de 2009	24 706 \$	24 548 \$	24 448 \$	22 541 \$	25 275 \$	+ 2 734 \$

Source : CCREU, *Enquête sur les étudiants de dernière année*, 2000, 2003 et 2006, Statistique Canada, END.

pour combler le déficit dans le financement de leurs études, d'autres ont dû composer avec des « besoins non comblés » (la différence entre leurs coûts reconnus et l'aide qu'ils ont reçue). Lorsque les seuils maximums d'aide sont gelés, les coûts croissants entraînent davantage une augmentation des besoins non comblés que de la dette.

Politique d'aide financière aux études de 2005 à 2009 : l'augmentation de l'aide fondée sur les besoins

Comme mentionné plus haut, la nouvelle ère en matière d'aide financière aux étudiants a commencé en 2005-2006 par un certain nombre de changements importants aux politiques. Comme le décrivent Berger et Parkin (2008), ces changements comprennent :

- l'augmentation des limites de l'aide financière aux études par l'entremise du programme canadien de prêts aux étudiants et de nombreux programmes provinciaux d'aide aux étudiants;
- la réduction des montants prévus de contribution parentale, qui permet à plus d'étudiants issus de familles à revenus moyens considérés comme étant dépendants du soutien parental d'avoir accès à l'aide financière;
- l'expansion des programmes de bourses grâce à l'établissement de la Subvention canadienne d'accès, des bourses d'accès du millénaire et de l'Ontario Access Grant, qui fournissaient un soutien ciblé aux étudiants issus de familles à faibles revenus

et à d'autres groupes sous-représentés (étudiants autochtones, ruraux, adultes et handicapés).

Compte tenu de ces changements et de ces tendances stratégiques dans l'emprunt des étudiants, nous pourrions nous attendre à ce qui suit en ce qui concerne l'aide financière aux étudiants :

- les limites de prêts plus élevées et les montants prévus de contribution parentale moins élevés pourraient mener à un endettement plus élevé, puisqu'un plus grand nombre d'étudiants aurait accès à davantage de fonds publics remboursables pour suivre les coûts croissants de l'éducation et de la subsistance;
- l'expansion des programmes de bourses pourrait avoir l'effet contraire, soit celui de réduire l'endettement global.

En d'autres termes, on pourrait s'attendre à ce que les changements stratégiques produisent des effets antagonistes sur la dette.

De plus, deux autres facteurs antagonistes doivent être pris en considération. Le premier est l'effet des programmes provinciaux de réduction des prêts déjà en place, comme l'OSOG. Lorsque les limites de l'aide financière augmentent, les programmes de subventions dans les provinces, comme l'Ontario, servent à remplacer les prêts plus élevés par un plus grand nombre de subventions, ce qui multiplie les répercussions sur le niveau de dette. Parallèlement, dans deux des provinces les plus importantes du pays, le Québec et la Colombie-Britannique, les programmes provinciaux de bourses ont effectivement été coupés en 2004-2005; au Québec, les fonds d'aide gratuite qui avaient été coupés ont été pleinement

Besoins non comblés au Canada

Une analyse des huit bases de données de l'aide financière aux études (toutes, sauf celles de l'Ontario et du Québec) menée par Lori McElroy (2009) pour le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) offre un aperçu de l'évolution des besoins financiers des étudiants au cours de la première partie de la présente décennie. McElroy examine les changements dans le niveau des besoins évalués (le calcul des coûts moins les ressources utilisées par les programmes provinciaux d'aide financière aux étudiants), l'attribution globale (la combinaison de prêt et de bourse que reçoit un étudiant) et les besoins non comblés (le montant des besoins évalués non comblés par l'attribution globale). Entre 2001-2002 et 2004-2005, après la correction pour l'inflation, le niveau moyen des besoins évalués a augmenté d'au plus 8 % dans les huit provinces participantes. Le montant réel d'aide financière distribué aux étudiants a diminué dans trois provinces (Colombie-Britannique, Saskatchewan et Terre-Neuve-et-Labrador) entre 2001-2002 et 2004-2005 et n'a augmenté que légèrement dans les

cinq autres (seul le Nouveau-Brunswick, dont le taux est de 6 %, a connu une augmentation de plus de 2 % au cours des années en question).

Sauf en Alberta, le montant total de l'aide financière a considérablement augmenté entre 2004-2005 et 2005-2006, probablement en raison de l'augmentation des limites de l'aide financière aux études. Au Manitoba, en Nouvelle-Écosse et à Terre-Neuve-et-Labrador, l'attribution globale a augmenté de plus de 10 % d'une année à l'autre (des augmentations de 15 %, de 12 % et de 14 %, respectivement). À l'Île-du-Prince-Édouard, l'attribution globale moyenne a augmenté de 9 %; en Colombie-Britannique, en Saskatchewan et au Nouveau-Brunswick, elle a augmenté de 8 %.

La politique d'expansion des programmes d'aide financière pour suivre le niveau croissant des besoins des étudiants semble avoir fonctionné comme prévu. Entre 2004-2005 et 2005-2006, les besoins non comblés ont diminué dans six provinces (de 15 à 63 %).

rétablis en 2006-2007, mais, en Colombie-Britannique, la coupe était permanente. Lorsqu'on tient compte des moyennes nationales, on pourrait s'attendre à ce que ces coupes entraînent un endettement plus élevé.

Qu'est-il arrivé au niveau de dette à la suite de tous ces changements? Le sondage de 2006 du CCREU fournit une base pour l'analyse de la dette étudiante dans la période la plus récente. Au cours de cette année, 59 % des étudiants qui étaient en voie d'obtenir un diplôme d'un programme de premier cycle cumulaient une dette de 25 275 \$, ce qui est légèrement plus élevé que le niveau de 2000. Comme mentionné précédemment, les limites plus élevées d'aide financière aux étudiants ne se traduisaient pas toujours en prêts plus élevés pour tous les emprunteurs, puisque certaines provinces, comme l'Ontario, ont couvert les limites élevées d'aide

financière en assouplissant les programmes de réduction des prêts. Cela dit, partout dans l'ensemble du pays, entre 2004-2005 et 2005-2006, le prêt moyen (net de la réduction des prêts) par bénéficiaire a augmenté de 351 \$, ou 6 %, ce qui a contribué à la légère augmentation de la dette³.

Parallèlement, la subvention moyenne par bénéficiaire a augmenté de près de 19 % entre 2004-2005 et 2005-2006 et ensuite d'un autre 15 % en 2006-2007. Ainsi, l'expansion des programmes de bourses a atténué l'augmentation des prêts. Bien entendu, les emprunteurs n'ont pas tous été touchés de la même façon. D'une part, une bonne partie de l'aide supplémentaire non remboursable découlant de l'établissement des programmes de bourses d'accès a été distribuées aux étudiants dont le niveau des besoins financiers était relativement faible, même si

3. Il conviendrait toutefois de noter que le prêt moyen a diminué de 240 \$ en 2006-2007.

4. Voir Berger (2008) pour un examen plus détaillé de la raison pour laquelle le niveau des besoins financiers des étudiants à faibles revenus, qui sont les bénéficiaires de la plupart de ces nouvelles bourses, n'aurait pas été élevé.

leur revenu familial était faible⁴. Pour ces bénéficiaires d'aide financière, la qualité de l'aide (le ratio bourse-prêt) reçue était meilleure. D'autre part, les étudiants aux besoins élevés (du moins dans les provinces ne disposant pas de programmes de réduction des prêts et ayant des montants maximums fixes de prêt) qui recevaient le montant maximum d'aide financière aux étudiants avant 2004-2005 étaient susceptibles de recevoir des prêts plus importants à partir de 2005-2006, puisque la limite d'aide financière aux étudiants a augmenté de 9 650 \$ à 11 900 par année (le montant varie d'une province à l'autre).

Comme mentionné au chapitre 4, les coûts que les étudiants doivent assumer, y compris les frais de scolarité, l'hébergement, le transport et les frais de subsistance, tendent à augmenter d'une année à l'autre, souvent bien plus que le taux d'inflation. Les frais de scolarité n'ont pas augmenté de façon importante depuis 2005-2006; les étudiants universitaires qui poursuivaient des études entre 2005-2006 et 2008-2009 (le groupe de répondants le plus probable pour le sondage de 2009 du CCREU auprès des étudiants en voie d'obtenir un diplôme) auraient payé en moyenne 4 652 \$ en frais de scolarité, ou 4 % de plus que ceux qui ont poursuivi des études entre 2002-2003 et 2005-2006. Étant donné

que les emprunteurs étudiants avaient davantage accès à des prêts financés par le gouvernement plus élevés entre 2006 et 2009, il s'en suit que la dette étudiante devait augmenter, ce qui a été le cas. Comme le démontre le tableau 7.II.4, parmi les 59 % d'étudiants achevant un programme de premier cycle en 2006 et qui avaient accumulé un certain montant de dette liée aux études, la moyenne de cette dette était de 25 275 \$. En 2009, 58 % des diplômés ont déclaré une dette moyenne de 26 680 \$, soit 5,56 % de plus qu'en 2006. Étant donné que les montants maximaux annuels d'aide financière aux étudiants avaient augmenté de plus de 2 000 \$ en 2005-2006, dans la majeure partie du pays, cette augmentation de la dette moyenne au moment de l'obtention du diplôme semble relativement modérée. Cela découle probablement des facteurs déjà mentionnés : la combinaison de l'expansion des programmes de réduction de dette en Ontario et au Québec et l'établissement des bourses d'études fondées sur les revenus. Encore une fois, en l'absence de ces mesures, il est probable que le niveau de la dette étudiante en 2009 aurait été considérablement plus élevé qu'en 2006.

En résumé, les dettes étudiantes universitaires au Canada étaient légèrement plus courantes à la fin de

Tableau 7.II.4 – Dette des étudiants de premier cycle au moment de l'obtention du diplôme au Canada en 2000, 2003, 2005, 2006 et 2009

	2000 (END)	2005 (END)	2000	2003	2006	2009	Différence (de 2006 à 2009)
Incidence de la dette	53 %	54 %	56 %	59 %	59 %	58 %	- 1 point de pourcentage
Montant moyen de la dette	20 500 \$	22 800 \$	20 286 \$	20 074 \$	24 047 \$	26 680 \$	+ 2 633 \$
Montant moyen de la dette en dollars de 2009	24 706 \$	24 548 \$	24 448 \$	22 541 \$	25 275 \$	26 680 \$	+ 1 405 \$

Source : CCREU, *Enquête sur les étudiants de dernière année*, 2000, 2003, 2006 et 2009, Statistique Canada, END.

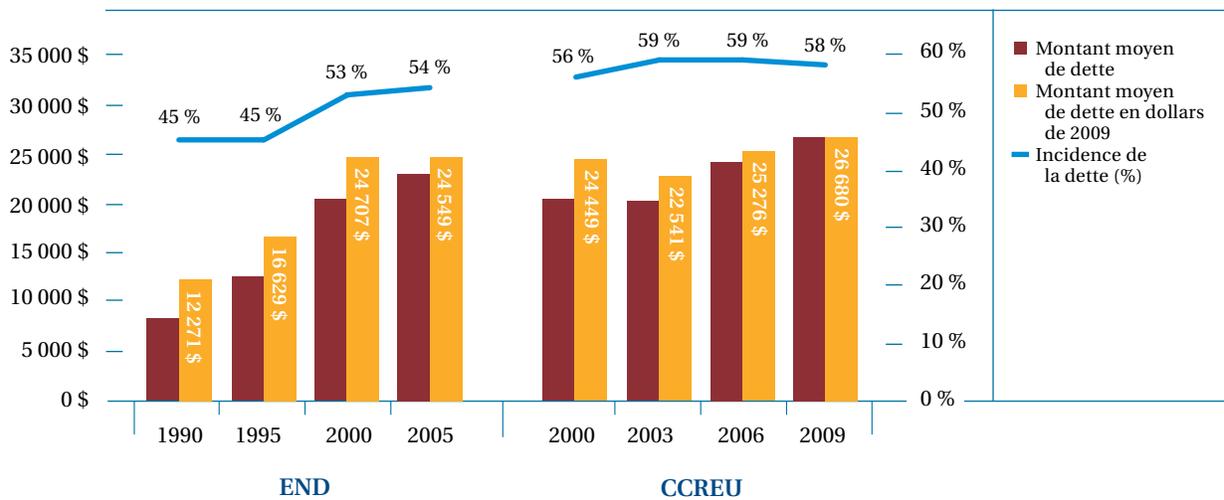
la décennie actuelle qu'elles ne l'étaient au début de celle-ci. Les étudiants qui ont achevé un programme de premier cycle en 2009 devaient en moyenne 26 680 \$, soit 2 231 \$ ou 9 % de plus que ceux qui avaient achevé leurs études en 2000. Au cours d'une décennie pendant laquelle les frais de scolarité moyens ont augmenté de 14 %, la dette étudiante s'est accrue à un rythme plus lent. Cela contraste avec l'expérience des étudiants au cours des années 90, lorsque les frais de scolarité doublés des universités ont entraîné une dette doublée. Bien que les frais de scolarité et les autres coûts puissent avoir continué d'augmenter après 2005, les politiques publiques conçues pour contenir la dette étudiante semblent avoir porté fruit.

Ce portrait de la dette des étudiants d'université au Canada donne un aperçu des priorités parfois conflictuelles des responsables politiques de l'aide financière aux études. D'une part, il est crucial que le niveau d'aide financière aux études soit rajusté de façon régulière pour tenir compte des coûts croissants, qu'il s'agisse de coûts liés aux études (frais de scolarité, livres, fournitures) ou autres (logement, transport, etc.). D'autre part, si le niveau d'aide

augmente, mais pas les bourses, le résultat n'est pas seulement une augmentation de l'aide, mais également une augmentation de l'endettement. L'expérience des années 90 est significative : lorsque les coûts pour les étudiants augmentent rapidement et que la réponse stratégique est d'augmenter les prêts pour études en conséquence, le niveau de la dette étudiante s'accroît rapidement (dans ce cas, il a doublé en moins de huit ans). L'augmentation de l'aide financière non remboursable à partir de 1999-2000, avec l'instauration des bourses de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, a permis aux étudiants d'assumer les coûts croissants sans accumuler plus de dette.

Toutefois, tous les étudiants n'ont pas vécu la présente décennie de la même façon. Les moyennes nationales examinées ci-dessus masquent les différences régionales importantes. Comme discuté plus en détail dans la prochaine section, le niveau de la dette étudiante suit une tendance géographique. Le niveau de la dette est plus élevé dans l'Est, moins élevé au Québec, en Ontario et au Manitoba, et celui de l'Ouest se situe entre ces deux extrêmes.

Figure 7.II.1 – Dette des étudiants d'université au Canada de 1990 à 2009 en dollars actuels et en dollars constants de 2009



Note : L'END mesure la dette des étudiants de premier cycle au moment de l'obtention du diplôme tous les cinq ans; le sondage du CCREU auprès des étudiants en voie d'obtenir un diplôme mesure la dette des étudiants de premier cycle tous les trois ans.

Source : Allen et Vaillancourt, 2004; Bayard et Greenlee, 2009; CCREU, *Sondage auprès des étudiants de dernière année*, 2000, 2003, 2006 et 2009.

III. La dette des étudiants d'université selon la région

Comme il a été dit au chapitre 4, les coûts que les étudiants doivent payer et les ressources financières qui leur sont accessibles varient considérablement d'une région du pays à l'autre⁵. Le gouvernement fédéral fournit un soutien direct aux étudiants par l'entremise du Programme canadien de prêts aux étudiants et un soutien indirect par l'entremise de transferts aux gouvernements provinciaux pour les études postsecondaires. Toutefois, le système postsecondaire canadien diffère de façon considérable d'une province à l'autre. Les gouvernements provinciaux établissent leurs propres cadres pour les frais de scolarité et les frais accessoires, et ils offrent leurs propres programmes d'aide aux étudiants. Les occasions d'emploi, le salaire et l'épargne familiale diffèrent également d'une province et d'un territoire à l'autre. Par conséquent, la situation financière des étudiants au moment de l'obtention du diplôme est assez variable dans l'ensemble du pays. Comme nous l'avons décrit au chapitre 1, l'avantage salarial lié à l'éducation supérieure est plus élevé dans certaines parties du Canada que dans d'autres. Au chapitre 2, nous avons exploré comment la participation aux études postsecondaires varie d'une région à l'autre. Il faudrait donc s'attendre à ce que la dette étudiante suive une tendance similaire.

Canada atlantique

Selon le sondage du Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires (CCREU) auprès des étudiants du premier cycle dans leur dernière année d'études, la proportion des étudiants universitaires qui obtiennent un diplôme en s'endettant est plus élevée au Canada atlantique que

dans les autres régions du pays, et la dette moyenne de ceux qui empruntent est également la plus élevée au Canada. En 2009, 62 % des étudiants du premier cycle universitaire achevant leurs études au Nouveau-Brunswick et 64 % de ceux qui les achevaient en Nouvelle-Écosse déclaraient avoir accumulé une dette d'études⁶. Ces étudiants devaient en moyenne 28 904 \$ (Nouveau-Brunswick) et 30 128 \$ (Nouvelle-Écosse).

Même après la correction pour l'inflation, le montant moyen de la dette étudiante dans les Maritimes a augmenté plus rapidement que le montant moyen national depuis 2000. Tandis que la dette des étudiants du premier cycle universitaire s'est accrue de 9 % entre 2000 et 2009, elle s'est accrue de 12 % au Nouveau-Brunswick et de 13 % en Nouvelle-Écosse.

L'accroissement de la dette est probablement due à trois facteurs. Premièrement, l'emploi étudiant (pendant l'année scolaire et l'été) était moins fréquent au Canada atlantique que dans le reste du pays au cours de la première partie de la présente décennie. Deuxièmement, les frais de scolarité ont augmenté dans les trois provinces maritimes au cours de la présente décennie (en particulier au Nouveau-Brunswick). Troisièmement, comme le font remarquer Berger et Parkin (2008) et comme mentionné au chapitre 6, la portion d'aide financière composée de bourses (non remboursables) et de réduction de dette demeure inférieure à 20 % dans les quatre provinces de l'Atlantique au cours de cette période, tandis que la moyenne canadienne en 2004-2005 était de 25 %. En résumé, les coûts tendent à être plus élevés et les étudiants tendent à avoir accès à moins de ressources financières dans la région de l'Atlantique, une formule qui cause bien entendu un accroissement de la dette.

5. Voir le chapitre 4 pour un examen des coûts pour les étudiants selon la province, et le chapitre 6 pour un examen des tendances dans l'aide financière aux études selon la province.

6. Aucune donnée n'est disponible sur les étudiants de l'Île-du-Prince-Édouard et de Terre-Neuve-et-Labrador pour 2009.

Québec

Le Québec affiche la dette étudiante la plus basse et le montant moyen de dette le moins élevé au pays. En 2009, 45 % des répondants au sondage du CCREU auprès des étudiants de dernière année déclaraient devoir en moyenne 15 102 \$ en prêts pour études. Ce pourcentage est effectivement en diminution par rapport aux 48 % de 2006 (et aux 47 % de 2000 et 2003), bien que le montant moyen de la dette se soit accru entre 2000 et 2009.

Trois raisons expliquent pourquoi la dette étudiante a été constamment moins élevée au Québec que dans les autres provinces au cours de la dernière décennie. Premièrement, les programmes universitaires de premier cycle sont en règle générale plus courts au Québec qu'ailleurs (trois années plutôt que quatre) : les étudiants québécois terminent le secondaire en 11^e année et ils doivent poursuivre un programme préuniversitaire de cégep de deux ans (les cégeps publics de la province ne facturent pas de frais de scolarité) avant de pouvoir s'inscrire en première année d'université, qui correspond, en dehors du Québec, à la 2^e année d'université⁷. Deuxièmement, les frais de scolarité universitaires du Québec ont été gelés à environ 1 800 \$ entre 1994 et 2007, après quoi des augmentations régulières d'environ 50 \$ par semestre (prévues jusqu'en 2011-2012) ont été introduites. Même en 2008-2009, après la levée du gel, les frais de scolarité du Québec étaient les moins élevés au pays. Troisièmement, le programme d'aide financière aux études du Québec a, en règle générale, offert l'aide financière la plus généreuse au pays, les étudiants recevant depuis 2000 entre un tiers et une moitié de leur aide financière sous forme d'aide non remboursable. Un étudiant universitaire québécois qui a emprunté le montant maximal au cours de chacune des trois dernières années aurait accumulé 7 320 \$ en dette d'études financée publiquement au moment de l'obtention du diplôme. Bien entendu, les étudiants québécois peuvent également emprunter de sources non gouvernementales, et ils ne terminent pas nécessairement leurs études en trois ans.

Il conviendrait de noter que la dette étudiante moyenne a chuté après 2000, comme le montre la figure 7.III.1. Avec l'introduction du programme de bourses d'études du millénaire, le prêt annuel maximal au Québec a été réduit d'environ un quart en 1999-2000, étant ramené de 3 200 \$ à 2 440 \$, où il est demeuré depuis (sauf en 2004-2005 et 2005-2006)⁸.

Ontario

La dette des étudiants du premier cycle universitaire de l'Ontario a diminué de 2 515 \$ en 2000 et 2003, avant d'augmenter de 781 \$ en 2006 et, finalement, de dépasser les niveaux de 2000 en 2009. Les étudiants ayant cumulé une dette au moment de l'obtention de leur diplôme en 2009 devaient en moyenne 25 778 \$, seulement 4 % de plus que la moyenne de 24 869 \$ de l'année 2000. La diminution initiale et la lente augmentation subséquente de la dette étudiante universitaire en Ontario reflètent le portrait national. Dans les deux cas, les raisons qui sous-tendent la tendance sont en grande partie les mêmes : l'augmentation des frais de scolarité a dépassé le niveau de l'inflation (en dépit du fait qu'un gel des frais de scolarité était en place pour les programmes du premier cycle universitaire pendant une partie de la décennie), et l'aide financière est devenue de plus en plus non remboursable, tandis que les bourses et les remises de dette sont passées d'environ un cinquième à un tiers de l'aide financière globale. Il est également important de reconnaître l'effet du programme de l'OSOG mentionné précédemment : les subventions de l'OSOG réduisent l'emprunt à 7 000 \$ par année. Aussi longtemps que ce plafond sur la dette annuelle sera maintenu, les augmentations de la dette globale au moment de l'obtention du diplôme en Ontario seront modérées, même si les coûts grimpent.

Bien que le montant moyen de la dette étudiante n'ait pas augmenté de façon draconienne, l'endettement est devenu plus courant dans la province au cours de la présente décennie. En 2000, 56 % des répondants au sondage du CCREU auprès des

7. Il faut noter que les étudiants qui déménagent pour étudier au cégep ET à l'université s'engagent dans un processus de cinq ans, que l'aide financière peut leur permettre de financer.

8. Avant l'année scolaire 2004-2005, le gouvernement du Québec a réduit son programme de bourses d'études de 103 millions de dollars en augmentant de façon importante le montant maximal de prêt qu'un étudiant peut emprunter (ce qui lui a permis d'économiser puisque la portion bourse de l'aide financière aux étudiants n'est utilisée que lorsque l'étudiant dépasse le seuil maximal de prêt). À la suite de pressions publiques considérables, principalement exercées par le biais d'une grève étudiante à grande échelle, le gouvernement a réinvesti les 103 millions de dollars sur un calendrier graduel. La province a réinvesti 70 millions de dollars en 2005-2006, et la totalité des 103 millions de dollars en 2006-2007 et par la suite.

étudiants en voie d'obtenir un diplôme ont déclaré avoir accumulé une dette. Le taux a augmenté à 57 % en 2003, à 58 % en 2006 et à 64 % en 2009.

Les Prairies

La dette des étudiants du premier cycle universitaire dans les provinces des Prairies (Alberta, Saskatchewan et Manitoba) s'est accrue plus rapidement que la moyenne nationale entre 2000 et 2009, bien que les niveaux d'endettement dans ces provinces demeurent toujours en dessous de la moyenne canadienne. En 2000, 56 % des diplômés des Prairies ont déclaré une dette moyenne de 21 666 \$. Ce montant a augmenté à 24 116 \$ en 2009. L'accroissement de la dette s'explique en partie par les frais de scolarité à la hausse en Alberta et en Saskatchewan. En Alberta, les frais de scolarité ont augmenté de façon constante de 16 % (après inflation) entre 1999-2000 et 2008-2009. En Saskatchewan, les frais de scolarité ont augmenté plus rapidement, à savoir une augmentation de 33 % entre 1999-2000 et 2004-2005; ils ont ensuite été réduits de 10 % en 2008-2009. Au Manitoba, la province a réduit et ensuite gelé les frais de scolarité en 2000-2001. En 2008-2009, les frais de scolarité au Manitoba étaient 24 % moins élevés qu'en 1999-2000.

L'aide financière aux étudiants est devenue plus généreuse dans la plupart des provinces des Prairies au cours de la présente décennie. En Alberta, les augmentations des frais de scolarité ont été compensées par une augmentation modérée de l'aide financière non remboursable, la portion de l'aide financière fondée sur les besoins composée de bourses et de remises de dette passant de 28 % en 1999-2000 à 32 % en 2006-2007. En Saskatchewan, la portion non remboursable de l'aide financière a fluctué autour de 29 % au cours de la majeure partie de la décennie, tandis qu'elle doublait au Manitoba, passant de 24 % en 2000-01 à 48 % en 2006-2007⁹.

Colombie-Britannique

En 2000 et 2003, les niveaux d'endettement des diplômés universitaires de la Colombie-Britannique étaient légèrement en dessous de la moyenne nationale. Selon le sondage du CCREU auprès des étudiants en voie d'obtenir un diplôme, 43 % des diplômés de la Colombie-Britannique en 2000 avaient une dette moyenne de 23 522 \$. Tandis que le pourcentage de l'endettement a augmenté à 57 % en 2003, le montant moyen a diminué de 1 156 \$. En 2006, le pourcentage de l'endettement a augmenté à 58 %, tandis que la dette moyenne cumulée a grimpé de 3 986 \$, passant à 26 351 \$. En 2009, elle avait augmenté d'un peu moins de 400 \$, 54 % des diplômés déclarant une dette moyenne de 26 738 \$. Entre 2000 et 2009, la dette des étudiants du premier cycle universitaire de la Colombie-Britannique a augmenté de 14 %, plus que n'importe où ailleurs au Canada.

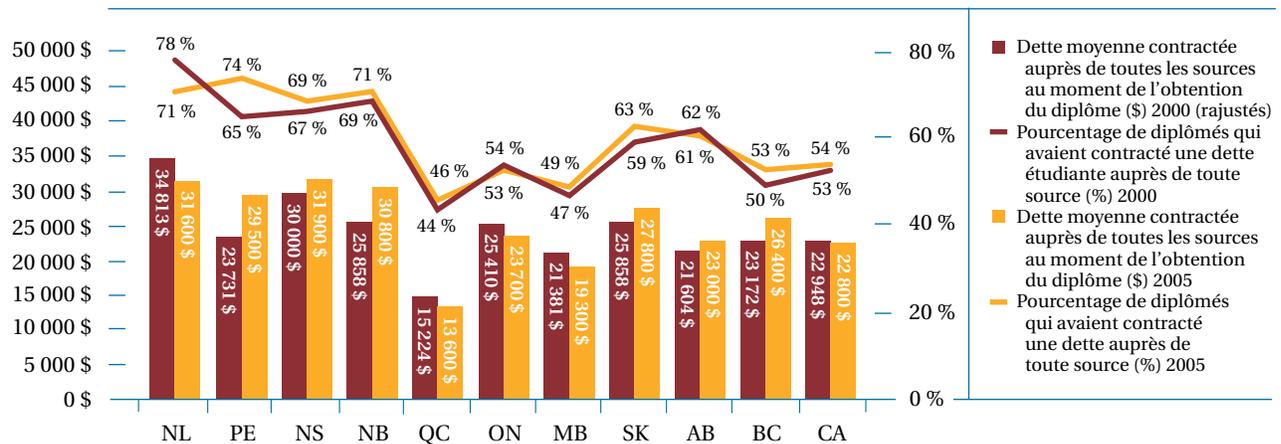
La diminution importante de la dette et la brusque augmentation qui a suivi (la dette étudiante a baissé de 5 % entre 2000 et 2003 avant d'augmenter de 18 % en 2006) peuvent s'expliquer par les changements importants dans les frais de scolarité universitaires en Colombie-Britannique et la politique d'aide financière aux études de la province. Au début de la décennie, les étudiants de la Colombie-Britannique payaient les deuxièmes frais de scolarité les moins élevés au pays, derrière le Québec. Les frais y étaient de près de 1 000 \$ moins élevés que ceux du Nouveau-Brunswick, la province suivante sur la liste des provinces imposant les frais de scolarité les moins élevés. Cette même année, la Colombie-Britannique offrait également le deuxième programme d'aide financière le plus généreux au pays, encore une fois derrière le Québec, seulement pour ce qui est de la portion d'aide financière non remboursable. En 2006-2007, après une augmentation de 69 % sur cinq ans, les frais de scolarité de la Colombie-Britannique s'élevaient à 350 \$ de plus que la moyenne nationale. Au même moment, la Colombie-Britannique a réduit

9. Il convient de noter que la portion d'aide financière non remboursable dans les années 2000 était considérablement plus élevée que dans les années 90 dans ces trois provinces; elle a doublé en Alberta, augmenté de 50 % en Saskatchewan et triplé au Manitoba.

de façon importante l'échelle de son programme de bourses en 2004. À la suite de ces deux changements, les bénéficiaires d'aide financière de la Colombie-Britannique ont maintenant accès aux prêts pour

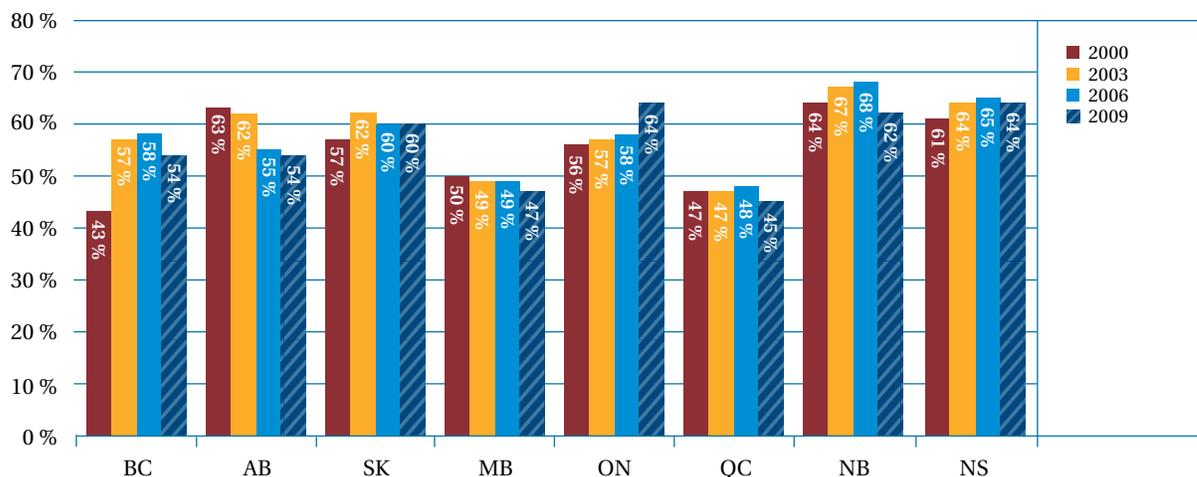
études les plus élevés du pays, soit presque 1 200 \$ de plus par année qu'au Nouveau-Brunswick, la deuxième province offrant les prêts étudiants les plus élevés.

Figure 7.III.1 – Incidence et montant de la dette d'études des bacheliers canadiens ayant accumulé une dette entre 2000 et 2005, en dollars constants de 2005, par province



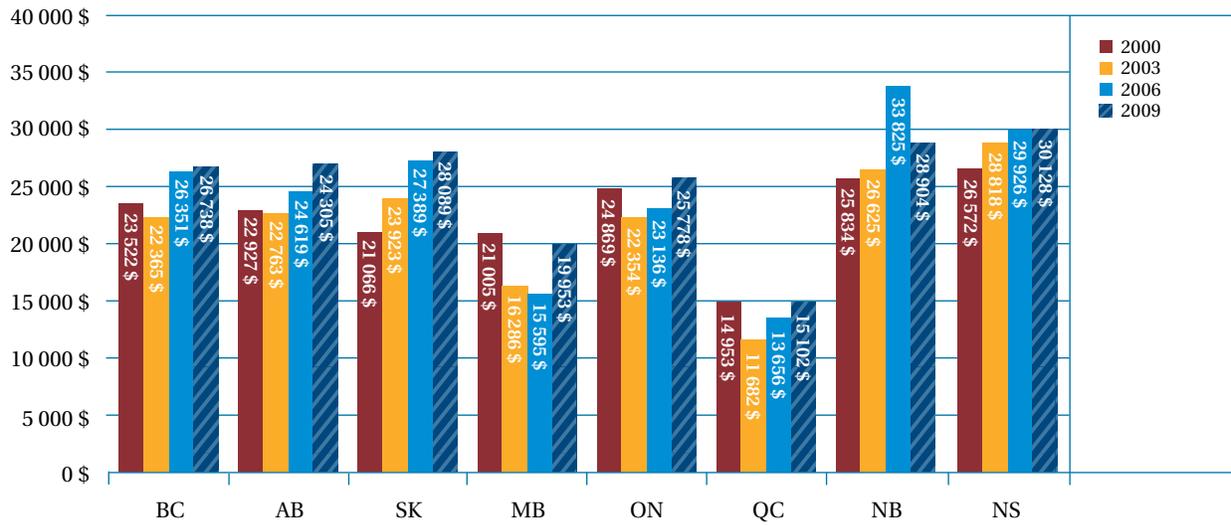
Source : Allen et Vaillancourt, 2004; Bayard et Greenlee, 2009; Statistique Canada, END (totalisations personnalisées).

Figure 7.III.2 – Incidence de l'endettement pour études chez les bacheliers canadiens entre 2000 et 2009, par province



Source : CCREU, Sondage sur les étudiants de dernière année, 2000, 2003, 2006 et 2009.

Figure 7.III.3 – Montant moyen de dette d'études des bacheliers canadiens ayant contracté une dette entre 2000 et 2009, par province



Source : CCREU, *Sondage sur les étudiants de dernière année*, 2000, 2003, 2006 et 2009.

IV. La dette d'études des collégiens canadiens

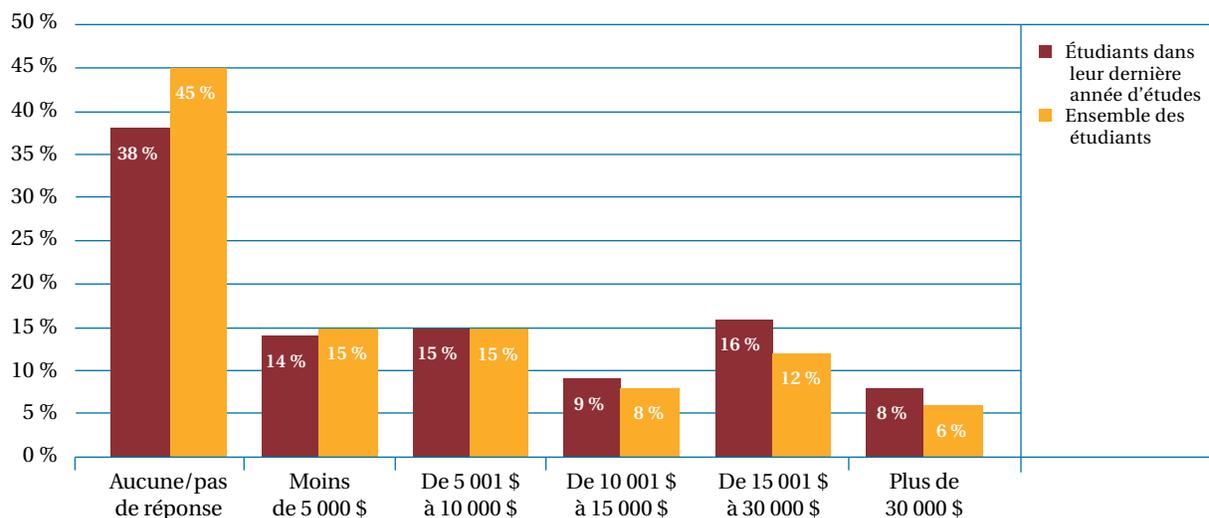
En 2005, 45 % des diplômés de collège ont déclaré devoir en moyenne 14 510 \$ en prêts pour études. Le nombre de personnes endettées (incidence) et le montant de la dette étaient moins élevés qu'en 2000, alors que 49 % des diplômés avaient déclaré devoir en moyenne 15 168 \$.

Comme nous l'avons mentionné dans la dernière édition du *Prix du savoir*, en dépit du fait que la dette moyenne des diplômés a chuté entre 2000 et 2005, la proportion des étudiants actuels ayant contracté des dettes très élevées s'accroît lentement depuis 2003. Selon le Consortium canadien de recherche sur les étudiants du niveau collégial (CCREC), la proportion des étudiants (non pas des diplômés, mais des

étudiants de tous les niveaux d'études) ayant déclaré une dette de plus de 15 000 \$ est passée de 6 % en 2003, à 8 % en 2004 et à 13 % en 2005.

Le sondage sur les étudiants du niveau collégial de 2009 révèle que cette tendance se poursuit : 55 % des étudiants collégiaux ont des dettes, et 18 % d'entre eux doivent plus de 15 000 \$¹⁰. Parmi ceux qui étaient dans leur dernière année d'études en 2009, 62 % ont déclaré s'attendre à accumuler des dettes, 24 % d'entre eux s'attendant à devoir plus de 15 000 \$ (figure 7.IV.1). Depuis 2003, par conséquent, la proportion des étudiants ayant plus de 15 000 \$ de dettes a triplé, passant de 6 % à 18 %.

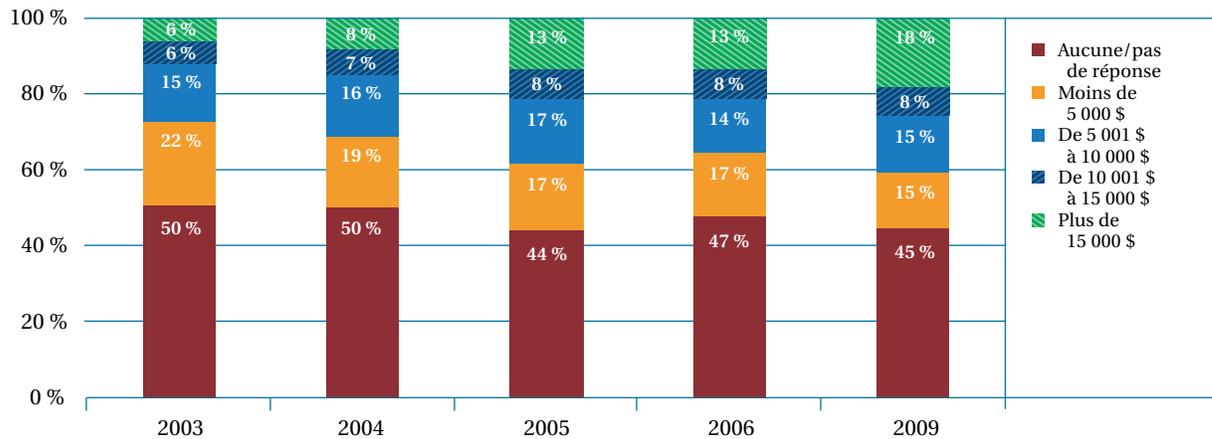
Figure 7.IV.1 — Dette des collégiens canadiens en 2009



Source : CCREC, *Sondage sur les étudiants canadiens du niveau collégial*, 2009.

10. Le sondage de 2009 est limité à un échantillon d'étudiants provenant de dix collèges, dont six ont participé aux volets précédents du sondage. L'échantillon comptait 19 établissements d'enseignement en 2006, contre 27 en 2003. Dans le cadre de l'analyse des réponses au sondage, des efforts ont été déployés pour comparer les résultats de 2009 à l'ensemble de ceux des années antérieures et aux échantillons des années antérieures composés uniquement des collèges participant en 2009. Bien que le sondage ne soit pas suffisamment complet pour décrire l'ensemble du secteur collégial ou fournir une analyse régionale, en l'absence d'un sondage représentatif de grande envergure auprès des étudiants collégiaux, il fournit un aperçu de leur situation financière.

Figure 7.IV.2 – Dette des collégiens canadiens en 2003-2006 et 2009



Source : CCREC, *Sondage sur les étudiants canadiens du niveau collégial*.

Variation provinciale

À l'extérieur du Québec, où les études collégiales (cégep) sont gratuites, la dette étudiante est relativement uniforme. Bien que les frais de scolarité du collégial varient de façon considérable d'une province à l'autre (en 2006-2007, les frais de scolarité des collèges de l'extérieur du Québec se situaient en moyenne entre 1 362 \$, à Terre-Neuve-et-Labrador, et 3 425 \$, à l'Île-du-Prince-Édouard), les niveaux d'endettement ne suivent pas cette tendance. Toutefois, certaines tendances dans les niveaux de dette étudiante au niveau collégial semblent se dessiner au niveau régional.

Selon l'Enquête nationale sur les diplômés, la dette étudiante collégiale dans les Maritimes, au Québec et en Ontario a diminué entre 2000 et 2005. Dans la région de l'Atlantique, la dette a été ramenée de 15 194 \$, pour les diplômés de 2000, à 14 198 \$, pour ceux qui ont achevé leurs études en 2005. Au Québec, la dette a diminué de 12 %, étant ramenée de 9 554 \$ à 8 429 \$ au cours de la même période. En Ontario, elle a diminué de 9 %, étant ramenée de 17 676 \$ à 16 004 \$.

Entre-temps, dans les Prairies, la dette a augmenté de 13 %, passant de 13 041 \$ à 14 770 \$. En Colombie-Britannique, elle a augmenté de 38 %, passant de 13 018 \$ à 17 925 \$, au cours des mêmes années. Ces augmentations sont probablement dues aux hausses importantes des frais de scolarité en Colombie-Britannique (près de 1 300 \$ entre 1999-2000 et 2004-2005) et en Alberta (près de 750 \$).

L'endettement public et privé au Canada

Les prêts pour études financés par le gouvernement constituent la principale source d'endettement pour les étudiants canadiens. En règle générale, cet état de choses s'explique par le fait que les prêts étudiants financés par le gouvernement sont plus accessibles et plus abordables que ceux qui sont offerts par les banques privées. D'abord, le gouvernement n'exige pas que les emprunteurs fournissent des garanties. Puisque la plupart des étudiants ne possèdent que très peu d'actifs, ils se heurtent à des obstacles importants pour obtenir un prêt privé (ou une marge de crédit), qui doit être endossé par un parent ou un tuteur. Ensuite, l'aide financière publique est subventionnée de façon importante, puisque les intérêts ne s'accumulent pas pendant que l'étudiant poursuit ses études. De plus, les prêts pour études sont de plus en plus assortis de mesures d'aide au remboursement, comme l'allègement des intérêts et la réduction des dettes dans le cadre des plans de remboursement.

Bien entendu, tous les étudiants ne sont pas admissibles aux prêts gouvernementaux, en particulier si le revenu de leurs parents dépasse les seuils d'admissibilité de l'aide gouvernementale. D'autres étudiants pourraient constater que les banques offrent des options de prêt plus flexibles. Ainsi, ne pouvant accéder au marché de l'aide financière aux études par choix ou en raison des critères d'admissibilité, de nombreux étudiants financent leurs études avec des prêts non gouvernementaux.

Le sondage de 2009 du CCREU sur les étudiants du premier cycle universitaire fournit des renseignements sur la fréquence de l'emprunt privé par les étudiants d'université. En 2006 et 2009, environ 20 % des étudiants dans leur dernière année d'études de premier cycle ont déclaré avoir accumulé des dettes auprès des institutions financières¹¹. La dette moyenne de ceux qui ont déclaré des dettes envers

des institutions financières s'élevait à 13 227 \$ en 2006; en 2009, elle avait augmenté à 14 862 \$.

L'incidence de la dette envers des membres de la famille est demeurée stable dans les dernières années. En 2006, 17 % des diplômés ont déclaré avoir emprunté en moyenne 15 126 \$ auprès de membres de leur famille. En 2009, cette proportion était passée à 18 %, mais la moyenne a diminué à 14 435 \$. Seulement 7 % des étudiants ont déclaré avoir contracté des dettes auprès d'autres sources pour ces deux mêmes années. La dette moyenne est passée de 6 992 \$, en 2006, à 8 500 \$, en 2009.

L'emprunt privé est un phénomène qui se produit également au niveau collégial. Parmi les étudiants sondés en 2009, 26 % ont déclaré avoir emprunté en moyenne 11 870 \$ auprès des institutions financières, en comparaison avec 19 % en 2006 (un montant moyen n'est pas disponible pour 2006). En 2009, 27 % des étudiants ont déclaré une dette moyenne de 5 384 \$ auprès de membres de leur famille, tandis que 19 % ont déclaré devoir en moyenne 5 644 \$ à d'autres sources.

Comme mentionné plus tôt, les changements apportés aux programmes gouvernementaux d'aide financière aux études en 2005-2006 étaient en partie conçus pour rendre un plus grand nombre d'étudiants issus de familles à revenu moyen admissibles aux prêts étudiants. On pourrait s'attendre à ce que les étudiants universitaires obtenant un diplôme en 2009 soient par conséquent moins susceptibles que ceux qui ont obtenu un diplôme en 2006 de compter sur les prêts pour études privés. Il semble toutefois que le nombre des prêts fournis par les banques ou les membres de la famille demeure stable, ce qui indique que certains étudiants pourraient simplement préférer emprunter de sources non gouvernementales, en dépit des coûts implicitement plus élevés.

11. Le chiffre pour 2003 est de 26 %, bien que cette année-là la proportion des étudiants qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont mentionné ne pas connaître la réponse a été plusieurs fois plus élevée qu'en 2006 et 2009, ce qui a soulevé des préoccupations quant à la validité des comparaisons; la question n'a pas été incluse dans le sondage de 2000.

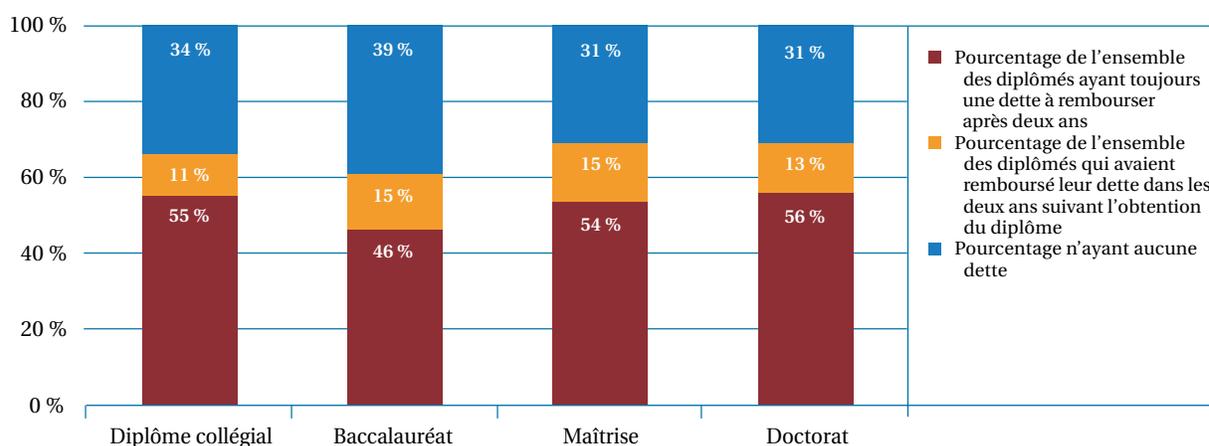
V. La vie après l'école : la dette des étudiants après le postsecondaire

Bien qu'on puisse lui donner le nom de dette « étudiante », ceux qui la remboursent ne sont habituellement plus des étudiants. La dette étudiante est généralement amortie sur dix ans, quoique de nombreuses personnes la remboursent plus tôt, tout comme de nombreuses autres prolongent la durée de leur remboursement sur plusieurs années. Pour plusieurs, la dette d'études est donc présente au moment de tous les événements majeurs de leur vie, comme le mariage, l'achat d'une maison et la naissance des enfants. Il vaut la peine d'examiner comment la dette étudiante au Canada entre dans le cadre du portrait financier plus global du pays.

Remboursement

L'END fournit des renseignements sur le remboursement de dette chez les étudiants emprunteurs. Selon le premier sondage de suivi auprès des diplômés de la classe de 2005, mené en 2007, environ un diplômé de premier cycle sur sept a remboursé la totalité de sa dette d'études dans les deux années suivant l'obtention de son diplôme (figure 7.V.1). Un peu moins de la moitié de ceux qui avaient accumulé une dette d'études la rembouraient toujours deux ans après l'obtention de leur diplôme.

Figure 7.V.1 – Remboursement de la dette d'études par les diplômés de la classe de 2005



Source : Statistique Canada, END.

Pour les diplômés collégiaux qui remboursaient toujours leur dette deux ans après l'obtention de leur diplôme, le solde moyen du prêt s'élevait à 11 800 \$. Pour ceux qui avaient achevé leurs études de premier cycle en 2005, le solde moyen deux ans après s'élevait à 20 400 \$. Les étudiants qui avaient achevé des programmes de deuxième ou troisième cycle étaient plus susceptibles d'avoir remboursé leurs prêts dans les deux ans. Parmi ceux qui avaient obtenu une maîtrise et qui avaient des dettes, 32 % avaient remboursé la totalité de leur prêt dans les deux ans, tandis que 30 % des diplômés du doctorat qui avaient des dettes en avaient fait autant.

Parmi les diplômés collégiaux, ceux du Québec, de la Colombie-Britannique et des Prairies étaient les plus susceptibles d'avoir remboursé la totalité de leurs prêts dans les deux ans suivant l'obtention de leur diplôme; cela était aussi vrai pour les diplômés du baccalauréat du Québec, de l'Ontario, de l'Alberta et du Manitoba. Parmi les diplômés de collège et d'université, ceux de la région de l'Atlantique étaient les moins susceptibles d'avoir remboursé leurs prêts dans les deux ans suivant l'obtention de leur diplôme. Les étudiants des quatre provinces de l'Atlantique faisaient face en quelque sorte à un double problème : ils avaient tendance à déclarer les niveaux de dette au-dessus de la moyenne et des revenus en dessous de la moyenne.

Une analyse des sondages de 2006 et de 2009 sur les étudiants de premier cycle universitaire révèle une relation entre la dette accumulée et les plans de poursuite immédiate d'études supplémentaires. En 2009, les étudiants qui ont déclaré qu'ils prévoyaient poursuivre des études immédiatement après l'achèvement de leur baccalauréat avaient une dette moyenne de 15 036 \$; ceux qui ne prévoyaient pas poursuivre d'autres études avaient une dette moyenne de 16 457 \$ (en 2006, ces montants s'élevaient respectivement à 11 530 \$ et 14 707 \$; ces chiffres ne sont pas corrigés pour l'inflation et tiennent compte des étudiants qui n'ont pas de dette). Il ne semble pas exister de relation statistiquement importante entre le montant de dette qu'un étudiant a accumulé et ses plans d'emploi ou ses revenus prévus, ce qui indique que les étudiants de niveau

postsecondaire ne semblent pas relier leurs décisions de contracter un emprunt, ni le montant de celui-ci, à leurs plans immédiats après les études. Au moment d'évaluer leurs possibilités d'emploi, leur dette a déjà été contractée.

La dette étudiante en contexte

Selon Statistique Canada (2006), le montant global de la dette d'études au Canada (et non pas uniquement de celle des étudiants en voie d'obtenir un diplôme) a augmenté de 15,8 % entre 1999 et 2005. En 2005, les familles canadiennes devaient collectivement plus de 20 milliards de dollars en dette d'études, contre 17 milliards de dollars en 1999. Parmi les 12 % de familles qui ont déclaré avoir une dette d'études (la fréquence n'a pas changé entre 1999 et 2006), le montant moyen est passé de 12 000 \$ à 12 700 \$. 28 % des familles dont le soutien économique principal était âgé de moins de 35 ans ont déclaré avoir une dette d'études; en comparaison, moins de 10 % des familles dont le soutien économique principal était âgé de 45 ans avaient une dette d'études. Parmi les divers types de dette, la dette d'études globale s'est le moins accrue au cours des six années en question. La dette hypothécaire s'est accrue de 43 %, la dette de marge de crédit, de 133 %, la dette de carte de crédit, de 59 %, les prêts automobiles, de 41 %, et les autres dettes, de 32 %. Par conséquent, la partie dette d'études de l'ensemble de l'endettement a été ramenée de 3,3 % à 2,6 %. Au total, l'endettement des familles canadiennes s'est accru de 48 % en six ans, passant de 515 milliards de dollars à 760 milliards de dollars.

Les ratios dettes/revenus et l'aide au remboursement

Comme Kapsalis (2006) l'a mentionné, la capacité de rembourser la dette d'études est plus étroitement liée aux revenus après les études qu'à la taille de la dette. Son aperçu sur dix ans des prêts étudiants consolidés en 1994-1995 a conclu qu'après correction pour la taille de la dette, la probabilité qu'un prêt tombe en défaut dans les trois ans suivant la consolidation a

chuté de 1,2 point de pourcentage pour chaque 1 000 \$ du revenu d'un individu. Schwartz et Baum (2006) ont exposé en détail qu'à mesure que le revenu des diplômés augmente, leur capacité de rembourser les prêts étudiants augmente également. Par conséquent, ils font valoir que les décideurs devraient considérer limiter les montants de remboursement de prêt à des proportions gérables du revenu d'un diplômé¹². Des éléments de preuve provenant de l'END de 2005 indiquent que les ratios de service de la dette (le ratio entre le remboursement de la dette et le revenu) d'un certain nombre de diplômés du postsecondaire canadiens risquaient de mettre ces derniers en péril financier. À l'aide des données de l'END, Bayard et Greenlee (2009) ont classé les emprunteurs selon la taille de leurs ratios de service de la dette gouvernementale. Parmi les diplômés du collège et du baccalauréat ayant contracté des prêts étudiants importants (une dette de 25 000 \$ ou plus), les ratios de service de la dette de ceux du 75^e percentile s'élevaient respectivement à 14 et 15 %. En d'autres termes, après avoir effectué leurs paiements de dette, ces diplômés disposaient d'environ 85 % de leur revenu brut.

L'END demande également aux diplômés s'ils ont éprouvé des difficultés à rembourser leurs prêts étudiants dans les deux ans suivant l'obtention de leur diplôme (comme le fait remarquer Kapsalis, la majorité des défauts de paiement des prêts étudiants se produisent dans les trois premières années suivant l'obtention du diplôme). 29 % des diplômés de collège, 26 % des détenteurs de baccalauréat, 23 % des diplômés de la maîtrise et 25 % des diplômés du doctorat qui devaient de l'argent sur des prêts étudiants gouvernementaux ont déclaré avoir éprouvé des difficultés à rembourser leur prêt. Comme on devait s'y attendre, les diplômés ayant contracté des prêts plus importants étaient plus susceptibles de mentionner des difficultés à effectuer leurs paiements. Statistique Canada a divisé les emprunteurs selon trois niveaux d'endettement : faible (moins de 10 000 \$), moyen (de 10 000 \$ à 24 999 \$) et élevé (25 000 \$ ou plus). Au niveau collégial, 17 % des diplômés ayant contracté une dette peu élevée ont

mentionné avoir éprouvé des difficultés à rembourser leurs prêts, comparativement à 34 % de ceux qui avaient contracté une dette de taille moyenne, et à 59 % de ceux qui avaient contracté une dette importante. Au niveau du baccalauréat, les diplômés étaient moins susceptibles de mentionner avoir éprouvé des difficultés à rembourser à tous les niveaux : 12 % de ceux qui avaient contracté une dette peu élevée, 22 % de ceux qui avaient contracté une dette de taille moyenne et 43 % de ceux qui avaient contracté une dette importante. Les diplômés de 2005 étaient plus susceptibles que ceux de 2000 d'avoir éprouvé des difficultés à rembourser leurs prêts. Étant donné que les diplômés universitaires gagnent généralement plus d'argent que les diplômés collégiaux et que les défauts de paiement des prêts tendent à être associés davantage avec les niveaux de revenu qu'avec la taille de la dette, il s'en suit que les diplômés du collégial seraient plus susceptibles de mentionner avoir éprouvé des difficultés à effectuer leurs paiements que les diplômés d'université¹³.

Un certain nombre de gouvernements ont récemment adopté des politiques publiques pour aider ceux qui éprouvent des difficultés à rembourser leurs prêts étudiants. Le Programme fédéral d'aide au remboursement (PAR), instauré en août 2009 pour remplacer les programmes existants d'exemption d'intérêt et de réduction de la dette en voie de remboursement, établit un cadre de remboursement similaire à celui que favorisent Schwartz et Baum. D'abord, ce programme limite la période de remboursement à 15 ans (dix ans pour les emprunteurs ayant des incapacités permanentes). Ensuite, il établit les paiements selon le revenu et la taille de la famille de l'emprunteur. Finalement, il limite les paiements à un maximum de 20 % du revenu de l'emprunteur. Les paiements que les personnes participant au PAR sont en mesure d'effectuer seront appliqués à la réduction du capital de leur prêt (les intérêts seront couverts par le gouvernement fédéral) pendant une période maximale de cinq ans. Les personnes qui ont besoin d'aide après cinq ans ou qui ont effectué des paiements pendant plus de dix ans effectueront des paiements abordables selon leur revenu et la taille de

12. Schwartz et Baum indiquent un ratio paiement/revenu d'au plus 18 à 20 % du revenu discrétionnaire d'un individu; le montant chuterait pour ceux dont les niveaux de revenu sont relativement bas.

13. Les diplômés du collégial étaient également susceptibles d'avoir contracté des dettes de taille moyenne ou importante. 46 % de ceux qui avaient emprunté ont déclaré devoir moins de 10 000 \$, contre 28 % des diplômés du baccalauréat.

leur famille; le gouvernement fédéral couvrira les intérêts ainsi qu'une portion du capital, de façon à ce que le prêt soit remboursé dans les 15 ans suivant les fins des études de l'emprunteur¹⁴. En Nouvelle-Écosse, le programme amélioré d'aide au remboursement (qui s'applique uniquement aux prêts provinciaux) offre aux emprunteurs jusqu'à 54 mois d'aide, au cours desquels les paiements ne dépasseront pas 7 % du revenu familial brut de l'emprunteur. Des programmes semblables ont aussi été implantés au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan.

Plutôt que d'introduire une version du PAR, le gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador a annoncé dans son budget de 2009 l'élimination des intérêts sur les prêts étudiants provinciaux. À compter d'août 2009, tous les Terre-neuviens qui ont contracté des prêts étudiants ne payent plus les intérêts sur la portion provinciale de leur prêt. L'exonération du paiement des intérêts s'applique à tous les prêts étudiants provinciaux, sans égard à la situation financière de l'emprunteur ou à la province de résidence actuelle.

14. Au cours de la seconde phase du PAR, le gouvernement fédéral paye les intérêts et la portion du remboursement du prêt non couverte par l'emprunteur.

VI. Conclusion

L'histoire de l'endettement étudiant au Canada entre 2000 et 2009 est autant l'histoire des politiques gouvernementales en ce qui a trait au financement des études postsecondaires et au soutien des étudiants que celle de l'emprunt. Surtout au niveau universitaire, deux facteurs influent sur la dette étudiante : la politique relative aux frais de scolarité et l'aide financière aux étudiants. Pour la plupart des étudiants, les frais de scolarité constituent la dépense la plus importante au cours de l'année scolaire, représentant environ un tiers de leur dépenses. Comme nous l'avons constaté, dans les années 90, les augmentations radicales des frais de scolarité ont pu facilement mener à des augmentations importantes de la fréquence et du montant de la dette étudiante. Au cours de cette décennie, les frais de scolarité universitaires et la dette moyenne des étudiants ont doublé.

Toutefois, la dette étudiante ne s'accroît pas nécessairement au même rythme que les frais de scolarité. Entre 1999-2000 et 2008-2009, les frais de scolarités des étudiants du premier cycle universitaire au Canada ont augmenté de 14 % (sans égard à l'inflation). Les étudiants qui ont obtenu leur diplôme en 2009 avaient contracté une dette de seulement 9 % de plus que celle des diplômés de la classe de 2000. En fait, entre 1999-2000 et 2004-2005, en dépit de l'augmentation de 10 % des frais de scolarité, la dette des diplômés au cours de ces deux années a diminué de 1 %. Cela ne s'est pas produit par hasard. À la fin des années 90, les gouvernements ont augmenté de façon importante les montants de l'aide financière non remboursable, en établissant et en assouplissant des programmes conçus expressément pour réduire la dette étudiante. L'introduction de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, en 1999-2000, et les augmentations correspondantes des bourses fondées sur les besoins et de la remise de dette offertes par les gouvernements provinciaux ont permis aux étudiants de faire face à la hausse des coûts sans augmenter leur

endettement. Au cours de la seconde moitié de la décennie, bien que l'existence de programmes de réduction de la dette, comme ceux de la Fondation, ait permis d'atténuer l'augmentation par rapport à celle qui s'est produite au cours des années 90, la dette étudiante universitaire a recommencé à s'accroître. Il est clair que les gouvernements disposent des outils nécessaires pour contrôler ou même réduire la dette étudiante.

Le manque de données complètes nuit à l'analyse de la dette des diplômés collégiaux, mais la tendance semble être similaire à celle de la dette des diplômés universitaires. La dette a diminué au cours de la première partie de la présente décennie, et elle semble avoir recommencé à s'accroître depuis ce temps. Les diplômés de collège sont beaucoup plus susceptibles de mentionner des difficultés à rembourser leurs prêts au cours des premières années suivant l'obtention de leur diplôme que les diplômés d'université. Compte tenu du fait que les défauts de remboursement de prêt semblent être étroitement liés au niveau de revenu et que les diplômés de collège gagnent moins d'argent que les diplômés d'université, il fallait s'y attendre.

Au cours des dernières années, les gouvernements ont davantage orienté leur politique relative à la dette étudiante sur la question de la capacité de gérer la dette. L'introduction de programmes comme le Programme fédéral d'aide au remboursement simplifie les mesures existantes, telles que l'exemption d'intérêts et la réduction de la dette en voie de remboursement. Les diplômés qui gagnent moins d'argent qu'ils ne le prévoyaient, ou pas assez d'argent pour rembourser leur prêt, peuvent réduire leurs paiements à un niveau gérable sans prolonger la durée de la période de remboursement au-delà de 15 ans. Bien qu'ils ne se soient pas accrus de façon radicale au cours de la présente décennie, les niveaux de dette sont importants. Les programmes tels que le PAR peuvent devenir rapidement populaires auprès des diplômés qui entrent dans un marché du travail serré.

Après les bourses d'études du millénaire?

La création de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire a entraîné une augmentation importante de la portion non remboursable de l'aide financière aux étudiants et, comme nous l'avons constaté, elle a contribué à la modération des niveaux d'endettement des étudiants après 2000. Comment la fin du Programme des bourses d'études du millénaire en 2008-2009 touchera-t-elle les étudiants et les dettes qu'ils ont accumulées?

Premièrement, la dette étudiante moyenne ne devrait pas être touchée, parce que le gouvernement fédéral a introduit le Programme canadien de bourses aux étudiants pour prendre la relève du Programme de bourses d'études du millénaire en 2009-2010. Bien que les 335 millions de dollars versés annuellement par la Fondation sous forme de bourses fondées sur les besoins soient appelés à disparaître, 350 millions de dollars de subventions fédérales les remplaceront. En fait, puisque les fonds fournis par l'entremise du nouveau programme fédéral de bourses doivent augmenter chaque année, pour atteindre 430 millions de dollars en 2012-2013, le nouveau programme peut servir à réduire les niveaux moyens de la dette étudiante plutôt qu'à simplement la maintenir aux niveaux actuels. Il s'agit bien entendu d'une bonne nouvelle pour les étudiants canadiens qui doivent emprunter pour financer leurs études post-secondaires.

Deuxièmement, le changement de programme aura une incidence sur les critères d'admissibilité aux bourses. La Fondation a versé la majeure partie (285 millions de dollars annuellement) de ses bourses fondées sur les besoins à des étudiants ayant des besoins élevés. L'objectif était d'aider à réduire la dette des étudiants aux prises avec les exigences d'emprunt les plus élevées. À compter de 2005-2006, la Fondation a fourni 50 millions de dollars de plus par année aux étudiants issus de familles à revenu faible ou vivant en milieu rural ainsi qu'aux étudiants autochtones confrontés à

des obstacles financiers dans la poursuite de leurs études, même s'ils n'avaient pas les niveaux de besoins les plus élevés (voir Berger (2008) pour un examen de la différence entre les deux programmes et les types de bénéficiaires). À titre de comparaison, le nouveau Programme canadien de bourses aux étudiants attribuera la totalité de ces fonds aux étudiants issus de familles à revenu faible ou moyen, sans égard à la taille de leurs prêts. Cela signifie que les étudiants à revenu faible verront leur dette diminuer, tandis que les autres étudiants, dont les revenus peuvent se situer au-dessus des seuils d'admissibilité aux bourses et qui ont contracté des prêts importants, verront leur dette augmenter.

Troisièmement, le nouveau programme est conçu pour atteindre un plus grand nombre d'étudiants, bien que pour ce faire il diminue la valeur de la bourse versée. Le Programme des bourses d'études du millénaire a fourni des bourses d'un montant moyen de 3 000 \$ à environ 90 000 étudiants par année, tandis que son programme de bourses d'accès a fourni des bourses d'un montant moyen de 2 000 \$ à environ 25 000 étudiants. Le Programme canadien de bourses aux étudiants espère desservir 245 000 étudiants par année, mais il le fera par des bourses de 2 000 \$ ou de 800 \$, selon que l'étudiant est issu d'une famille à revenu faible ou moyen. En résumé, un plus grand nombre d'étudiants bénéficiera de la réduction de dette financée par le gouvernement fédéral, mais la prestation moyenne par étudiant sera moindre, ce qui signifie que certains types d'étudiants se retrouveront avec moins de dettes, tandis que les autres se retrouveront avec une dette accrue.

Le dernier point concerne l'interaction des programmes fédéraux et provinciaux d'aide financière aux étudiants. Lorsque les deux paliers de gouvernement fournissent des avantages similaires aux mêmes citoyens, il existe toujours un risque qu'en

Après les bourses d'études du millénaire? (suite)

l'absence de coordination, les augmentations de dépenses d'un palier soient annulées par les réductions de dépenses de l'autre, ce qui n'améliore pas le sort des bénéficiaires. Ce danger existait lorsque la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire a été créée par le gouvernement fédéral sans consultation préalable des provinces et des territoires. La Fondation a réglé ce problème dans le cadre de ses négociations avec chaque province et territoire qui ont précédé l'attribution des premières bourses d'études du millénaire. Ces négociations ont mené à des engagements de la part des provinces et des territoires à veiller à ce que les étudiants tirent pleinement profit de l'injection de nouveaux fonds. Lorsque la Fondation a introduit son programme de bourses d'accès en 2005-2006, sa pratique avait évolué jusqu'au point de coordonner la conception du programme au préalable avec les différents gouvernements et jusqu'au point où, dans certains cas, des programmes Fondation-province conjoints ont été élaborés pour fournir une plus grande certitude qu'aucun fonds du millénaire ne seraient « déplacés ». Ce souci d'éviter de déplacer les nouvelles dépenses est loin d'être généralisé dans les relations fédérales-provinciales; en fait, un examen des récentes initiatives fédérales en matière de dépenses a démontré que le Programme des bourses d'études du millénaire constituait un des rares cas où la question avait été traitée (Lazar, 2008).

Tandis que le nouveau Programme canadien de bourses aux étudiants perpétue le financement non remboursable fourni antérieurement par la Fondation, il ne continue pas de suivre le modèle de la Fondation quant à la coordination de

l'interaction préalable des dépenses fédérales et provinciales avec chaque gouvernement. Cela n'aura aucune importance si les provinces ne réduisent pas les avantages qu'elles fournissent aux étudiants eux-mêmes au cours de la période d'ajustement qui suivra l'introduction du nouveau programme fédéral. Si certaines provinces décident plutôt qu'elles ne peuvent plus soutenir les réinvestissements qu'elles avaient introduits conjointement avec la Fondation des bourses d'études du millénaire¹⁵ ou si, de façon plus générale, les nouvelles dépenses fédérales leur permettent de réorienter leurs propres dépenses à l'extérieur de l'aide non remboursable, alors la question du déplacement des fonds sera soulevée de nouveau et, qui plus est, la dette étudiante pourrait s'accroître. Un des cas les plus importants sera celui du Québec, qui a choisi de ne pas participer au Programme canadien de bourses aux étudiants. La part de financement du Québec pour le nouveau programme fédéral de bourses sera fournie à titre de « paiement de remplacement » au gouvernement plutôt que directement aux étudiants dans le cadre d'une entente traitant de la question du déplacement, comme ce fut le cas avec la Fondation. Si le gouvernement du Québec choisit de ne pas verser les fonds fédéraux aux étudiants sous forme de bourses, le programme fédéral ne constituera pas un avantage supplémentaire pour les étudiants, et leur dette s'accroîtra.

Par conséquent, seul le temps dira si la façon dont le financement fédéral de l'aide non remboursable est fourni (et non pas seulement le montant) a un impact sur le contrôle de la dette étudiante.

15 Les bourses d'études du millénaire ont remplacé les prêts pour études provinciaux et, dans certains cas, les bourses, ce qui a créé des économies pour les provinces, que ces dernières, dans le cadre de leurs ententes bilatérales avec la Fondation, ont réinvesties dans l'aide aux étudiants ou dans les programmes connexes. Le nouveau programme fédéral de bourses réduit les prêts fédéraux, ce qui n'entraîne pas d'économies comparables pour les provinces. Au cours de la période suivant le transfert d'un programme à l'autre, les provinces devront décider si elles peuvent continuer de financer les programmes qui ont été mis sur pied grâce aux économies créées par l'instauration des bourses d'études du millénaire puisque ces économies ne seront plus réalisées.

Le prix du savoir

L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada

Conclusion : de la recherche à l'action



De la recherche à l'action

La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire a été créée en 1998 avec un fonds de dotation de 2,5 G\$ et le mandat d'améliorer l'accès aux études postsecondaires, pour que les Canadiens puissent acquérir les connaissances et les compétences qu'exigent une économie et une société en évolution. La Fondation avait pour mission d'accorder des bourses à des étudiants qui ont besoin d'aide financière ou qui font la preuve de leur mérite. Deux principaux programmes ont donc été mis sur pied : le programme de bourses générales du millénaire, attribuées en fonction des besoins financiers (celles-ci ont permis de réduire le fardeau financier de bon nombre d'étudiants aux ressources limitées), et le programme de bourses d'excellence du millénaire, attribuées au mérite (celles-ci visaient à récompenser et à soutenir financièrement des étudiants qui font preuve d'engagement communautaire, d'innovation sociale et de leadership en plus de maintenir de bons résultats scolaires). Lorsque le mandat de la Fondation se terminera, à la fin de 2009, l'organisme aura versé 3,2 G\$ en bourses à des étudiants de niveau postsecondaire de toutes les régions du Canada.

Comme instruments de politiques publiques, toutefois, les fondations telles que la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire ont pour objectif de faire davantage que remettre des sommes d'argent. On s'attend à ce que les fondations fassent preuve de créativité et qu'elles tirent profit du savoir-faire des experts indépendants qui composent leurs conseils d'administration, notamment pour ce qui est d'enjeux précis en matière de politiques publiques (KPMG, 2007, p. 21). Compte tenu de ces attentes, mais aussi parce que les politiques destinées à favoriser un meilleur accès aux études postsecondaires (EPS) étaient élaborées en l'absence d'études et de données complètes sur la clientèle actuelle et potentielle des établissements d'enseignement (p. ex. le portrait-type de ceux qui font des EPS et de ceux qui sont moins susceptibles d'en faire, et les raisons à l'origine de

cette situation), notre Fondation a jugé utile de créer le Programme de recherche du millénaire, en 2001, en vue de faire progresser les connaissances sur les obstacles freinant l'accès aux études. D'ici la fin de notre mandat, ce programme aura permis la réalisation de dizaines d'études et la publication de plus de 80 rapports, y compris cette quatrième et dernière édition du rapport *Le prix du savoir*.

Au début, beaucoup de questions et de sujets ont été présentés comme thèmes possibles pour les études envisagées. Parmi ces sujets, mentionnons ceux-ci : Au Canada, qui est susceptible de fréquenter un établissement d'enseignement postsecondaire et qui l'est vraiment moins – et pourquoi? Quel est le véritable niveau de financement versé aux étudiants au moyen des programmes publics d'aide financière? Quelle est l'efficacité de ces programmes? Quelle est l'importance des obstacles financiers par rapport aux autres types d'obstacles à la poursuite d'études postsecondaires? Quelles sont les diverses situations types des étudiants, notamment pour ce qui est des sources de financement de leurs études collégiales ou universitaires? Concernant cette dernière question, la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire a publié deux rapports : *L'argent est-il important?*, en 2001, et *L'argent est-il important? II*, en 2003. Ultérieurement, d'autres questions ont été soulevées et, par l'entremise des « projets pilotes du millénaire », elles ont fait l'objet d'études afin de déterminer si des interventions ciblées pouvaient être rentables et avoir des incidences positives sur l'accessibilité aux EPS ou sur la persévérance. Plus récemment, les responsables du Programme de recherche du millénaire ont cherché à approfondir notre compréhension du comportement de certains segments de la population (particulièrement les jeunes Autochtones et les jeunes issus de familles à faible revenu) ainsi que notre compréhension des diverses voies que suivent les jeunes au sortir de l'école secondaire et, aussi, de l'impact que peuvent avoir les

différents types de programmes d'aide financière. Enfin, notre programme de recherche a également mis en lumière l'évolution démographique du Canada et l'importance de déployer plus que jamais des efforts visant à hausser le taux de participation aux EPS des groupes sous-représentés dans les établissements d'enseignement supérieur du pays.

Il serait rassurant de penser qu'on a trouvé des réponses définitives à toutes les questions posées et qu'on a cerné les solutions aux divers enjeux. Cependant, les sciences sociales n'étant pas des sciences exactes et elles ne peuvent conduire à une solution unique ou à des politiques publiques parfaitement agencées comme des mathématiciens qui résoudre des équations. En matière sociale, les problèmes sont rarement réglés une fois pour toutes. Chaque étude que nous avons menée nous a permis de parfaire nos connaissances des réalités tout en révélant l'existence de bien d'autres enjeux auxquels il faudrait apporter une attention. Plus nous en apprenons, plus nous prenons conscience de tout ce qu'il y a à apprendre.

Quoiqu'il en soit, il est important de reconnaître les progrès accomplis. À n'en pas douter – les résultats présentés dans les chapitres précédents vous auront sûrement convaincu –, nous en savons aujourd'hui davantage qu'il y a dix ans sur les étudiants de niveau postsecondaire; sur les facteurs qui influent sur l'accessibilité aux EPS et sur le niveau de persévérance une fois qu'on a entrepris un programme d'études; et, enfin, sur les rouages et les incidences des politiques de soutien aux étudiants. Nous avons une bien meilleure idée des profils des jeunes qui ont de bonnes chances d'entreprendre des EPS et de ceux qui ont de moins bonnes chances de fréquenter un collège ou une université – et nous savons beaucoup mieux pourquoi il en est ainsi. Nous savons combien dépensent les 14 gouvernements (fédéral, provinciaux et territoriaux) qui fournissent une aide financière aux étudiants par l'intermédiaire de différents programmes, et aussi comment ces programmes interagissent au profit ou au détriment des étudiants. En outre, nous avons une bien meilleure idée des objectifs et des besoins des différents groupes d'étudiants et nous sommes bien plus sensibles aux différences entre les étudiants de niveau collégial et ceux de niveau universitaire,

tout comme il existe des différences entre étudiants plus jeunes et étudiants adultes, étudiants autochtones et étudiants non-autochtones, étudiants provenant de familles à l'aise et étudiants issus de ménages à faible revenu. Lorsque les résultats finaux des « projets pilotes du millénaire » seront disponibles, nous serons mieux placés pour dire quelles politiques sont plus susceptibles – ou moins susceptibles – de mener à une plus grande participation aux EPS (et à un meilleur taux de diplomation).

Personne n'oserait prétendre que tous ces progrès sont le fruit des seuls efforts de la Fondation. Beaucoup d'autres organismes ont eux aussi été actifs en matière de recherches visant à comprendre ce qui freine l'accès aux études supérieures, notamment ceux qui avaient commencé bien avant que la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire soit créée. Plus particulièrement, le développement de nouvelles sources de données par Statistique Canada, au cours des dix dernières années, a permis des percées importantes dans notre compréhension des voies empruntées par les jeunes Canadiens au sein du système d'éducation. La contribution de la Fondation n'a pas seulement consisté à faire faire des études pour compléter celles des autres organismes, mais aussi à recueillir et à organiser des résultats d'études ou d'enquêtes provenant de plusieurs sources, avec comme objectif de bien informer les parties prenantes et les décideurs. Par ailleurs, rappelons que les activités de recherche de la Fondation ont été possibles parce que notre organisme, en raison de sa nature et de son mandat, était en mesure de collaborer avec plusieurs types de partenaires : autres chercheurs ou agences de recherche, gouvernements provinciaux, écoles, collèges et universités.

« Qu'est-ce que tous ces efforts nous ont apporté? », vous demandez-vous peut-être. Comme nous l'avons mentionné, la plupart des sujets de recherche devront encore faire l'objet de discussions. Toutefois, en partie grâce aux études menées ces dernières années par la Fondation et par d'autres entités et en partie grâce aux contacts directs que nous avons pu avoir avec les étudiants, les établissements d'enseignement postsecondaire et les gouvernements, nous nous réjouissons de pouvoir affirmer que beaucoup de leçons importantes ont été tirées. La nécessité absolue

de poursuivre les recherches ne doit pas nous empêcher de tirer des conclusions qui ne pourront qu'éclairer les décideurs appelés à passer à l'action.

Tout d'abord, il est clair que la question de l'accès (au collège ou à l'université) n'est pas un enjeu auquel il faut s'attarder une seule fois, par exemple lorsqu'un jeune est sur le point de faire un choix de carrière. L'accès aux EPS est quelque chose dont on doit se préoccuper bien avant la fin des études secondaires et même, aussi, une fois que les jeunes ont entrepris un programme collégial ou universitaire (pour favoriser la persévérance, dans ce cas).

En résumé, tout le travail de recherche que nous avons réalisé jusqu'ici nous a amenés à conclure qu'une politique efficace d'amélioration de l'accès aux EPS doit reposer sur ces trois piliers :

- Meilleure sensibilisation ou préparation des élèves aux EPS, bien avant qu'ils aient à prendre cette décision dans la dernière année du secondaire;
- Meilleure efficacité des programmes d'aide financière aux études;
- Meilleurs programmes de soutien (autre que financier) aux étudiants, lorsqu'ils sont inscrits dans un programme d'études postsecondaires.

Pour certains, ces observations relèvent du simple bon sens. Pourtant, il faut reconnaître que la plupart des discussions concernant les politiques visant à faciliter l'accès aux études portent encore seulement sur l'aspect financier, sans que soient abordées sérieusement les mesures qui feraient en sorte que davantage de jeunes des groupes sous-représentés soient préparés aux défis d'ordre scolaire et social inhérents aux études postsecondaires. Pensons, par exemple, à des mesures qui permettraient de soutenir ces jeunes sur le plan scolaire, pour qu'ils réussissent bien – ou même se démarquent – une fois qu'ils ont entrepris un programme d'études postsecondaires. Même dans les discussions sur l'aide financière, on ne cherche pas à cerner vraiment les types de soutien financier qui contribueraient efficacement à améliorer l'accessibilité et la persévérance.

Outre les trois piliers ci-dessus, un certain nombre d'observations sont à retenir, car celles-ci aideront à définir ce qu'est une politique d'amélioration de l'accessibilité susceptible de porter des fruits.

- Étant donné que les étudiants des segments de population actuellement sous-représentés au niveau postsecondaire font face à un ensemble complexe d'obstacles, les politiques publiques éventuellement mises en place doivent être « englobantes », en ce sens qu'elles devront prévoir à la fois de l'aide financière et de l'aide d'une autre nature – par exemple un accompagnement scolaire.
- Les programmes de soutien doivent sensibiliser les jeunes bien avant la fin des études secondaires. Bon nombre d'élèves pourraient en effet tirer parti de programmes visant à informer ou à cibler des jeunes des groupes sous-représentés dès les dernières années du primaire ou les premières années du secondaire.
- Les programmes d'aide financière aux étudiants doivent être modernisés afin de rejoindre les élèves assez tôt pour influencer leurs aspirations et leurs plans en matière d'éducation, mais aussi pour qu'il soit facile de comprendre toutes les possibilités d'aide et de soumettre une demande d'aide financière. Il faut aussi que ces programmes de prêts et bourses procurent les meilleurs types d'aide aux étudiants qui en ont le plus besoin et qu'ils permettent de couvrir suffisamment les coûts (pour minimiser le plus possible la dette globale des étudiants).
- Les stratégies visant à améliorer l'accessibilité aux EPS devraient inclure des initiatives d'information sur les cheminements de carrière. Cela donnerait aux étudiants, y compris à ceux des groupes sous-représentés, les renseignements nécessaires pour les aider dans leur transition entre le collège, l'université et le marché du travail.
- Les mesures de recrutement des établissements d'enseignement doivent s'accompagner de programmes d'accompagnement en cours d'études. Nous entendons par là que les collèges et universités doivent non seulement se préoccuper de l'accès aux divers *cursus*, mais qu'ils doivent se demander comment ils peuvent aider du mieux possible les différentes clientèles, pour favoriser leur persévérance et leur réussite. Il sera très important que les établissements d'enseignement postsecondaire comprennent que l'amélioration du taux

de diplomation exigera des efforts de changement de leur part – cela n'est pas seulement l'affaire des étudiants. Les collèges et universités doivent continuer d'être pertinents et démontrer qu'ils ont à cœur de favoriser un avenir prometteur pour leurs clients, tout au long des études.

- Les gouvernements doivent s'employer à maximiser le « rendement de leur investissement » en canalisant l'aide financière aux étudiants dans des programmes susceptibles d'avoir une incidence positive sur l'objectif général d'amélioration de l'accessibilité aux études (nous pensons entre autres aux subventions destinées aux étudiants qui font face à de sérieux obstacles financiers). Étant donné que les ressources de l'État sont limitées, les programmes versant des sommes d'argent devraient être privilégiés, par rapport aux mesures coûteuses qui ont très peu d'impact sur le taux de participation aux EPS – p. ex. les crédits d'impôt universels.
- Les programmes gouvernementaux, pour autant qu'ils soient appropriés, demeureront l'élément central de toute stratégie d'amélioration de l'accessibilité, mais les gouvernements à eux seuls ne peuvent pas tout faire. Pour réaliser les progrès plus que souhaitables, il faudra que les divers organismes, les entreprises et les établissements d'enseignement postsecondaire mettent la main à la pâte pour encourager les jeunes Canadiens à avoir de plus grandes ambitions sur le plan de l'éducation et pour leur donner les compétences et les ressources nécessaires à la réussite d'études postsecondaires.
- Les approches universelles sont rarement appropriées. Les étudiants et étudiants potentiels des différentes régions du Canada ou des différents segments de population font face à des défis bien différents. Ils seront donc susceptibles de s'intéresser à des programmes plus spécifiques. De plus, il n'y a pas que les jeunes qu'il faut aider à faire des EPS : les stratégies d'accès doivent aussi englober les adultes qui veulent ou qui doivent retourner sur les bancs d'école. La conception et les modalités des programmes d'aide devront être assez souples pour tenir compte de ces réalités.

- Les programmes doivent être évalués pour que l'on s'assure qu'ils donnent les résultats escomptés. En effet, trop peu de politiques visant à améliorer l'accès aux EPS et la réussite des EPS sont correctement évaluées. Les gouvernements et les organismes non gouvernementaux doivent adopter comme pratique essentielle le souci de recueillir et d'analyser les données permettant de tirer des conclusions sur l'efficacité de leurs programmes.
- La diversité qui caractérise notre pays doit être exploitée à notre avantage. Plutôt que de déplorer qu'il n'y ait pas de ministère fédéral de l'Éducation, les Canadiens doivent tirer parti des possibilités de partenariat associées au fait d'avoir 13 systèmes d'éducation.

La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire met fin à ses activités, mais elle laisse ces observations, ainsi que de nombreuses autres constatations résumées dans le présent rapport, dans l'espoir qu'elles serviront de point de départ cohérent pour la mise en place de politiques destinées à améliorer l'accessibilité aux études postsecondaires – il s'agit-là d'observations et de connaissances qui manquaient à tous, lorsque la Fondation a été créée. Évidemment, il ne s'agit que d'une liste partielle contenant des idées générales sur ce qu'il faut faire – et l'on n'oserait pas prétendre que ces idées et ces mesures seront faciles à mettre en œuvre ou seront le gage d'un succès certain. Il s'agit plutôt d'un cadre général servant à orienter les décisions que devront prendre les décideurs et les administrateurs, pour que des progrès soient accomplis graduellement.

Parallèlement à tout cela, les travaux de recherche devraient se poursuivre. Comme je l'ai mentionné précédemment, nous pouvons nous réjouir de tout ce que nous avons appris, tout en étant conscients qu'il reste encore beaucoup à apprendre. Ce serait une erreur de croire que des réponses ont été trouvées à toutes les questions. La conjoncture économique est bien sûr appelée à changer au fil des ans, tout comme les programmes gouvernementaux. Déjà, ces deux réalités font qu'il sera nécessaire de se tenir au courant des tendances concernant le taux de participation aux EPS et le taux d'achèvement. Toute aussi importante sera la diffusion des résultats des études,

pour que ceux-ci parviennent (et soient utiles) aux administrateurs des programmes. La recherche sur l'accessibilité aux EPS doit se poursuivre, mais pas pour le seul but de faire de la recherche.

Même s'il faut continuer à recueillir des données, il ne faut pas oublier d'exploiter au mieux celles que nous avons en main. Cela inclut non seulement les données tirées d'enquêtes pancanadiennes telles que celles réalisées par Statistique Canada, mais aussi les données administratives recueillies par les provinces et les établissements d'enseignement, lesquelles pourraient en dire beaucoup sur le taux de réussite des différents programmes d'études, notamment par certaines clientèles et dans certaines circonstances – en supposant qu'on puisse avoir accès à ces données. Certes, il est important de penser à élargir les sources et la variété des données recueillies, mais il est tout aussi important de se poser les bonnes questions à partir de l'information déjà disponible.

Nous désirons conclure sur ces deux messages, que vous jugerez, nous l'espérons, complémentaires plutôt que contradictoires. D'abord, la recherche doit se poursuivre pour que les décideurs puissent prendre des décisions éclairées. Par ailleurs, nous n'avons pas besoin d'attendre les conclusions d'autres travaux de recherche pour agir intelligemment. Nous espérons

que les recherches menées par la Fondation ces dernières années auront non seulement démontré la nécessité de passer à l'action en matière d'aide aux étudiants – étant donné le lien qui existe entre, d'une part, la prospérité économique de notre pays et la qualité de vie de ses citoyens et, d'autre part, sa capacité à rehausser l'accessibilité aux études supérieures et la réussite de ces études –, mais aussi qu'elles auront permis de définir les orientations générales que les décideurs devront prendre en considération au cours des prochaines années.

Cela dit, la recherche à elle seule ne résout pas les problèmes. Les progrès seront avant tout accomplis au moyen d'actions prises par des personnes et des organismes dévoués, dans tous les secteurs, qui ont comme souci fournir des chances d'accès aux études aux Canadiens de tous les milieux et de tous les horizons. Ces personnes travaillent dans divers contextes : comme ministres dans les gouvernements au pouvoir ou comme fonctionnaires, mais aussi dans des écoles, des collèges et des universités; dans des organismes communautaires ou encore dans des entreprises. Nous leur souhaitons bonne chance dans leurs efforts, car pour la prospérité du Canada, ces personnes doivent réussir à faire progresser les choses.

Andrew Parkin
Montréal
Octobre 2009

Bibliographie

- Allard, Réal, Rodrigue Landry et Kenneth Deveau (2009), *Et après le secondaire? Étude pancanadienne des aspirations éducationnelles et intentions de faire carrière dans leur communauté des élèves de 12^e année d'écoles de langue française en situation minoritaire – Sommaire*, Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Allen, Mary, et Chantal Vaillancourt (2004), *Promotion de 2000 : profil des diplômés du postsecondaire et endettement des étudiants*, Ottawa : Statistique Canada.
- Asher, Lauren (2007), *Going to the Source: A Practical Way to Simplify the FAFSA*, Berkeley : The Institute for College Access and Success.
- Association des comptables généraux accrédités du Canada (2007), *Où va l'argent? La croissance de l'endettement des ménages au Canada*, Burnaby, ACGAC.
- Association des universités et collèges du Canada (AUCC) (2007), *Tendances dans le milieu universitaire : Volume 1 – Effectifs*, Ottawa : AUCC.
- Association des universités et des collèges du Canada, (2009). *L'université, ça compte : La contribution des universités canadiennes à la reprise économique et à la prospérité à long terme du pays*. Mémoire prébudgétaire présenté par l'AUCC au Comité permanent des finances de la Chambre des communes. 14 août 2009 (http://www.aucc.ca/_pdf/francais/reports/2009/prebudget_08_14_f.pdf).
- Baldwin, Noel (à venir). *The Limits and Opportunities for Simplifying Student Aid in Canada*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Baldwin, Noel, et Andrew Parkin (2007). « La nécessaire modernisation du régime d'aide financière aux études. » *Options politiques*. Montréal : Institut de recherche en politiques publiques.
- Baum, Sandy, et Saul Schwartz (à venir), *Toward a Realistic Concept of Post secondary Affordability*, Montréal, Canada, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Bayard, Justin et Edith-Elizabeth Greenlee (2009), *L'obtention d'un diplôme au Canada : profil, situation sur le marché du travail et endettement des diplômés de la promotion de 2005*, Statistique Canada : Ottawa.
- Beatty, Perrin, et Claire M. Morris (2008), *The Key to Meeting Canada's Crucial Skills Challenge*, Publié dans *The Globe and Mail* (www.aucc.ca/publications/media/2008/oped_globe_02_26_e.html).
- Belzil, Christian et Jorgen Hansen (2006), *Educational attainment in Canada: Effects of individual attributes and expected outcomes*, HISSRI Working Paper 2006, C-11.
- Berger, Joseph (2007), *Une nouvelle forme d'aide financière aux étudiants : création, mise en œuvre et évaluation des bourses d'accès du millénaire*, Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Berger, Joseph (2008a), *L'importance de l'accès aux études postsecondaires revisité : analyse des dernières recherches*, Note de recherche du millénaire n° 6. Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

- Berger, Joseph (2008b), *Une nouvelle forme d'aide aux étudiants : création, mise en œuvre et évaluation des bourses d'accès du millénaire*. Note de recherche du millénaire n°7. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Berger, Joseph, Anne Motte et Andrew Parkin (2007), *Le prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, 3^e édition, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Berger, Joseph, et Andrew Parkin (2008), *Dix choses que vous devez savoir sur l'aide financière aux étudiants canadiens de niveau postsecondaire*, Montréal, Canada, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Boarni, Romina et Hubert Strauss (2007), *The Private Internal Rates of Return to Tertiary Education: New Estimates for 21 OECD Countries*, Document de travail du Département des Affaires économiques de l'OCDE n° 591.
- Boggs, Andrew Michael (2009), « Ontario's University Tuition Framework: A History and Current Policy Issues. » *Canadian Journal of Higher Education* 39(1) : pp. 73-87.
- Boothby, Daniel et Torben Drewes (2006), *Postsecondary education in Canada: Returns to University, College and Trades Education*, *Analyse de Politiques*, XXXII, 1: 1-21.
- Brooks, Bradley (2005) *Chronic Unemployment: A Statistical Profile*, Catalogue N° 11-621-MIE – N° 031, Ottawa, Statistique Canada.
- Canada (2008), *Étude sur les pratiques de l'industrie des régimes enregistrés d'épargne études*. Ottawa : Ressources humaines et Développement social Canada.
- Canada (2009), *Rapport annuel du Programme canadien de prêts aux étudiants 2006-2007*. Ottawa : Ressources humaines et Développement social Canada.
- Carmichael, Lorne, et Ross Finnie (2008), *Family Income, Access to Post-Secondary Education and Student Grants: Why Equal Access Requires More Than Loans, Dans Who Goes? Who Stays? What Matters?: Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*. Éd. R. Finnie, R.E. Mueller, A. Sweetman, et A. Usher. Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.
- CBC.ca (2009), *Universities seek students, private contracts amid funding crunch*. CBC.ca News, 17 avril.
- Chambers, Tony, Mahadeo Sukai et Melissa Bolton (à venir), *Étude portant sur les obstacles financiers et les problèmes d'endettement auxquels se heurtent les étudiants handicapés de niveau postsecondaire*, Montréal, Canada, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Charbonneau, Léo (2007), *La baisse des effectifs – un mythe à dissiper*, dans le magazine *Affaires universitaires*, 10 avril 2007.
- Charron, Jocelyn (à venir). *The Genesis of the Millennium Pilot Projects Program*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Chawla, Raj K., et Ted Wannell (2005), « Dépenser ou épargner? », *L'emploi et le revenu en perspective*, mars 2005, p. 5-13.

- Chemin, Matthieu (2009), *Does Student Financial Aid Cause More Participation In and Graduation From University? Evidence from the Quebec Student Aid reform*. Rapport de recherche de MESA. Toronto, Ontario : Educational Policy Institute.
- Chung, Lucy (2006), *L'emploi et le revenu en perspective : Scolarité et gains*, vol. 7 n° 6, pp. 5 à 12.
- Church, Elizabeth (2008), « Students Chart Zigzag Routes, Study Finds » *The Globe and Mail*, 14 juillet.
- Ciblétudes (2009), Programme d'aide au remboursement. (www.canlearn.ca/eng/after/repaymentassistance/rpp.shtml).
- College Board (2008), *Fulfilling the Commitment: Recommendations for Reforming Federal Student Aid*, New York : The College Board.
- Commission de l'enseignement supérieur des Provinces maritimes (2009), *Participation aux études universitaires : Mesures du progrès et des résultats des étudiants*, (www.mphhec.ca/fr/research/participation.aspx).
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2007), *Le rendement du Canada dans le secteur de l'EP : données manquantes*, (<http://www.ccl-cca.ca/CCL/Newsroom/Releases/20070920ReleaseCanadasPSEperformance.htm?Language=FR>).
- Côté, James E. et Anton L. Allahar (2007), *Ivory Tower Blues*, Toronto, University of Toronto Press.
- Day, Kathleen (2008), « A Tangled Web: The Relationship between Persistence and Financial Aid. » Dans *Who Goes? Who Stays? What Matters?: Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*. Éd. R. Finnie, R.E. Mueller, A. Sweetman, et A. Usher. Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.
- Dehaas, Josh (2009), *Let's make university elite again*, Maclean's *On Campus*, <http://oncampus.macleans.ca/education/2009/03/19/lets-make-university-elite-again/>, 19 mars.
- Demers, Marius (2008), *Taux de rendement du baccalauréat pour les diplômés et pour l'État*, Bulletin statistique de l'éducation n° 38, Ville de Québec, gouvernement du Québec.
- Doray, Pierre, France Picard, Claude Trottier, et Amélie Groleau (2009), *Transitions – Les parcours éducatifs et scolaires; Quelques balises conceptuelles*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Drewes, Torben (2009), *The University Gender Gap: The Role of High School Grades*. Rapport de recherche de MESA. Toronto, Ontario : Educational Policy Institute.
- Drolet, Marie (2005), *Participation aux études postsecondaires au Canada : le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990?*, Ottawa : Statistique Canada.
- Dubois, Julie (2008), *Résultats des parcours non traditionnels. Rapport : Politique stratégique et recherche*. SP-784-05-07E. Gatineau : Ressources humaines et développement social Canada.
- Dynarski, Susan, et Judith Scott-Clayton (2007), *College Grants on a Postcard: A Proposal for Simple and Predictable Federal Student Aid*. Washington, D.C. : The Brookings Institution.
- Educational Policy Institute (à venir). *Rapport annuel du projet MEAFE 2008*, Montréal, Canada, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

- EKOS (2009), *Un examen des obstacles à la poursuite des EPS et des solutions pour les surmonter*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire et Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- Emery, Herb (2005), *Total and Private Returns to University Education in Canada: 1960-2030 and in Comparison to other Post-secondary Training*, dans Charles M. Beach, Robin W. Boadway et R. Marvin McInnis (éd.), *Higher Education in Canada*, Institut John Deutsch, pp. 77-112.
- Fédération étudiante universitaire du Québec (2008), *Trousse d'aide financière aux étudiants (AFE)*. Éd. Daniel-Pierre Roy et Benjamin Laplatte. Montréal : FEUQ.
- Ferrer, Ana M. et Alicia Menendez (2009), *The Returns to Flexible Postsecondary Education: The Effect of Delaying School*, Canadian Labour Market and Skills Researcher Network Working Paper, n° 17, Ottawa : Ressources humaines et Développement social Canada.
- Ferrer, Ana M. et W. Craig Riddell (2002), *The Role of Credentials in the Canadian Labour Market*, Revue canadienne d'économie, vol. 35, n° 4, pp. 879-905.
- Finnie, Ross, et David Johnson (à venir), *Taking a Gap Year: Evidence from YITS-A*. Rapport de recherche de MESA. Toronto, Ontario : Educational Policy Institute.
- Finnie, Ross et Richard E. Mueller (2009), *Access to Post-Secondary Education in Canada among First- and Second-Generation Canadian Immigrants*, Document de recherche du projet MEAFE, Toronto : Educational Policy Institute.
- Finnie, Ross et Richard E. Mueller (à venir), *Access to Post-Secondary Education in Canada: Differences Between Provinces*, MESA Project Research Paper, Toronto : Educational Policy Institute.
- Finnie, Ross et Hanqing (Theresa) Qiu (2008), *Is the Glass (or Classroom) Half-Empty or Nearly Full? New Evidence on Persistence in Post-Secondary Education in Canada* In Ross Finnie et al., éd., *Who Stays? Who Goes? What Matters? Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*. Kingston : McGill-Queen's University Press.
- Finnie, Ross et Hanqing (Theresa) Qiu (2009), *Moving Through, Moving On: Persistence in Post-secondary Education in Atlantic Canada – Evidence from the PSIS*, Ottawa : Statistique Canada. National Center for Education Statistics.
- Finnie, Ross et Hanqing (Theresa) Qiu (à venir), *Persistence in Post-Secondary Education in Canada: Background Effects*, non publié.
- Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (2001), *L'argent est-il important?* Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (2003), *L'argent est-il important? II (2003-2004)*. Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (2006), *L'impact des bourses : endettement et persévérance des étudiants de niveau postsecondaire*. Note de recherche du millénaire n° 4. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

- Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (2006b), *Accroître l'accès : l'information importe-t-elle?*, Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Fondation canadienne pour le développement de la carrière (2007), *Appliquer le concept de résilience au développement de carrière : Leçons à retenir pour le développement de programmes d'études*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Frenette, Marc (2002), *Trop loin pour continuer? Distance par rapport à l'établissement et inscription à l'université*, Ottawa : Statistique Canada.
- Frenette, Marc (2003), *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe?*, Ottawa : Statistique Canada.
- Frenette, Marc (2008), *Why Are Lower-Income Students Less Likely to Attend University?: Evidence from Academic Abilities, Parental Influences, and Financial Constraints*, Dans *Who Goes? Who Stays? What Matters?: Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*. Éd. R. Finnie, R.E. Mueller, A. Sweetman, et A. Usher. Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.
- Frenette, Marc (à venir), *What Explains the Educational Attainment Gap between Aboriginal and Non-Aboriginal Youth?* Ottawa : Statistique Canada.
- Frenette, Marc, et Klarka Zeman (2008), *Understanding the Gender Gap in University Attendance: Evidence Based on Academic Performance, Study Habits, and Parental Influences*, Dans *Who Goes? Who Stays? What Matters?: Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*. Éd. R. Finnie, R.E. Mueller, A. Sweetman, et A. Usher. Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.
- Globe and Mail (2005), *Why Quebec Should Let Its Tuition Fees Rise*, The Globe and Mail, 14 février, A12.
- Grayson, J. Paul et Kyle Grayson (2003), *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*, Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Groux, David (2007), *Portrait statistique de la participation aux études postsecondaires des jeunes Canadiens en 2004-2005*, Manuscrit non publié.
- Hango, Darcy et Patrice De Broucker (2007a), *Tendances des effectifs étudiants au postsecondaire jusqu'en 2031 : trois scénarios*, Ottawa : Statistique Canada.
- Hango, Darcy et Patrice De Broucker (2007b), *Cheminevements des jeunes Canadiens des études au marché du travail : Résultats de l'enquête auprès des jeunes en transition*, Ottawa : Statistique Canada.
- Hansen, Jorgen (2007), *Éducation et premiers résultats sur le marché du travail au Canada*, Ottawa, Ressources humaines et Développement social Canada Institute for Higher Education Policy (1998), *Reaping the Benefits: Defining the Public and Private Value of Going to College*, Washington.
- Heisz, Andrew (2007). *Inégalité et redistribution du revenu au Canada : 1976 à 2004*, Ottawa, Statistique Canada.
- Hossler, Don, Mary Ziskin, Sooyeon Kim, Osman Cekic et Jacob P.K Gross (2008), *Student Aid and Its Role in Encouraging Persistence*, dans Sandy Baum, Michael Macpherson et Patricia Steele (dir.) *The Effectiveness of Student Aid Policies: What the Research Tells Us*. New York : The College Board.
- Institute for Higher Education Policy (1998), *Reaping the Benefits: Defining the Public and Private Value of Going to College*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.

- Junor, Sean et Alex Usher (2004), *Le prix du savoir 2004 : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, 4^e édition, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Kapsalis, Constantine (2006), *Facteurs influant sur le remboursement des prêts aux étudiants*. Ottawa : Statistique Canada.
- KPMG (Services-conseils de KPMG) (mars 2007), *Rapport final : Évaluation des fondations*. Ottawa, Secrétariat du Conseil du Trésor.
- Kroes, Geneviève (2008), *Les jeunes Autochtones du Canada : Nouveaux enjeux, priorités de recherche et incidences politiques*. Ottawa : Projet de recherche sur les politiques publiques.
- Labrie, Normand, Sylvie Lamoureux et Denise Wilson (2009), *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario : le choix des jeunes*. Toronto : Centre de recherche en éducation franco-ontarienne.
- Lachance, Marie, Pierre Beaudoin et Jean Robitaille (2006), « Quebec young adults' use of and knowledge of credit », *International Journal of Consumer Studies*, vol. 30, n° 4, juillet, pp 347-359.
- Lambert, Mylène, Zeman, Klarka, Allen, Mary et Bussiere, Patrick (2004), *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa : Statistique Canada.
- Lazar, Harvey (2008), *Displacement in Federal Transfer Payments: Exploring Concept and Practice with Special Reference to the Canada Millennium Scholarship Foundation*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Lefebvre, Pierre et Philip Merrigan (à venir), *Gender Gap in Dropping out of High School: Evidence from the Canadian NLSCY Youth*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Lero, D., T. Smit Quosai et T. Van Rhijn (2007), « Access to Post Secondary Education for Student Parents: Final Report », rapport préparé pour RHDCC.
- Levin, Ben (2009), *Commission on Tuition Fees and Accessibility to Post-Secondary Education in Manitoba: Report to the Minister of Manitoba Advanced Education and Literacy*, Winnipeg, Gouvernement du Manitoba.
- Lleras-Muney, Adriana (2005), *The Relationship between Education and Adult Mortality in the United States*, *Review of Economic Studies* 72 (janvier), pp. 189 à 221.
- Lleras-Muney, Adriana et Frank R. Lichtenberg (2002), *The Effect of Education on Medical Technology Adoption: Are the More Educated More Likely to Use New Drugs?*, document de travail du National Bureau of Economic n° 9185.
- Looker, E. Dianne, et Victor Thiessen (2008), *Le système de la seconde chance : Résultats des trois cycles de l'Enquête auprès des jeunes en transition - avril 2008*. Ottawa : Ressources humaines et Développement social Canada.
- Looker, E. Dianne (2009), *Regional Differences in Canadian Rural-Urban Participation Rates in Post-Secondary Education*, Document de recherche du projet MEAFE, Toronto : Educational Policy Institute.

- Ma, Xin, et George Frempong (2008), *Reasons for Non-Completion of Postsecondary Education and Profile of Postsecondary Dropouts*. Ottawa : Ressources humaines et Développement social Canada.
- Malatest, R.A. & Associates Ltd. (2004), *La population autochtone et l'éducation postsecondaire : ce que les enseignants ont appris (2004)*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Malatest, R.A. & Associates Ltd (2007), *Promotion 2003 – Enquête de suivi auprès des élèves du secondaire*, Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Malatest, R.A. et Associés (2008), *Sondage auprès des étudiants des collèges privés d'enseignement professionnel canadiens*, Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Malatest, R.A. et Associés (2009a), *Fondations pour le succès : Rapport de mise en œuvre préliminaire*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Malatest, R.A. & Associates Ltd. (2009b). *Fondations pour le succès – Rapport de mise en œuvre préliminaire (Sommaire)*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Malatest, R.A. et Associés (2009c), *Fondations pour le succès : Rapport sur les retombés à court terme*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Malatest, R.A. et Associés (2009d), *Sondage auprès des étudiants des collèges privés d'enseignement professionnel canadiens, phase III : Sondage auprès des diplômés*, Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Malatest, R.A. & Associates Ltd., et Blair Stonechild (2008), *Facteurs déterminant le recours à l'aide financière chez les jeunes des Premières nations*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Malick, Heather (2009), *Time to shrink the university*, Viewpoint, CBC, <http://www.cbc.ca/canada/story/2009/02/27/f-vp-mallick.html>, 27 février.
- Marshall, Jim (2007), *Returns to Education: International and National Evidence*, SIPP Briefing Note n° 19 (mars).
- Martinello, Felice (2008), *Transitions et ajustements de l'étudiant à l'éducation supérieure au Canada*, Dans Ross Finnie et al., éd., *Who Stays? Who Goes? What Matters? Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*. Kingston : McGill-Queen's University Press.
- Martinello, Felice (2009), *Effects of University Characteristics and Academic Regulations on Student Persistence, Degree Completion, and Time to Degree Completion*, Rapport du projet MÉAFE, Toronto, ON : Educational Policy Institute.
- McElroy, Lori (2004), *Les bourses générales du millénaire en Colombie-Britannique : exploration de l'impact du programme (2004)*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- McElroy, Lori (2005a), *L'aide financière aux études et la persévérance à l'université – L'influence de l'endettement*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- McElroy, Lori (2005b), *Les bourses générales du millénaire au Manitoba : exploration de l'impact du programme*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- McElroy, Lori (2008a), *Les bourses d'études du millénaire au Nouveau-Brunswick : Impact sur l'endettement et sur la persévérance*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

- McElroy, Lori (2008b), *In Pursuit of PSE: Whether and When to Go On*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- McElroy, Lori (2009), *Examination of the Impact of the Provincial/Territorial Need Assessment Process*. Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- Mendelson, Michael (2006), *Aboriginal Peoples and Post-Secondary Education*. Ottawa : Caledon Institute of Social Policy.
- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (2009), *Student Assistance: Managing and Repaying your Loan* (studentloans.ednet.ns.ca/repayment_options01.shtml).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008), *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Québec : MELS.
- Morissette, René et Feng Hou (2006), *L'emploi et le revenu en perspective : Le chômage depuis 1971*, vol. 7, n° 5, pp. 11 à 16.
- Morissette, René et Xuelin ZhangG (2006), *L'emploi et le revenu en perspective : Inégalité de la recherche : second regard*, vol. 7 n° 12, pp. 5 à 16.
- Motte, Anne, et Saul Schwartz (2009), *Y a-t-il un lien entre l'emploi pendant les études et la réussite scolaire?*, Note de recherche du millénaire n° 9, Montréal, Canada, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Munroe-Blum, Heather, et Peter Mackinnon (2009), « Canada's Innovation Deficit. » *Policy Options* 30 (5/juin) : 8-10.
- Neill, Christine (2007), *Canada's Tuition and Education Tax Credits*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2008), *Regards sur l'éducation 2008 : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris.
- Ouellette, S (2006), *Comment les étudiants du niveau postsecondaire financent leurs études : résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires*, produit no 81-595-MIF au catalogue de Statistique Canada.
- Parkin, Andrew et Noel Baldwin (2009), *La persévérance dans les études postsecondaires au Canada : Dernières percées*, Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Polytechnics Canada (2009), *Submission to the House of Commons Standing Committee on Finance's 2009 Pre-Budget Consultations*. (www.polytechnicscanada.ca/pdf/publications/publications/pc_fina2009.pdf).
- PRA Inc. (2007a), *First-Year University Student Survey*, préparé pour le Consortium canadien de la recherche sur les étudiants universitaires, 2007.
- PRA Inc. (2007b), *Rapport sur l'endettement des étudiants*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- PRA Inc. (2009a), *Graduating Students Survey* (non publié).

- PRA Inc. (2009b), *Canadian College Student Survey* (non publié).
- Rae, Bob (2005), *L'Ontario, chef de file en éducation – Rapport et recommandations*. Toronto : ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario.
- Raymond, Mélanie (2008), *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Document de recherche de Statistique Canada. Catalogue n° 81-595-M, Mo.055. Ottawa : Statistique Canada.
- Ressources humaines et développement social Canada (2007), *Examen de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire : Une analyse macro-économique*, Ottawa : Ressources humaines et développement social Canada.
- Richards, John (2008), *Closing the Aboriginal/Non-Aboriginal Education Gaps*, Ottawa : C.D. Howe Institute.
- Riddell, W. Craig (2006), *The Impact of Education on Economic and Social Outcomes: An Overview of Recent Advances in Economics*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- Santiago, Paulo, Karine Tremblay, Ester Basri et Elena Arnal (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society, Volume 2*. Paris : OCDE.
- Schwartz, Saul, et Sandy Baum (2006), *How Much Debt Is Too Much?: Defining Benchmarks for Manageable Student Debt*. New York : The College Board.
- Shaienks, Danielle, Eisl-Culkin, Judy et Bussiere, Patrick (2006), *Suivi des cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 18 à 20 ans – Résultats du 3ième cycle de l'EJET*. Ottawa : Statistique Canada.
- Shaienks, Danielle et Tomasz Gluszinski (2007), *Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4e cycle*, Ottawa : Statistique Canada.
- Shaienks, Danielle et Tomasz Gluszinski (2009), *Transitions entre les études et le marché du travail chez les jeunes adultes*, Ottawa : Statistique Canada.
- Shaienks, Danielle, Tomasz Gluszinski et Justin BAYARD (2008), *Les études postsecondaires – participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*, Ottawa : Statistique Canada.
- Sharpe, Andrew, Jean-François Arsenault, et Simon Lapointe (2007), *The Potential Contribution of Aboriginal Canadians to Labour Force, Employment, Productivity and Output Growth in Canada, 2001-2017*. Ottawa : Centre d'études des niveaux de vie.
- Sharpe, Andrew, Jean-François Arsenault, Simon Lapointe, et Fraser Cowan (2009), *The Effect of Increasing Aboriginal Educational Attainment on the Labour Force, Output and the Fiscal Balance*. Ottawa : Centre d'études des niveaux de vie.
- Société de recherche sociale appliquée (2009), *Un avenir à découvrir : Rapport sur les impacts intermédiaires*, Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Stapleton, J. (2007), *Why is it So Tough to Get Ahead? How Our Tangled Social Programs Pathologize the Transition to Self-Reliance*, Toronto : Metcalf Foundation.

Statistique Canada (en cours), *Système d'information sur les étudiants postsecondaires*, Ottawa : Statistique Canada.

Statistique Canada (en cours), *Enquête sur la dynamique du travail et du revenu*, Ottawa : Statistique Canada.

Statistique Canada (en cours), *Estimations de la population selon l'âge et le sexe pour le Canada, les provinces et les territoires pour le 1er juillet 2008, annuelles (personnes sauf disposition contraire)*, CANSIM (base de données), Tableau 051-0001, Ottawa : Statistique Canada.

Statistique Canada (2004), *La distance serait-elle une entrave à l'accès aux études postsecondaires*, Questions d'éducation, avril (1).

Statistique Canada (2006a), *Le patrimoine des Canadiens : un aperçu des résultats de l'Enquête sur la sécurité financière*, Catalogue n° 13F0026MIF, Ottawa.

Statistique Canada (2006b), *Recensement de la population*, Ottawa : Statistique Canada.

Statistique Canada (2007), « La dette des particuliers », *L'emploi et le revenu en perspective*, janvier 2007, p. 28-34.

Statistique Canada (2008a), *Gains et revenus des Canadiens durant le dernier quart de siècle, Recensement de 2006 : résultats*, Ottawa, Statistique Canada, 2008.

Statistique Canada (2008b), *Portrait de la scolarité au Canada, Recensement de 2006 : résultats*, Ottawa, Statistique Canada.

Statistique Canada (2008c), *Immigration au Canada : un portrait de la population née à l'étranger, Recensement de 2006*, Ottawa : Statistique Canada.

Statistique Canada (2009a), *Recensement de la population de 2006*.

Statistique Canada (2009b), *Enquête sur la population active* dans *Le Quotidien*, 8 mai 2009.

Statistique Canada (2009c), *Le revenu au Canada 2007*, Ottawa, Statistique Canada, 2009.

Statistique Canada (2009d), *Dépenses des ménages au titre de l'éducation*, produit n° 81 599-XIF au catalogue de Statistique Canada, parution n° 001 [En ligne], <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/195/81-599-x2009001-eng.pdf> (Consulté le 3 juin 2009).

Thiessen, Victor (2009), *The Pursuit of Post-Secondary Education: A Comparison of First Nations, African, Asian and European Canadian Youth*, Document de travail n° 19. Vancouver : Réseau canadien de chercheurs dans le domaine du marché du travail et des compétences.

Torjman, Sherri (2009), *Student Aid Meets Social Assistance*, Ottawa : Caledon Institute of Social Policy.

Université de Victoria (2008), *Projet LE, NONET : Projet de recherche pilote destiné à soutenir la réussite des étudiants autochtones du postsecondaire*, Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

U.S. Department of Education (2009), *Obama Administration Announces Streamlined College Aid Application*, Communiqué. 24 juin. Consulté le 5 octobre : www.ed.gov/news/pressreleases/2009/06/06242009.html.

- Usalca, J. et G. Bowlby, « Les étudiants sur le marché du travail », *Questions d'éducation – le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada*, produit n° 81-004-XIF au catalogue de Statistique Canada, 2006, vol. 3, n° 1.
- Usher, Alex (2006), *Beyond the Sticker Price – A Closer Look at Canadian Tuition Fees*, Toronto, Educational Policy Institute.
- Usher, Alex, et Patrick Duncan (2008), *Beyond the Sticker Shock 2008: A Closer Look at Canadian Tuition Fees*, Toronto, Educational Policy Institute.
- Usher, Alex, et Ryan Dunn (2009), *On the Brink: How the Recession of 2009 Will Affect Post-Secondary Education*. Toronto : Educational Policy Institute.
- Wente, Margaret (2008), *Who needs university anyway? It's not that too few kids go, but too many — we are setting them up for failure*, *The Globe and Mail*, 24 mai, p. A23.
- Zeman, Klarka (2008), *Premier regard sur le cheminement de l'école secondaire au collège et à l'université selon la province*, *Questions d'éducation* 4(2), Ottawa : Statistique Canada.



Millennium
Scholarships



Les bourses
du millénaire

CANADA MILLENNIUM SCHOLARSHIP FOUNDATION
FONDATION CANADIENNE DES BOURSES D'ÉTUDES DU MILLÉNAIRE

1000, Sherbrooke Ouest, bureau 800
Montréal, QC, Canada H3A 3R2
www.boursesmillenaire.ca

Sans frais : 1 877 786-3999
Télécopieur : 514 985-5987
Courriel : boursesmillenaire@bm-ms.org