
LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS*

État de la situation et éléments de réflexion

Par

Claude Montmarquette¹ et Muriel Meunier²

CIRANO

Mai 2001

* Ce document a été produit dans le cadre d'une entente de service entre le CETECH et le CIRANO. Les points de vue exprimés sont ceux des auteurs, et ils ne reflètent pas nécessairement ceux du CETECH, d'Emploi-Québec ou du Gouvernement du Québec. Ils demeurent seuls responsables des erreurs ou omissions. Les auteurs remercient Normand Roy, Rabah Arrache et Gabriel Laroche de leurs précieux commentaires.

¹ Fellow et Vice-président du groupe Ressources Humaines au Centre Interuniversitaire de Recherche en Analyse des Organisations (CIRANO), Professeur au département de sciences économiques à l'Université de Montréal.

² Economiste au Centre Interuniversitaire de Recherche en Analyse des Organisations (CIRANO).

Le système scolaire québécois : état de la situation et éléments de réflexion*

Claude Montmarquette et Muriel Meunier***

Résumé

Au Québec, le critère utilisé afin de juger de l'efficacité du système d'enseignement est le taux de réussite scolaire. L'augmentation du taux de réussite scolaire est ainsi devenue un des objectifs à atteindre. Pourtant, on est en droit de se demander dans quelle mesure l'augmentation du taux de réussite scolaire comme enjeu du système d'enseignement est un enjeu pertinent ? Ce rapport vise à répondre aux interrogations concernant l'éducation au Québec et la formation d'une main-d'œuvre qualifiée. Tout d'abord, il présente les enjeux d'un système d'enseignement, puis un aperçu de la répartition des effectifs au sein du système scolaire ainsi que l'importance du retard et du décrochage. Enfin, il propose des éléments de réflexion concernant l'allocation des ressources pour l'éducation dans le but d'optimiser la production de capital humain de la société québécoise.

Il est primordial de préciser que la démarche entreprise dans ce rapport n'a pas pour objectif de fournir des solutions « clés en mains » concernant le contenu pédagogique des programmes. D'une part, parce que nous ne prétendons pas détenir des compétences en sciences de l'éducation nous permettant de faire des suggestions pertinentes dans le but d'augmenter le niveau pédagogique du système scolaire et d'autre part, parce que nous souhaitons apporter un éclairage nouveau au débat sur le système scolaire québécois à travers une *approche économique*. En d'autres termes, notre démarche est donc d'entreprendre une réflexion sur la meilleure répartition possible des individus au sein du système d'éducation, permettant ensuite de maximiser l'impact des interventions d'ordre pédagogique.

* Adresse de l'auteur : Claude Montmarquette, CIRANO, 2020 rue University, 25^{ème} étage, Montréal, Qc, Canada H3A 2A5 Tél. : (514) 985-4015 Fax : (514) 985-4039 courriel : montmarc@cirano.qc.ca

* Université de Montréal et CIRANO.

** CIRANO.

À la lumière de notre démarche, il apparaît que le système québécois d'éducation est assez ambivalent, n'osant pas se positionner clairement entre une volonté de démocratisation du système scolaire d'une part, et une approche plus élitiste d'autre part. Pourtant, un positionnement s'impose car ce flou décisionnel n'est pas une solution efficace. Pour preuve, on doit constater le peu de succès de la multitude d'embranchements s'adressant aux élèves connaissant à la base des difficultés d'apprentissage. En effet, le décrochage scolaire reste un fléau au Québec et les jeunes semblent par la suite préférer un retour à l'éducation via le secteur des adultes, ce qui leur permet de surcroît de bénéficier d'aides financières relativement intéressantes. De plus, le positionnement des autorités compétentes vis-à-vis des cheminements enrichis tarde, malgré l'engouement de nombreux parents qui y voient une alternative intéressante à l'école de quartier et / ou à l'école privée.

L'importance du retard, du décrochage et de l'abandon scolaire au Québec permet de suggérer quelques pistes d'interventions. Dans la mesure où le retard scolaire au primaire semble avoir un impact important sur le décrochage scolaire au secondaire, les interventions devraient s'orienter relativement tôt dans la scolarité des enfants. De plus, dans la mesure où les retards et les abandons scolaires sont reliés au milieu socio-économique des élèves, on pourrait instaurer un système de « bons scolaires » pour les familles à faible revenu afin qu'elles puissent choisir la meilleure école pour leurs enfants. Enfin, puisque les formations proposées par Emploi-Québec offrent des résultats mitigés, il serait peut-être intéressant de réfléchir à une démarche différente qui consisterait à se reposer davantage sur le marché, c'est-à-dire sur la qualification des travailleurs par les entreprises. À ce niveau de qualification, les entreprises ont une très bonne idée de leur demande en main-d'œuvre.

Par ailleurs, le Québec a compris que les entreprises devaient contribuer à la formation des individus, c'est pourquoi le gouvernement a mis en place la loi du 1%. Néanmoins, une telle loi semble vouée à l'échec dans la mesure où elle ne fait que renforcer le fossé entre les individus peu qualifiés et les individus hautement qualifiés. La France, par exemple, avait instauré le même type de loi dans les années 1970. Cette loi constituait à l'époque un droit nouveau : celui de se former sur le temps de travail, de progresser socialement et professionnellement, notamment par une implication des entreprises dans la formation continue à travers l'obligation

de consacrer 0,8 % de leur masse salariale au plan de la formation. Pourtant, 30 ans après, 40 % de la population active française a un niveau de formation inférieur au secondaire cinq. Ce constat traduit une tendance lourde, à savoir que la formation professionnelle bénéficie en priorité aux actifs qui ont suivi une formation initiale couronnée par une qualification reconnue. Enfin, il faut rappeler que taxer la masse salariale est susceptible de réduire la demande de main-d'œuvre.

À l'autre bout du système d'éducation, nous croyons qu'il est souhaitable que l'offre domine plutôt que la demande, puisque l'on ne sait pas ce que sera cette demande tant l'évolution technologique et scientifique est rapide. Ici, il faut assurer le financement des institutions de haut-niveau puisque le fait de subventionner les secteurs dits de pointe - par des crédits d'impôts ou des aides directes - crée des pénuries de main-d'œuvre qualifiée. De plus, il serait intéressant de porter une attention particulière à la rémunération des professeurs.

Finalement, il est évident que l'efficacité d'un système d'éducation est tributaire de politiques plus générales. Songeons, par exemple, aux difficultés de retenir au Québec la main-d'œuvre hautement qualifiée qui a souvent bénéficié d'un soutien public important dans l'acquisition de cette qualification. La progressivité des impôts, les rigidités du marché du travail, les droits fondamentaux acquis et irréversibles devront être revus pour rendre efficaces les politiques envisagées. On n'a pas à choisir ou non la mondialisation, elle est inévitable et probablement souhaitable pour une croissance soutenue. Mais, elle n'isole personne d'une remise en cause. À cet égard, nous pensons que les choix concernant l'éducation ne devraient pas être envisagés en termes de choix publics (c'est-à-dire que la décision se fait entre l'allocation de fonds pour la santé au détriment de l'éducation, par exemple), mais en terme de choix sociaux (c'est-à-dire que la décision concerne les diverses alternatives dans le but d'améliorer la rentabilité de l'éducation).

Mots clés : système scolaire québécois, taux de réussite scolaire, retard et décrochage scolaire, capital humain.

Table des matières

Résumé	i
Table des matières	v
Graphiques.....	vi
1. Introduction	1
2. Les enjeux d'un système d'enseignement	4
2.1. La réussite scolaire.....	4
2.2. La maximisation du capital humain	6
2.2.1. Maximiser le capital humain de tous les individus	7
2.2.2. Maximiser le capital humain des élèves en difficulté	10
2.2.3. Maximiser le capital humain des élèves les plus doués	12
3. État de la situation au Québec	15
3.1. Répartition des effectifs scolaires au Québec en 1997-98	15
3.2. Pertinence de l'étude d'une cohorte de québécois en 1997-98	18
3.3. Un constat alarmant.....	19
3.3.1. Le retard scolaire et le redoublement	20
3.3.2. Le décrochage scolaire	22
4. L'allocation des ressources pour l'éducation	23
4.1. Maximiser le capital humain selon ses caractéristiques individuelles	23
4.1.1. Des différences selon le statut social de l'individu	23
4.1.2. Des différences selon les habiletés de l'individu	25
4.1.3. Des différences selon le sexe de l'individu	26
4.2. Les problèmes de l'allocation des ressources	28
4.2.1. Financer les individus.....	29
4.2.2. Financer les entreprises et les universités.....	33
5. Conclusion.....	37
Annexes.....	39
Bibliographie.....	44

Graphiques

1. Les filières de l'enseignement secondaire.....	9
2. Les cheminements de rattrapage à l'enseignement secondaire.....	11
3. Répartition des effectifs scolaires au Québec en 1997-98	17
4. Espérance d'obtention des diplômes pour un groupe de 100 jeunes Québécois(es) dans le système scolaire en 1997-98	19
5. Proportion des élèves qui redoublent une classe, selon l'ordre d'enseignement et la classe	20
6. Le système d'enseignement au Québec	41
7. Les filières de l'enseignement collégial.....	43

1. Introduction

L'éducation représente un enjeu particulier dans la mesure où le système scolaire devrait théoriquement être en mesure de former de la main-d'œuvre de qualité, et être capable de répondre au mieux aux exigences d'un marché du travail en pleine mutation. En effet, « en cette période d'expansion et de diversification de la demande de formation tout au long de la vie, l'enjeu consiste à répondre à l'accroissement quantitatif de la demande tout en veillant à ce que la nature des formations proposées corresponde bien aux besoins³ ». Il est donc désormais bien établi que l'éducation et la formation du capital humain sont les déterminants principaux de la croissance dans cette « société de la connaissance », dans cette nouvelle « économie du savoir ». Les frontières technologiques de l'information n'existent plus, les rapports sociaux, économiques, culturels et politiques dépassent les frontières régionales et nationales et cette mondialisation se traduit par une concurrence accrue entre pays. Tous reconnaissent donc l'importance de développer leur stock de capital humain.

À cet égard, la performance québécoise est souvent remise en cause dans les médias. Il faut dire qu'avec un taux de décrochage scolaire au secondaire estimé entre 10 % et 30 %, la performance d'un tel système soulève quelques doutes. Pourtant, pour les uns, le taux élevé d'emplois des diplômés montre que le système d'éducation répond à la demande. Alors que pour les entreprises et plusieurs dirigeants, la réponse du système d'éducation est insuffisante et, dans certains secteurs, inadéquate. Lorsque l'on parle de main-d'œuvre *hautement qualifiée*, il est important de se rendre compte que selon la définition retenue, ce stock d'individus peut représenter de 1 % à plus de 30 %⁴ de l'emploi total. Le système d'éducation joue donc, a priori, un rôle considérable en étant à la base même de l'offre de la main-d'œuvre qualifiée. Or, cet état de fait donne que trop rarement lieu à une réflexion. En effet, plusieurs types d'offre de main-d'œuvre qualifiée peuvent surgir d'un système d'éducation. On entend beaucoup parler ces dernières années du concept de la « réussite scolaire ». Après l'accessibilité, on parle désormais de réussite.

³ Organisation de coopération et de développement économiques (2000) : *Regards sur l'éducation, Les indicateurs de l'OCDE, Édition 2000.*

⁴ Selon certaines études, l'emploi hautement qualifié représente moins de 1 % de l'emploi total si on limite celui-ci aux travailleurs liés à la R&D et constitue plus de 30 % de l'emploi selon la définition la plus large de l'OCDE.

Malheureusement, augmenter les taux de réussite ne signifie pas nécessairement accroître la qualité de la main-d'œuvre !

Pourtant, il semblerait que les préoccupations actuelles concernant le système scolaire se définissent en termes de réussite scolaire. Pour preuve, le mot d'ordre du ministère de l'Éducation rime avec « qualification de 100% des jeunes »⁵. Le Québec semble donc s'orienter de manière engagée vers une hausse quantitative de ses diplômés mais qu'en est-il de l'aspect qualitatif de cette future main-d'œuvre ? Un article du Devoir reportait récemment qu' « au ministère, on est en train d'essayer de redéfinir ce que c'est exactement que la réussite ». Dans la mesure où le ministère revendique l'augmentation des taux de réussite scolaire, il apparaît en effet plus qu'urgent de s'interroger sur la manière de définir la *notion de réussite scolaire* !

Notons qu'on constate par ailleurs au Québec, que dès la fin du primaire et du secondaire, le cursus se hiérarchise et se diversifie en une multitude d'embranchements qui se complexifient de plus en plus à mesure que l'on approche de la fin de la scolarité obligatoire et qui vont même chevaucher le secteur d'éducation des adultes et le secteur collégial. On est en droit de s'interroger sur les raisons de l'apparition d'un tel phénomène, avec d'un côté de nombreux décrocheurs et de l'autre, la diversification du cursus scolaire, laissant supposer une place pour tous.

La décision concernant la manière d'allouer les ressources pour l'éducation fait également partie de nos préoccupations dans la mesure où elle est à la base même de la majorité des interventions concernant l'éducation. On peut, par exemple, allouer les ressources à ceux qui éprouvent des difficultés scolaires comme on peut les allouer à une élite d'étudiants ou d'étudiantes. Dans les deux cas, la qualification de la main-d'œuvre augmente, mais pas de la même façon. Généralement, la « rectitude politique » amène les individus à ne pas soulever de telles questions. Dans la réalité cependant, des décisions sont prises, qu'on le souhaite ou non, avec des conséquences plus ou moins prévisibles. Nous avons dans ce rapport, décidé de poser de telles questions et, à l'examen du système d'éducation actuel, suggéré des pistes de réflexion. De plus,

⁵ Chouinard, M-A. (Septembre 2000) : *Des diplômés à l'image de chaque élève, Le ministère de l'Éducation veut reconnaître de manière officielle la réussite de chacun*, Le Devoir.

il faut garder à l'esprit que l'ajout de ressources en éducation ne se traduit pas nécessairement par une augmentation qualitative de la formation si cet ajout correspond à des rentes supplémentaires aux personnes en place, sans véritable contrepartie d'effort additionnel de leur part. Dans ce cas, il serait alors nécessaire de changer le personnel en place, ce qui n'est pas toujours évident.

Le rapport suivant vise donc à répondre à plusieurs interrogations concernant l'éducation au Québec et la formation d'une main-d'œuvre qualifiée. Pour cela, la deuxième partie présente les enjeux d'un système d'enseignement avec une réflexion sur la notion de réussite scolaire. Dans une troisième partie, l'état de la situation au Québec a pour but de dresser un aperçu de la répartition des effectifs au sein du système scolaire et de l'importance du retard et du décrochage. La quatrième partie propose des éléments de réflexion concernant l'allocation des ressources pour l'éducation dans le but d'optimiser la production de capital humain de la société québécoise. La cinquième partie enfin, énonce les conclusions qui s'imposent.

Précisons que ce texte se veut - avant tout – être un texte de réflexion. Il ne s'agit pas d'une démonstration scientifique, mais fondé sur une analyse de la situation et des lectures appropriées, le texte invite au débat et suggère de nouvelles pistes d'interventions.

2. Les enjeux d'un système d'enseignement

La notion d'enjeu est assez complexe car elle renvoie non seulement aux objectifs à atteindre, mais également aux moyens utilisés (dans le but d'atteindre ces objectifs) et aux conséquences (si les objectifs ne sont pas atteints). Du point de vue économique, l'enjeu majeur d'un système d'enseignement est l'éducation en vue, pour l'individu, de trouver un emploi sur le marché du travail et, pour le marché du travail, de disposer d'un bassin suffisamment large de main-d'œuvre qualifiée. Au Québec, le critère utilisé afin de juger de l'efficacité du système d'enseignement est le taux de réussite scolaire. L'augmentation du taux de réussite scolaire est ainsi devenue un des objectifs à atteindre. Pourtant, on est en droit de se demander dans quelles mesures l'augmentation du taux de réussite scolaire comme enjeu du système d'enseignement est un enjeu pertinent ?

2.1 La réussite scolaire

Le Ministère de l'Éducation du Québec présentait dans l'édition 2000 de sa publication *Indicateurs de l'Éducation*, les objectifs de scolarisation établis pour 2010. Ces objectifs se veulent optimistes puisque « 85% des élèves d'une génération devront obtenir un diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans, 60%, un diplôme d'études collégiales et 30%, un baccalauréat⁶ ». Si ces chiffres illustrent la volonté des autorités compétentes d'augmenter de manière *quantitative* le capital humain de la société québécoise d'ici les dix prochaines années, qu'en est-il de l'aspect *qualitatif* ? Car le fait d'assimiler la notion de scolarisation à celle de réussite scolaire ne peut-elle pas avoir des effets plutôt négatifs à long terme ?

Selon la théorie du filtre⁷, le niveau d'éducation ou de scolarité – qui dépend implicitement de la réussite scolaire de l'individu – agirait comme filtre permettant d'identifier les personnes les plus productives. L'éducation, à travers le diplôme décerné, servirait alors d'indicateur indirect des qualifications potentielles des individus. Bien entendu, il faut poser comme hypothèse que l'acquisition des diplômes est relativement plus facile pour les individus les plus aptes qu'elle ne l'est pour les autres. En effet, le niveau d'étude pris comme signal d'une productivité forte doit

⁶ Ministère de l'Éducation du Québec (2000) : *Indicateurs de l'éducation, Édition 2000*, page 8.

⁷ Arrow, K. J. (1973) : *Higher education as a filter*, Journal of Public Economics, Vol. 2, N° 3, pp. 193-216.

être tel que les individus à faible productivité ne souhaitent pas ou sont incapables de l'atteindre. Si cette contrainte d'auto-sélection est respectée, le signal de productivité est *crédible*, et atteindre un haut niveau d'étude donné doit nécessairement représenter un coût moindre pour les individus ayant une forte productivité que ceux ayant une faible productivité. En résumé, cela signifie qu'il doit exister un niveau d'étude que seuls les plus compétents seront disposés à chercher à atteindre.

Il est vrai qu'en ces termes, cette théorie peut choquer un lecteur peu familier avec le langage économique, mais il serait pernicieux de voir dans ces propos une plaidoirie en faveur d'une forme d'élitisme scolaire. En effet, à bien y réfléchir, on ne peut être que d'accord avec le fait qu'un diplôme, pour qu'il ait de la valeur, se doive d'être crédible sur le marché du travail. Or, la valeur d'un diplôme et par là même la pertinence d'un cheminement scolaire ne résultent-ils pas du fait que seuls certains individus – les meilleurs - y réussissent ? Si presque tous les élèves d'une génération donnée obtiennent un diplôme de secondaire, le marché du travail ne se contentera plus de recruter les individus qui détiennent ce diplôme mais ceux qui l'ont eu avec les meilleures notes ou sans années de retard. Dans ce cas, le diplôme aura effectivement perdu de sa valeur et seul le fait d'avoir une excellente moyenne tiendra lieu de signal de la valeur de l'individu.

Quelles peuvent être alors, les conséquences de l'augmentation des taux de réussite scolaire ? Les conséquences peuvent être dramatiques si l'augmentation des taux de réussite scolaire se fait au détriment de la crédibilité d'un diplôme ou d'un cheminement scolaire. Il semble alors primordial de se questionner sur la manière dont vont être atteints ces objectifs. À cet égard, l'évolution du système scolaire québécois laisserait plutôt supposer que cet objectif se fait davantage aux dépens des jeunes. En effet, l'augmentation du retard scolaire, du redoublement ou encore, la diversification des cheminements scolaire laisse penser que finalement l'objectif à atteindre serait devenu : un diplôme à tout prix. C'est pourquoi les économistes préféreront parler de *maximisation du capital humain* plutôt que d'augmentation des taux de réussite scolaire puisque cette notion permet d'introduire un aspect qualitatif certes, peu quantifiable par des pourcentages.

2.2 *La maximisation du capital humain*

La théorie du capital humain⁸ introduit l'idée selon laquelle un individu qui se forme, attend en retour un bénéfice. Le salaire de l'individu est alors fonction du capital humain qu'il a accumulé ou en d'autres termes, des investissements qu'il a fait pour accroître ses compétences ou ses qualifications. Les disparités salariales entre les individus sur le marché du travail, proviennent donc des différences entre eux dans les attributs reliés à la productivité du travail. En d'autres termes, la hiérarchie des salaires traduit les différences d'investissement de la part des individus en capital humain. La dimension *qualitative* de l'offre de travail est donc mise en relief car on considère que l'individu investit dans son propre capital humain afin d'accroître la productivité de son travail.

Les changements qui s'opèrent dans la composition de la main-d'œuvre depuis plusieurs années ne font que confirmer l'émergence d'une économie basée sur le savoir. Même si la définition d'une telle économie reste encore controversée, les avantages en termes d'emplois et de salaires des travailleurs possédant une scolarité supérieure sur le marché du travail ne sont plus à démontrer. En effet, en 1999 au Québec, « parmi les personnes occupant un emploi, il y en avait 545 000 de plus qu'en 1990 qui étaient titulaires d'un diplôme de formation professionnelle ou d'un diplôme d'études collégiales ou universitaires. Pendant ce temps, le nombre de personnes qui n'avaient pas dépassé le DES⁹ en formation générale et qui occupaient un emploi avait diminué de 328 000¹⁰ ».

Paradoxalement, les taux de décrochage scolaire au Québec sont alarmants. D'après le Ministère de l'Éducation, « la proportion des jeunes de 19 ans qui n'ont pas obtenu de diplôme du secondaire et qui ont quitté les études s'établissait à 18 % au début de 1998-99 ». Un système scolaire qui aurait pour but de maximiser la production de capital humain aurait donc un impact fort sur le marché du travail dans la mesure où les travailleurs qualifiés sont particulièrement prisés. Seulement, dans la mesure où les ressources financières pour intervenir sont limitées, toute la difficulté réside dans le choix de la population pour laquelle il serait préférable d'agir.

⁸ Becker, G. (1975) : *Human Capital*, N.Y., Columbia University Press.

⁹ Le diplôme d'étude secondaire (DES) est le diplôme qui sanctionne la fin des études secondaires.

¹⁰ Ministère de l'Éducation du Québec (2000), op. cit.

En effet, est-il préférable de maximiser le capital humain de *tous* les individus ? ou seulement des individus qui obtiendront à priori *les meilleurs* résultats ? ou alors de concentrer les ressources financières sur les individus *les plus en difficultés* puisque les meilleurs réussiront de toute manière ?

2.2.1 *Maximiser le capital humain de tous les individus*

Depuis quelques décennies, il est intéressant de noter que l'on assiste au Québec à une véritable diversification du curriculum scolaire, c'est-à-dire à un élargissement des possibilités de parcours ou cheminements scolaires de la maternelle à l'université. On peut voir dans le foisonnement des cheminements possibles la volonté de maximiser le capital humain de *tous* les individus dans la mesure où le système scolaire tente ainsi de développer des filières pour chacun. Une des explications à ce phénomène est que « l'idéal de démocratisation de l'éducation se serait déplacé de l'accès au succès¹¹ ». En d'autres termes, la scolarité obligatoire qui a permis à un plus grand nombre d'élèves d'accéder à l'éducation a fait que l'inégalité devant l'école s'est reconstruit autrement. Dans la mesure où tous les individus ont eu accès à l'éducation, les formes de différenciation du curriculum se sont alors matérialisées de plusieurs manières. D'un point de vue chronologique, on peut commencer par citer le redoublement puis le soutien pédagogique et enfin la pédagogie différenciée telles que les filières hiérarchisées ou les différenciations de parcours individuels de formation.

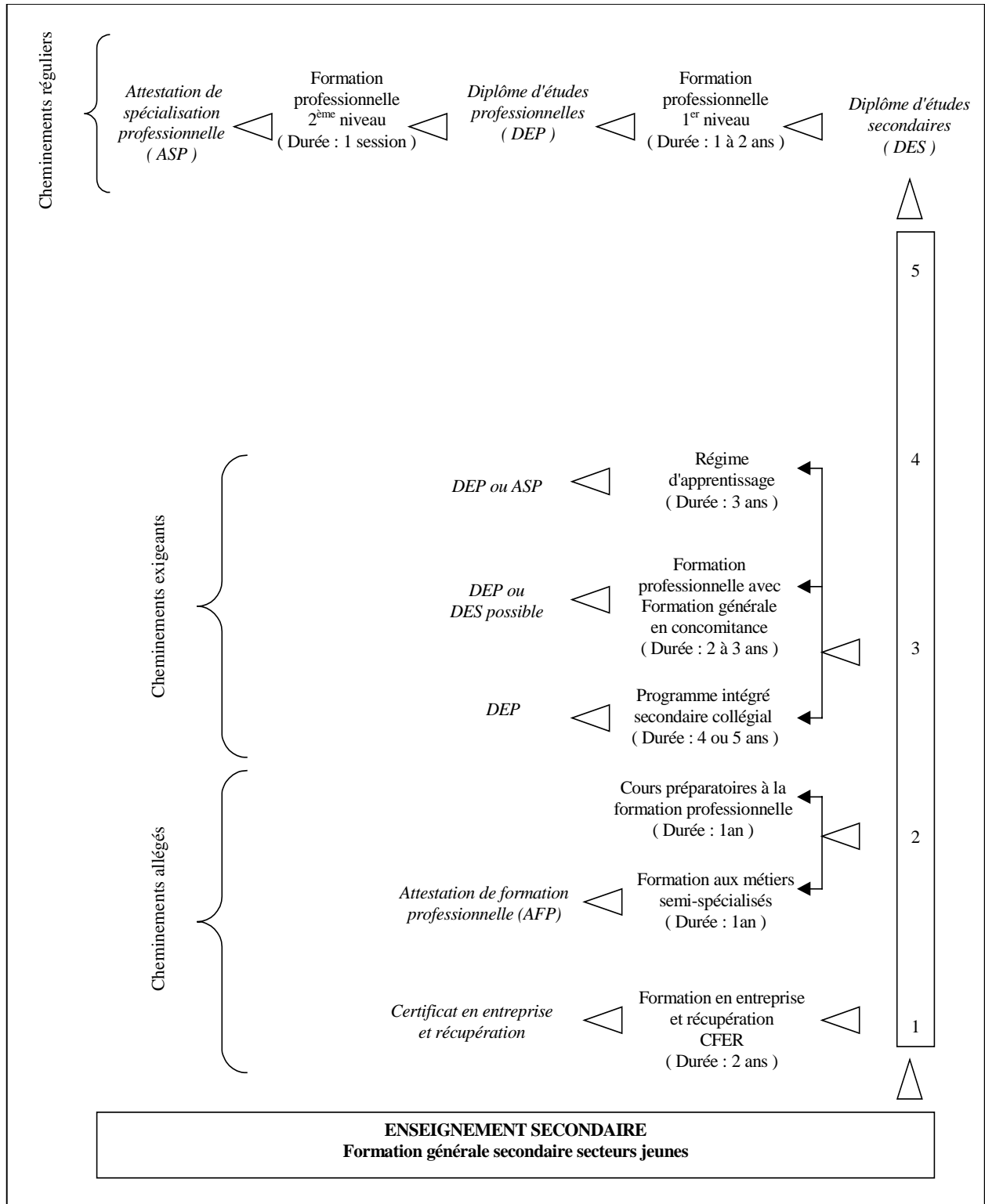
Il est par ailleurs intéressant de remarquer que c'est au secondaire que la diversification du curriculum scolaire a connu le plus grand essor. Faut-il y voir un lien avec le fait que c'est également au secondaire que les élèves connaissent de grandes difficultés scolaires ? Attardons-nous tout d'abord sur la présentation des différents cheminements. En effet, il existe 6 catégories à l'enseignement du secondaire qui sont apparus progressivement. Il s'agit des cheminements réguliers, des cheminements enrichis, des cheminements de rattrapage, des cheminements orientés vers la qualification professionnelle et le marché du travail, des mesures axées sur l'orientation professionnelle et scolaire, et d'une mesure axée sur l'intégration au collégial. Le

¹¹ Henripin, M. (Mars 1999) : *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*, Etude réalisée dans le cadre de l'avis Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques, Conseil Supérieur de l'Éducation.

graphique 1 présente les filières de l'enseignement au secondaire¹². Les différents cheminements y sont représentés ainsi que la durée des programmes ou formations et les diplômes auxquels ils conduisent.

¹² Graphique réalisé à partir de Henripin, M., op. cit., 1999, chap. 2, p. 59.

Graphique 1. Les filières de l'enseignement secondaire



2.2.2 Maximiser le capital humain des élèves en difficulté

Les cheminements de rattrapage¹³ s'adressent principalement aux élèves connaissant le retard ou le décrochage scolaire. Ces cheminements traduisent, en quelque sorte, la volonté de maximiser le capital humain des *élèves en difficulté* en leur donnant la possibilité de demeurer ou de réintroduire le système scolaire. Il serait d'ailleurs utile de se demander si cette manière de procéder est pertinente, mais nous y reviendrons ultérieurement.

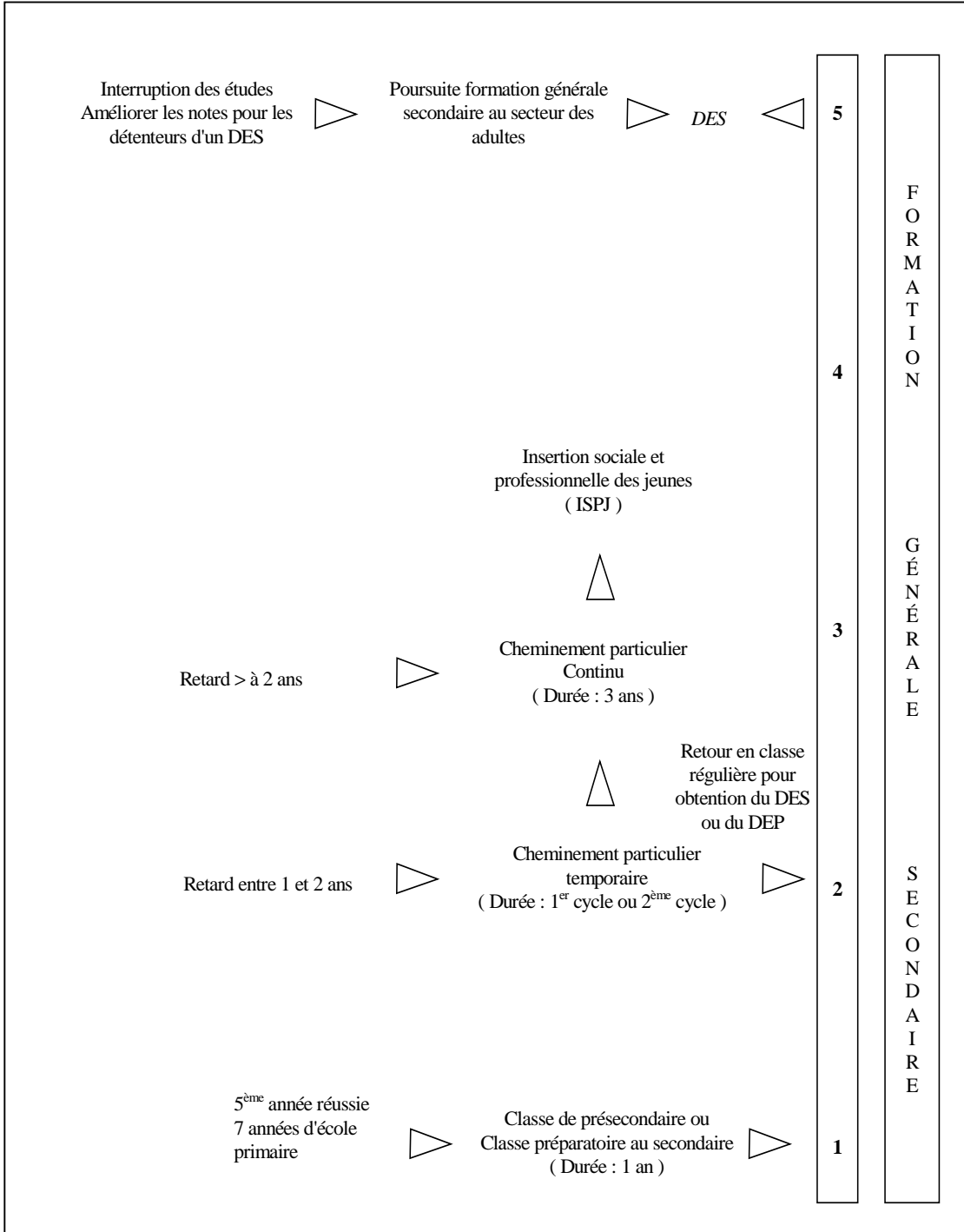
Commençons par présenter la classe de présecondaire, qui s'adresse aux enfants ayant réussi la 5^e année au primaire mais qui ont 7 années d'école primaire. Cette classe dure un an et permet le classement en 1^{ère} secondaire ou en 1^{ère} année de cheminement particulier. Il existe également le cheminement particulier temporaire, qui s'adresse aux enfants ayant entre un et deux ans de retard en langue maternelle, mathématique et langue seconde. La durée est variable et permet de réintégrer le cheminement régulier pour l'obtention du DES ou du DEP. De plus, les étudiants qui ont un retard supérieur à deux ans en langue maternelle et en mathématique peuvent poursuivre un cheminement particulier continu. La durée est de 3 ans et permet de répondre de façon mieux adaptée aux besoins de ceux qui ont des difficultés à suivre le programme menant au DES ou au DEP. Ce cheminement permet également d'aiguiller certains adolescents vers l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ).

Enfin, pour ceux qui ont abandonné leurs études mais qui souhaitent y retourner, ou alors pour ceux qui désirent améliorer leurs notes, les jeunes peuvent poursuivre leurs études à la formation générale au secteur des adultes. Ce cheminement semble assez populaire auprès des jeunes qui font un retour aux études. Le graphique 2 montre les cheminements de rattrapage à l'enseignement secondaire¹⁴. Les différents cas de figure y sont sommairement présentés ainsi que la durée des cheminements et les diplômes sur lesquels ils débouchent.

¹³ Ministère de l'Éducation du Québec (1999) : *Guide de retour aux études 2000*, Direction de la formation générale des adultes.

¹⁴ Graphique réalisé à partir de Henripin, M., op. cit., 1999, chap.2, p.59.

Graphique 2. Les cheminements de rattrapage à l'enseignement secondaire



2.2.3 Maximiser le capital humain des élèves les plus doués

La volonté de maximiser le capital humain des individus *les plus brillants* est généralement très impopulaire dans la mesure où, des ressources sont allouées aux individus qui n'en ont pas un réel besoin puisqu'ils devraient à priori réussir. Les professionnels ou les parents dénoncent donc le côté élitiste de ces programmes, leur crainte de voir se développer un système à deux vitesses avec d'un côté, les élèves très doués et de l'autre, les élèves en difficulté. Il existe pourtant au Québec ce que l'on nomme les cheminements enrichis¹⁵. Ces cheminements particuliers sont basés sur des projets éducatifs enrichis dans certaines matières et la conception du rapport élève - enseignant y est généralement assez différente. Parmi ceux-ci, le programme international a connu un engouement inattendu au Québec depuis 1987¹⁶.

L'Association des écoles internationales a été créée en 1951 et s'adressait initialement aux élèves des cinq continents en mutation géographique constante. En 1967, l'Association prit le nom d'Organisation du Baccalauréat International (OBI). En 1987, un programme complet couvrant toutes les années du secondaire fut élaboré (dont la responsabilité relève de l'OBI depuis 1992). Ce programme qui visait à promouvoir une meilleure compréhension entre les nations du monde, fut implanté dans trois écoles - pilotes situées aux Pays-Bas, en Argentine, et à Saint-Hubert au Québec.

L'École internationale de Saint-Hubert fut la première au monde à s'adresser en priorité aux élèves originaires du pays où elle se trouvait, ses premiers diplômes ayant été décernés en juin 1991. Suite à la volonté d'un nombre croissant d'écoles d'offrir ce programme à une partie plus ou moins importante de leur population scolaire, un organisme a été créé en 1988 afin de regrouper ces institutions scolaires au sein d'un même organisme : la Société des Écoles d'Éducation Internationale (SÉÉI). Depuis 1997, l'OBI a également mis sur pied un programme précis pour le primaire.

¹⁵ Il existe différents types de cheminements enrichis au Québec : les écoles alternatives (29 écoles dans le réseau public), les écoles offrant le programme d'éducation internationale (109 écoles), et les écoles à projets particuliers s'adressant un à groupe d'élèves (128 écoles secondaires).

¹⁶ Ces informations sont tirées du site Internet de la Société des Écoles d'Éducation International Inc. à l'adresse suivante : <http://www.seei.qc.ca/>

A l'heure actuelle, il existe 99 écoles primaires et secondaires (plus d'une quinzaine au primaire et près de 80 au secondaire), publiques et privées, francophones et anglophones qui font partie de la SÉÉI au Canada. De plus, 9 cégeps francophones et 1 anglophone offrent le programme international sanctionné par l'OBI au niveau préparatoire à l'université (collégial). Concernant le nombre d'élèves inscrits à l'école membre de la SÉÉI au 30 septembre 1998¹⁷ : il y avait 4 507 élèves au primaire et 16 724 élèves au secondaire, soit 21 231 élèves au total.

Au moment des inscriptions à ces programmes, la presse a été particulièrement sensible au phénomène de popularité que connaissent, ces dernières années, les écoles internationales. L'engouement parental est tel que la demande, beaucoup plus importante que l'offre, crée une compétition entre les familles qui souhaitent mettre leurs enfants dans ces programmes. En effet, le programme étant contingenté, les enfants sont sélectionnés à partir d'un examen d'entrée et seuls les heureux élus bénéficieront du programme enrichi qui se distingue de l'enseignement régulier notamment, par un accent sur les langues.

Les articles se sont donc particulièrement centrés sur le fait que le gouvernement ne répond pas à la pression des parents qui sont pourtant très enthousiastes pour ces programmes. Le directeur de Saint-Barthélemie - une école du quartier Rosemont à Montréal qui reçoit aussi des enfants dans le programme régulier -, indique que sur 197 demandes, seules 44 places en maternelle étaient disponibles¹⁸. Comment expliquer une telle motivation de la part des parents ?

Un élément de réponse semble être relatif au fait que l'école internationale (ou école régulière avec programme international en son sein) représente la seule option possible entre une école de quartier - qui ne correspond pas toujours aux critères des parents - et l'école privée - pour laquelle il faut disposer de moyens financiers non négligeables -. Pourquoi les parents cherchent-ils alors une autre alternative à l'école de quartier ou à l'école privée ? Si le système régulier répondait aux attentes des parents, serait-il nécessaire d'avoir ce type de programme sélectif enrichi ?

¹⁷ Henripin, M., op.cit., 1999, chap.3, p.101.

¹⁸ Chouinard, M-A. (Mars 2000) : *Ecoles à vocation particulières : parents alléchés... souvent déçus*, Le Devoir.

Par ailleurs, la demande est telle au primaire qu'on a récemment modifié les stratégies d'information afin de dégonfler les espoirs des parents. Face à un tel engouement pourquoi alors ne pas augmenter le nombre d'écoles à vocation particulière ? Quoiqu'il en soit, ce phénomène soulève de nombreuses questions à partir desquelles il serait primordial d'entamer une réflexion. Dans la mesure où un tel programme suscite l'intérêt des foules, il serait bon de commencer dès maintenant à s'intéresser aux individus qui en bénéficient ainsi qu'à ceux qui ne peuvent en bénéficier, et de se demander dans quelles mesures le système scolaire québécois dans son ensemble ne pourrait pas tenir compte de cet exemple pédagogique d'enseignement afin d'améliorer l'intégralité de son propre système. Malheureusement, les renseignements sur les individus qui bénéficient de ces programmes sont rares et il serait certainement utile de porter un peu plus d'attention à ces jeunes qui représentent peut-être l'avenir du Québec.

3. État de la situation au Québec

La présentation de la répartition des effectifs scolaires au Québec a pour but, en dehors d'avoir un aperçu global de la situation, de se faire une idée des données existantes sur le sujet et de leur pertinence. Malgré le fait que les données par cohortes - qui seraient beaucoup plus appropriées - sont rares, on peut néanmoins dresser certaines tendances concernant le retard scolaire, le redoublement et le décrochage scolaire à partir de données annuelles.

3.1 Répartition des effectifs scolaires au Québec en 1997-98

En 1997-98, on dénombre 1 826 525 individus inscrits dans le système scolaire québécois. Rappelons qu'au Québec, il existe divers programmes et services éducatifs de la maternelle à l'université¹⁹. Ces derniers sont regroupés en quatre ordres d'enseignements, à savoir l'enseignement primaire (qui comprend l'éducation préscolaire), l'enseignement secondaire, l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire²⁰. En 1997-98, cet effectif (en constante diminution depuis le début des années 90) est réparti comme suit : 6,2% des individus participent à l'enseignement préscolaire, 30,6% à l'enseignement primaire, 26,3% à l'enseignement secondaire (secteur des jeunes), 11,9% au primaire et secondaire (secteur des adultes), 12,6% à l'enseignement collégial et enfin, 12,4% à l'enseignement universitaire. Le graphique 3 permet une visualisation globale de cette répartition²¹.

De manière globale, il y a presque autant de femmes que d'hommes, de l'éducation préscolaire à l'université. Une étude un peu plus désagrégée permet néanmoins de mettre en relief certaines différences. En effet, on peut aisément remarquer que les hommes sont plus nombreux au préscolaire (ils représentent 51,1% de l'effectif total au préscolaire), à l'enseignement primaire (51,4%) et à l'enseignement secondaire (51,4%). Toutefois, à partir du collégial, les femmes deviennent majoritaires (elles représentent 56,5% de l'effectif total au collège), et le restent à

¹⁹ Pour plus d'informations, se référer aux annexes.

²⁰ Le site du Ministère de l'Éducation du Québec présente de nombreuses informations à ce sujet à l'adresse suivante : <http://www.meq.gouv.qc.ca/>

²¹ Graphique réalisé à partir de Ministère de l'Éducation du Québec (1999) : *Indicateurs de l'éducation, Édition 1999*. Les chiffres indiquent l'effectif scolaire à temps plein et à temps partiel, quels que soient la catégorie d'organisme, la langue d'enseignement, l'ordre d'enseignement ou le secteur. H indique les hommes et F indique les femmes.

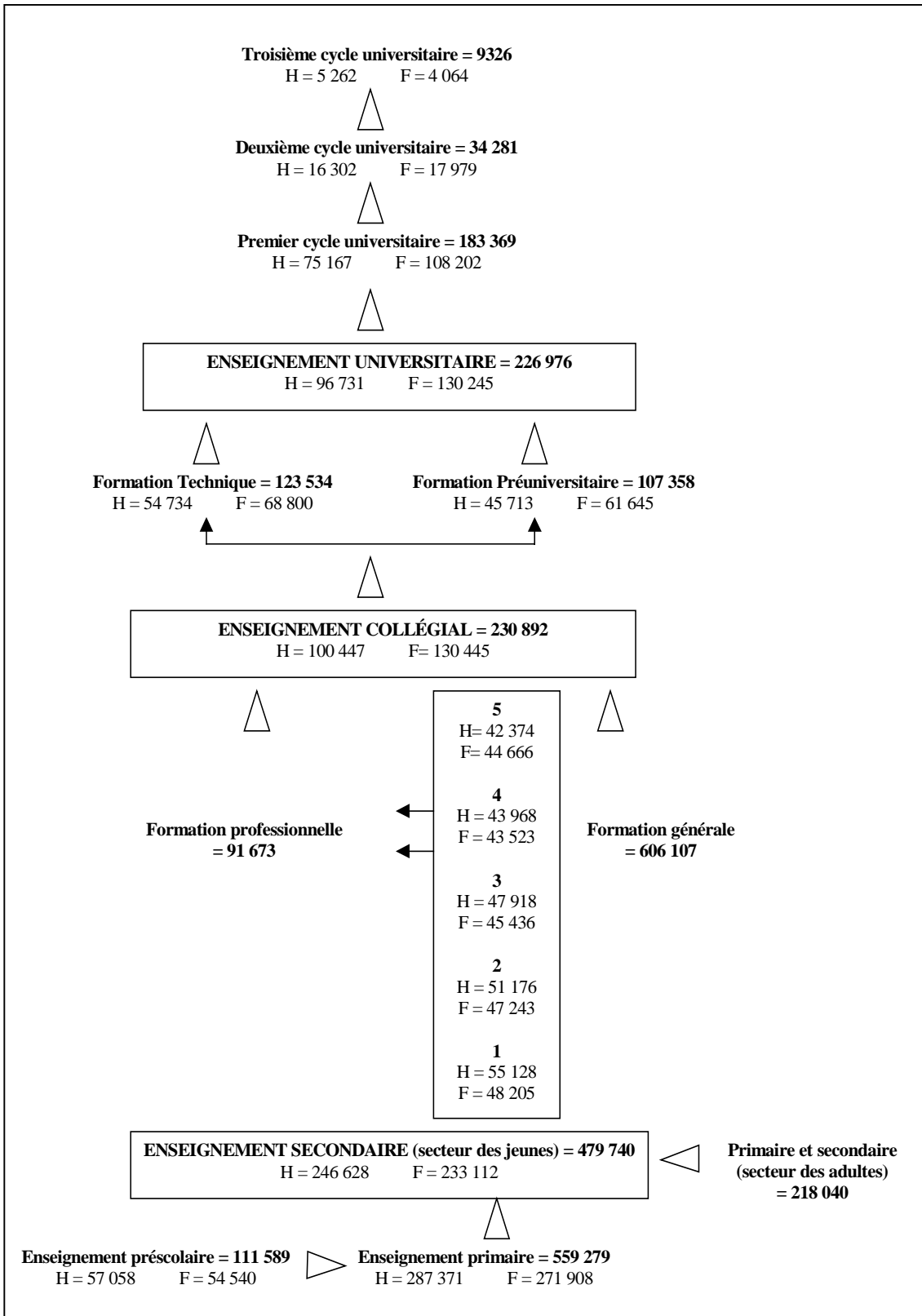
l'université (57,4%). La transition d'une situation où les hommes sont majoritaires à celle où les femmes sont majoritaires a lieu globalement en secondaire 4. Rappelons que la dernière année pour laquelle la fréquentation de l'école est obligatoire correspond pour l'individu qui n'a pas de retard, justement à la quatrième année du secondaire.

Il est donc intéressant de noter que les femmes sont un peu plus présentes dans le système scolaire québécois à partir du moment où la scolarité n'est plus obligatoire. Précisons, même si l'on y reviendra ultérieurement que, contrairement aux idées préconçues, elles sont à la fois majoritaires dans la formation technique et dans la formation préuniversitaire. Par la suite, c'est au premier cycle universitaire que la concentration féminine est la plus forte puisqu'elles représentent 59% de l'effectif total inscrit en premier cycle universitaire. Par contre, le phénomène inverse s'opère à partir du deuxième cycle universitaire et les hommes sont de nouveau majoritaire en troisième cycle universitaire.

Notons enfin que la diminution des effectifs depuis les années 1991-92 provient principalement du secteur primaire et secondaire des adultes, puisque les effectifs ont diminué de 12,37% entre 1991-92 et 1997-98. Ce sont ensuite les universités qui ont connu la deuxième plus grande perte du point de vue des effectifs avec une diminution de 8,86% des inscrits, les effectifs du collège ont quant à eux baissé de 4,72%. Le grand gagnant est sans nul doute l'éducation préscolaire avec une augmentation des effectifs de plus de 20%. La réforme de l'éducation y étant pour beaucoup puisque la maternelle 4 ans a augmenté de 114,5% sur la période. Au total, en l'espace de 6 ans les effectifs du système scolaire québécois ont quand même diminué de 3,27%²².

²² Précisons que ces chiffres ne tiennent pas compte de l'effet démographique. Or, le fait de ne pas en tenir compte ne permet pas de dire si la diminution des effectifs du système scolaire n'est pas seulement due à la diminution de la population totale.

Graphique 3. Répartition des effectifs scolaires au Québec en 1997-1998



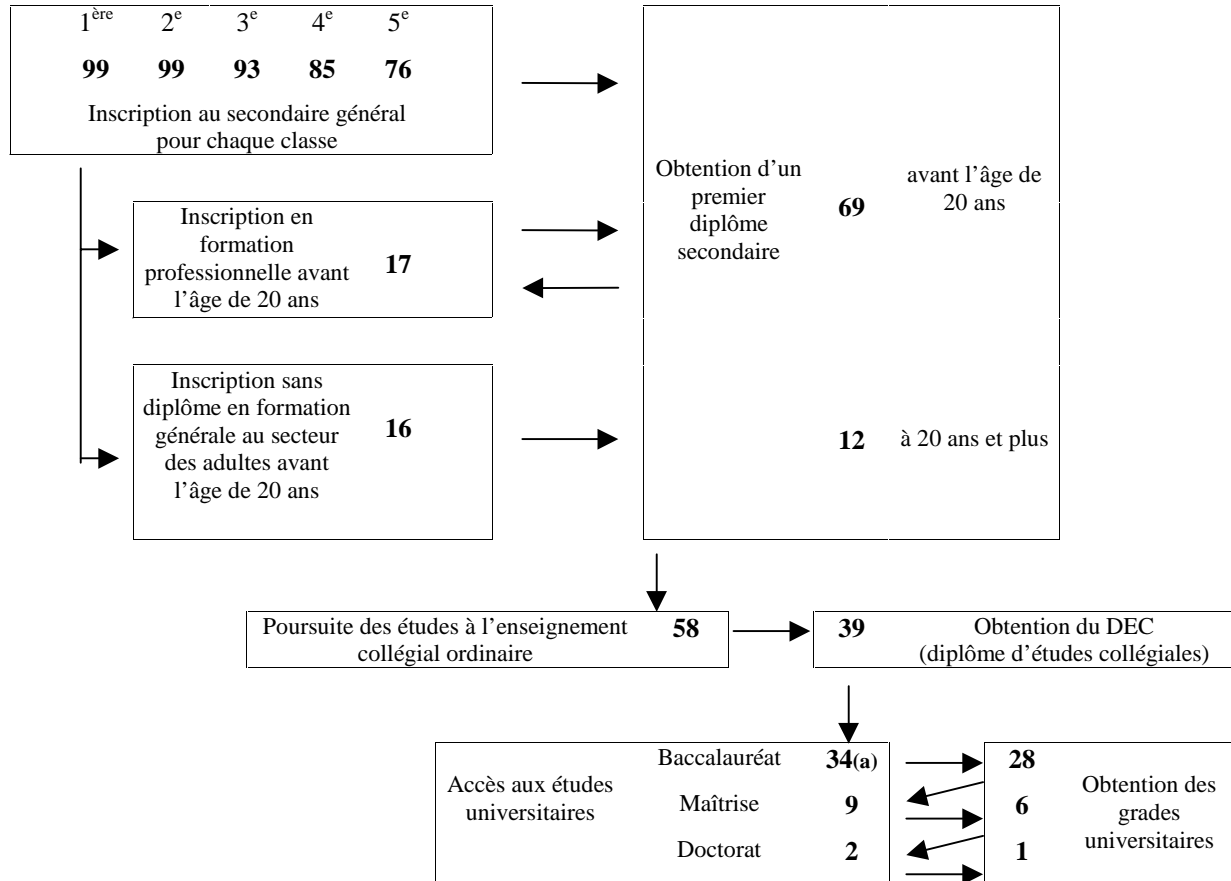
3.2 *Pertinence de l'étude d'une cohorte de Québécois en 1997-98*

Théoriquement, une présentation pertinente des effectifs scolaires ne devrait pas être faite à partir des données d'une même année (tel que présenté au graphique 3) mais à partir d'une cohorte d'individus. En effet, la prise en considération de la répartition des jeunes de différentes générations ne permet pas, par exemple, de faire le lien entre le nombre de jeunes inscrits au secondaire et au collège puisqu'il s'agit de deux générations différentes. Dans le cas où le nombre de jeunes inscrits au collège est relativement faible comparativement au nombre de jeunes inscrits au secondaire, il serait plus prudent d'attribuer cela à la fois à l'abandon scolaire au secondaire, mais aussi à des différences démographiques éventuelles entre les deux générations. Un des gros avantages d'une cohorte d'individus est donc qu'elle permet d'avoir des informations sur une même génération.

Le graphique 4 présente l'espérance d'obtention des diplômes pour un groupe de 100 jeunes Québécois(es) dans le système scolaire en 1997-98²³. On peut voir que sur une génération de 100 personnes, 99 parviendront aux études secondaires et 81 obtiendront un premier diplôme du secondaire, 39 obtiendront un diplôme d'études collégiales (DEC), 28 obtiendront un baccalauréat, 6 obtiendront une maîtrise et seule 1 personne obtiendra un doctorat. Notons de plus qu'il existe des différences selon le sexe de l'individu. En 1997-98, 26% des hommes laissaient leurs études avant d'avoir obtenu quelque diplôme que ce soit contre seulement 11% pour les femmes. Autre exemple : 34% des femmes ont obtenu au moins un baccalauréat alors que seulement 22% des hommes étaient dans ce cas. Malheureusement, le graphique 4 ne permet d'avoir des informations qu'à partir du secondaire et ne nous informe pas sur la distinction détaillée entre les hommes et les femmes.

²³ Ministère de l'Éducation du Québec (1999) : *Indicateurs de l'éducation, Édition 1999*.

Graphique 4. Espérance d'obtention des diplômes pour un groupe de 100 jeunes Québécois(es) dans le système scolaire en 1997-1998



Source : Ministère de l'Éducation du Québec (1999) : *Indicateurs de l'éducation, Édition 1999*.

(a) Les personnes qui accèdent aux études universitaires ne se recrutent pas uniquement parmi les titulaires d'un DEC.

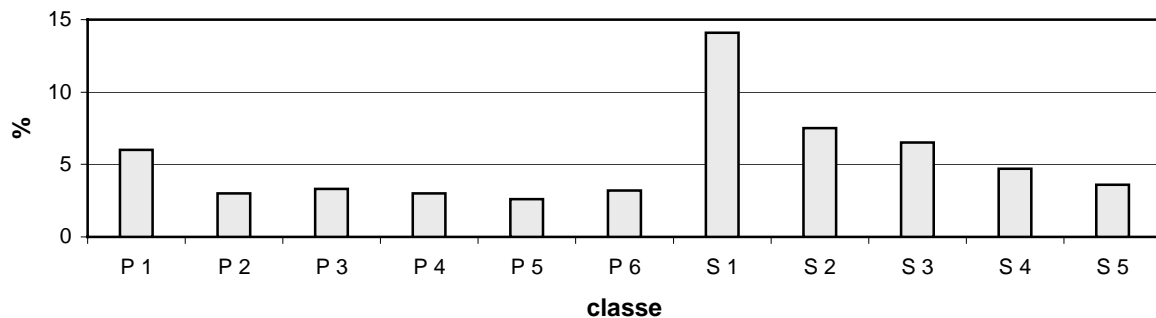
3.3 Un constat alarmant

Dans la mesure où les données qui existent et qui sont facilement accessibles ne sont pas longitudinales, il est difficile d'avoir un aperçu réel de la situation du retard scolaire, du redoublement et du décrochage scolaire. De même, il est difficile d'avoir accès à des chiffres distincts pour les hommes et pour les femmes. Néanmoins, les chiffres pour 1997-98 permettent de se faire une idée de l'ampleur du retard et du décrochage scolaire au Québec.

3.3.1 Le retard scolaire et le redoublement

Un moyen de s'intéresser au retard scolaire est de prendre en considération le redoublement. À cet égard, il apparaît clairement que « quelles que soient l'année scolaire et la classe, le redoublement touche toujours plus les garçons. Les proportions de garçons qui redoublent une classe sont souvent plus d'une fois et demie plus élevées que les proportions de filles dans la même situation »²⁴. En 1997-98, la proportion de garçons qui redoublent une classe au primaire était de 4,3 contre 2,8 pour les filles²⁵.

Graphique 5, Proportion des élèves du primaire et du secondaire qui redoublent une classe, selon l'ordre d'enseignement et la classe en 1997-1998



Le graphique 5 présente le taux de redoublement dans les différentes classes du primaire et du secondaire²⁶. Il est intéressant de voir que c'est la première année du primaire et du secondaire la plus difficile à réussir dans la mesure où les taux de redoublement sont les plus élevés alors que par la suite, ces taux ont tendance à diminuer. Selon les Indicateurs de l'éducation, « le taux de redoublement élevé du secondaire s'explique par le fait que tous les élèves du primaire seront admis au secondaire à partir du moment où ils auront atteint l'âge de 13 ans²⁷.

²⁴ Ministère de l'Éducation du Québec, op. cit., 1999, p. 60-61.

²⁵ Ministère de l'Éducation du Québec (1999) : *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, Direction Générale de la Recherche et Développement.

²⁶ Sur l'axe des abscisses, les P indiquent les différentes classes de primaire (P1 équivaut à la première année de primaire, P2 à la deuxième année de primaire, etc) et les S, les différentes classes du secondaire (S1 équivaut à la première année du secondaire).

²⁷ En effet, les élèves qui suivent un cheminement particulier de formation peuvent demeurer classés administrativement en 1^{ère} secondaire pendant plusieurs années.

Pourtant, cet indicateur semble moins pertinent que celui du retard scolaire puisque « même si le retard scolaire s'explique en bonne partie par le redoublement, il offre l'avantage de tenir compte du retard accumulé au cours de la période de scolarisation, alors que les données relatives au redoublement ne tiennent compte que d'une année seulement et l'on ne peut déterminer à ce moment si le doubleur a pris plus d'un an de retard²⁸ ». Il serait donc plus pertinent de s'intéresser au retard scolaire. Malheureusement, il est difficile de trouver des informations détaillées à ce sujet. Notons néanmoins qu'en 1997-98, le retard scolaire touchait 25,3% des garçons et 17,3% des filles au primaire, 40,0% des garçons et 26,7% des filles au secondaire²⁹.

De plus, certains auteurs ont mis en évidence un lien de corrélation entre le retard scolaire et l'abandon scolaire au secondaire. S'il existe réellement un tel lien de corrélation, la plus grande proportion de garçons qui redoublent pourrait expliquer en partie le fait que les décrocheurs sont majoritairement des garçons. Reste alors à déterminer pourquoi les garçons prennent plus de retard scolaire au primaire que les filles. Les constatations générales inhérentes aux études qui s'intéressent aux liens existants entre le retard au primaire et l'abandon scolaire révèlent des faits intéressants³⁰ :

- dans l'ensemble, les élèves qui ont redoublé une ou plusieurs années au primaire ont davantage tendance à abandonner leurs études secondaires que les autres élèves;
- le taux d'abandon chez les élèves nouvellement inscrits en première année du secondaire et n'ayant pas pris de retard au primaire est de 12,6%;
- le taux d'abandon des élèves nouvellement inscrits en première année du secondaire et ayant un an de retard au primaire est de 48,6%;
- enfin, l'incidence du retard scolaire au primaire diffère selon le nombre d'années de retard et selon le moment où a eu lieu le redoublement. Elle varie également selon que l'élève a pu terminer ou non le primaire avant de passer en 1^{ère} année du secondaire et selon le sexe.

²⁸ Conseil Supérieur de l'éducation (1999) : *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au Ministre de l'Éducation, Québec.

²⁹ Ces chiffres sont issus du tableau 17 de Conseil Supérieur de l'Éducation (1999), op. cit., Québec.

Le retard scolaire au primaire est le pourcentage de jeunes de 12 ans qui n'ont pas atteint l'enseignement secondaire au 30 septembre de l'année scolaire. Le retard scolaire au secondaire est le pourcentage des jeunes de 17 ans qui n'ont pas obtenu un premier diplôme d'études secondaires avant l'année scolaire concernée.

³⁰ Brais, Y. (1991) : *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*, Ministère de l'Éducation, Direction Générale de la Recherche et Développement (Direction de la Recherche), Québec.

3.3.2 *Le décrochage scolaire*

En 1996-97, la proportion d'une génération qui n'obtient pas de diplôme du secteur des jeunes³¹ est de 27,1% pour les filles et de 38,7% pour les garçons. La proportion d'une génération qui n'obtient jamais de diplôme est de 11,1% pour les filles et de 22,5% pour les garçons. De plus, il a été établi que 80% des décrocheurs ont déjà pris du retard au moment où ils abandonnent l'école³². En fait, on pourrait distinguer dans ce groupe d'élèves une tranche d'environ 30% qui n'ont pris du retard qu'à partir du secondaire et une autre tranche d'environ 50% qui ont pris du retard durant leurs études primaires. Le retard scolaire issu de l'école primaire mérite donc une attention particulière dans le cadre de l'abandon scolaire, dans la mesure où il augmente considérablement les risques pour un élève d'abandonner l'école.

Le décrochage scolaire est le signe d'un problème grave du système d'enseignement québécois. Il est d'ailleurs, à l'heure actuelle, l'explication la plus souvent fournie comme raison de l'absence des garçons dans le système scolaire. Malheureusement, cet état de fait pourrait, à terme, avoir des conséquences importantes sur le bassin de main-d'œuvre disponible dans certaines branches. Bien que la littérature sur le décrochage scolaire soit abondante, il apparaît que l'emphase devrait vraisemblablement être mise davantage sur le retard scolaire et les interventions s'orienter peut-être un peu plus vers le primaire. Ceci permettrait alors d'avoir une meilleure influence sur le décrochage scolaire au secondaire. La formation professionnelle pourrait également palier à ce problème en donnant aux jeunes la possibilité de se former sur le marché du travail. Nous y reviendrons dans la prochaine partie.

³¹ Il s'agit du secondaire sans le secteur des adultes.

³² Ministère de l'Éducation du Québec (1991) : *La réussite scolaire au secondaire et la question de l'abandon des études*, Direction de la Recherche.

4. L'allocation des ressources pour l'éducation

Suite à l'état de la situation qui vient d'être fait, il semblerait que le système scolaire québécois soit porteur de contradictions. En effet, d'un côté il existe de nombreuses filières suggérant qu'il y a suffisamment de cheminements pour tous les individus. Alors que d'un autre, les taux d'abandon élevés aurait tendance à signaler que le système éducatif ne répond pas aux besoins de tous ses étudiants. Le fait que les jeunes abandonnent reflète-t-il alors un manque de crédibilité de certains cheminements ? Dans l'affirmative, cela signifierait que les jeunes préféreraient abandonner plutôt que de perdre leur temps dans des formations qu'ils jugent peu efficace pour trouver un emploi par la suite. Pourtant, on ne peut envisager les problèmes scolaires tels que l'abandon uniquement comme le résultat de l'inadaptation du système d'enseignement à tous les individus. Les caractéristiques individuelles - comme des problèmes financiers, des habiletés différentes ou le sexe - auront également un impact non négligeable sur la réussite scolaire des individus. Aussi, avant d'entamer une réflexion sur les différentes possibilités d'allocation des ressources pour l'éducation, il semble primordial de s'intéresser à l'impact des caractéristiques individuelles sur le parcours scolaire de l'individu.

4.1 Maximiser le capital humain selon ses caractéristiques individuelles

Le lien de causalité entre certaines caractéristiques individuelles – telles que les revenus, les habiletés ou encore le sexe - et l'éducation est plus complexe qu'il n'y paraît. Or, l'étude de ce lien est pourtant nécessaire si l'on veut être capable de mieux comprendre l'impact des caractéristiques individuelles sur le cheminement scolaire des individus et être ainsi capable d'allouer des ressources limitées le plus efficacement possible.

4.1.1 Des différences selon le statut social de l'individu

Les revenus au sein du ménage jouent un rôle important sur l'éducation des enfants dans la mesure où, des différences d'éducation peuvent provenir du fait que tous les individus ne peuvent matériellement pas faire le même investissement parce qu'ils ne disposent pas tous initialement des mêmes ressources. En effet, si l'on part du principe que les parents souhaitent la réussite future de leurs enfants et pour cela investissent dans leur capital humain, des ressources

financières limitées au sein du ménage auront inévitablement un impact sur l'éducation³³. De plus, si l'on considère que le marché du travail alloue efficacement les travailleurs si bien que les individus les plus éduqués sont ceux qui sont le plus rémunéré, le niveau de revenu familial reflétera également le niveau d'éducation des parents. Des parents pauvres ont donc également de fortes chances d'être des parents peu éduqués. D'une part, ils n'auront donc pas forcément les moyens d'investir dans l'éducation de leurs enfants et d'autre part, ils y accorderont peut être moins d'importance que des parents plus instruits.

Si l'on considère les transformations sociales de ces dernières décennies, telles que l'accroissement du nombre des femmes sur le marché du travail ou l'évolution de la cellule familiale suite à l'augmentation des séparations au sein des familles, on peut alors observer que la structure des revenus des familles s'est beaucoup transformée. Selon le Recensement de 1996³⁴, 14,5% des familles canadiennes étaient monoparentales, dont 83,1% étaient dirigées par une mère seule (famille gynoparentale). Malheureusement, la proportion des familles gynoparentales qui est en hausse depuis une vingtaine d'années, a de fortes répercussions sur la structure du revenu puisque la majorité sont pauvres. Par exemple, en 1994-95, pour les enfants âgés de 4 ou de 5 ans au Canada, le revenu familial moyen d'une famille biparentale s'élevait à 64 000 \$ lorsque la mère travaillait, à 46 000 \$ lorsqu'elle ne travaillait pas, tandis que le revenu moyen d'une famille gynoparentale atteignait 26 000 \$ lorsque la mère travaillait et 15 000 \$ lorsqu'elle ne travaillait pas³⁵.

Si l'on fait référence à la littérature économique qui a mis en évidence l'importance des revenus féminins (d'une famille biparentale) à travers la présentation de différents modèles d'allocation des ressources au sein du ménage³⁶, ces transformations auront des conséquences primordiales. En effet, ces modèles ont permis de déterminer que la variation des revenus des individus n'aura pas les mêmes conséquences, en terme de consommation au sein du ménage, selon que l'on fait

³³ Lefebvre, P. et P. Merrigan (Octobre 1998) : *Les antécédents familiaux, le revenu familial, le travail de la mère et le développement de l'enfant*, Direction générale de la recherche appliquée, Direction des Ressources Humaines Canada.

³⁴ Statistique Canada.

³⁵ Lefebvre, P. et P. Merrigan (Octobre 1998), op. cit., Direction des Ressources Humaines Canada.

³⁶ On peut citer par exemple : Manser, M. et M. Brown (1980) : *Marriage and household decision-making : A bargaining analysis*, International Economic Review, Vol. 21, N° 1, pp. 31-44.

varier le revenu de l'homme ou celui de la femme. À cet égard, les études empiriques ont montré que la consommation du ménage ne variera pas de la même manière car les femmes semblent jouer un rôle majeur en ce qui concerne l'allocation des revenus au sein du ménage³⁷. Ainsi, il se peut que les familles dont la mère gagne une part relativement importante du revenu total du ménage dépensent davantage au titre de biens et de services qui sont corrélés au développement des enfants. De plus, les mères qui travaillent ne présentent pas les mêmes caractéristiques que celles sans travail. À priori, on peut penser qu'elles ont fait de plus longues études, ce qui aura une influence certaine sur le développement de l'enfant.

Enfin, les économistes font généralement référence à la théorie du capital humain³⁸ pour fournir une explication à la corrélation positive entre l'éducation et le revenu. Rappelons que cette théorie introduit l'idée selon laquelle l'individu qui réalise un investissement en éducation le fait parce qu'il attend en retour des bénéfices. Ces bénéfices - qui ne sont autres que les salaires futurs actualisés de l'individu - sont fonction du *capital humain*, c'est-à-dire des investissements que l'individu réalise pour accroître ses compétences ou ses qualifications. La théorie explique donc les disparités salariales entre les individus sur le marché du travail par des différences entre eux dans les attributs liés à la productivité du travail. Quel que soit leur statut social initial, les individus ont donc intérêt à investir en éducation s'ils souhaitent « sortir » de leur état de pauvreté. L'allocation des ressources pour les individus connaissant une situation de pauvreté est donc certainement un moyen de les aider à sortir de cet état.

4.1.2 Des différences selon les habiletés de l'individu

Les habiletés des individus³⁹ jouent également un rôle important sur l'éducation dans la mesure où elles peuvent faciliter la réussite scolaire. Il est donc intuitif de penser qu'un jeune qui dispose d'habiletés aura plus de facilité à réussir ses études et sera donc plus motivé à les poursuivre. Pourtant, la théorie du capital humain considère que la corrélation entre les habiletés et l'éducation est négative. L'explication est que, si les individus qui ont de grandes habiletés

³⁷ Deaton, A. (1989) : *Looking for boy-girl discrimination in household expenditure data*, The World Bank Economic Review, Vol. 3, N° 1, pp. 1-15.

³⁸ Becker, G. (1975), op. cit., Columbia University Press.

³⁹ Weiss, A. (1995) : *Human Capital vs. Signalling Explanations of Wages*, Journal of Economic Perspectives, Vol. 9, N° 4, pp. 133-154.

réussissent effectivement mieux aux différents niveaux d'éducation, ils ont également un coût d'opportunité plus élevé qui les fera finalement quitter le système d'éducation plus rapidement. Ils resteront plus longtemps à l'école seulement s'ils portent de l'importance au futur.

De manière opposée, la théorie du signal considère qu'il existe une corrélation positive entre les habiletés des individus et le niveau d'éducation. Dans cette théorie, l'éducation est un moyen pour l'individu de *signaler* sa productivité aux firmes qui elles, ne peuvent l'observer. Aussi, plus l'individu est habile et plus il a intérêt à investir dans des diplômes afin de pouvoir montrer le signal le plus fort.

4.1.3 *Des différences selon le sexe de l'individu*

D'après la théorie du capital humain, une personne qui projette d'avoir une activité intermittente sur le marché du travail (on peut citer le cas d'une femme qui projette d'avoir des enfants) ne fera pas le même investissement qu'une autre prévoyant une activité professionnelle continue. En effet, dans la mesure où l'individu qui investit en éducation désire rentabiliser son investissement, cet individu réalisera un moindre investissement dans sa formation et sa qualification si la durée disponible pour rentabiliser son investissement est raccourcie⁴⁰. D'une part, cela revient à dire que les femmes auront peut-être tendance à moins investir en formation (à cause de leurs responsabilités au sein du ménage par exemple, comme les tâches ménagères ou l'éducation des enfants). Et d'autre part, ce même individu aura peut-être tendance à favoriser des formations menant à des occupations pour lesquelles les conséquences d'interruptions sont moindres, c'est-à-dire celles dont la dépréciation, mesurée en perte de salaire, est la plus faible. Le moindre degré d'attachement au marché du travail n'inciterait donc pas forcément les femmes à s'orienter vers certains domaines (comme l'informatique par exemple, dans la mesure où c'est une profession qui évolue rapidement) car la continuité du travail est primordiale pour toucher les pleins rendements de l'investissement en éducation.

Le fait d'adhérer à ce genre de théorie revient finalement à porter une attention particulière à la présence des femmes dans le système scolaire. En effet, si elles sont plus nombreuses et que, de

⁴⁰ Goldin, C. et S. Polachek (1987) : *Residual differences by sex : perspectives on the gender gap in earnings*, American Economic Review, Vol. 77, N° 2, pp. 143-151.

plus, elles s'orientent uniquement vers certains domaines (ceux où elles toucheront les pleins rendements de l'éducation), il pourrait s'ensuivre un manque d'individus dans les autres domaines (théoriquement prisés par les hommes). À cet égard, il apparaît clairement que l'on assiste depuis la fin des années 80 à une diminution graduelle et constante de la proportion des jeunes qui choisissent d'entreprendre des études dans des domaines reliés directement à des carrières en sciences ou en technologie. Cette déperdition des effectifs, que l'on observe dès le niveau collégial et qui se poursuit à l'université, est alarmante dans la mesure où elle frappe plusieurs disciplines stratégiques de l'économie du savoir. À court terme, des problèmes certains de recrutement pour les entreprises innovantes peuvent représenter un frein important au développement de l'économie québécoise.

En effet, en 1987-88, les baccalauréats en sciences pures représentaient 8,1% de tous les baccalauréats décernés dans les universités québécoises alors qu'en 1995-96, ce pourcentage n'étaient plus que de 5,8%⁴¹. En sciences appliquées, durant la même période, ces pourcentages sont passés de 16,3% à 14,2%. Autres exemples : en techniques de l'informatique, plus de 70% des jeunes qui s'inscrivent abandonnent en cours de route. Entre 40 et 60% de ceux qui s'inscrivent dans des disciplines scientifiques ou techniques, aussi bien au collégial qu'à l'université, n'obtiennent pas de diplôme.

Pourtant, du point de vue des différences par sexe, les avis sont partagés. Pour certains, les femmes ne s'intéressent pas aux disciplines de sciences pures ou appliquées et les hommes, qui étaient les principaux clients de ces disciplines, abandonnent avant de s'y rendre. Pour d'autres⁴², il est « abusif de parler de sous-représentation des femmes en sciences ». En effet, ces auteurs trouvent « qu'au premier cycle, la très faible représentation des femmes est circonscrite à la physique, l'informatique et l'ensemble des programmes de génie » et « aux cycles supérieurs, les femmes sont minoritaires dans tous les programmes de sciences ». Finalement, il semblerait que « les taux de croissance que les femmes affichent comparativement à ceux des hommes pour la décennie 1986-1996 sont de façon générale encourageants⁴³ ».

⁴¹ Conseil de la science et de la technologie (Juin 1998) : *Des formations pour une société de l'innovation, Avis*.

⁴² Foisy, M., B. Godin et C. Deschênes (1999) : *Progrès et lenteurs des femmes en sciences au Québec*, L'orientation, Vol. 11, N° 3.

⁴³ Les données utilisées pour obtenir ces résultats proviennent du Système de recensement des clientèles universitaires du ministère de l'Éducation pour la période comprise entre 1986 et 1996.

4.2 *Les problèmes de l'allocation des ressources*

L'éducation est un investissement dans les qualifications humaines qui vise à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité et comme tout investissement, il a des coûts et une rentabilité. Or, l'inefficacité du système scolaire peut être financièrement lourde de conséquences, à la fois pour les individus mais également pour la société dans son ensemble. En effet, le manque à gagner que subira l'individu peu scolarisé, en terme de revenus peu élevés, aura également un impact non négligeable sur les pertes fiscales de la société. L'allocation des ressources pour l'éducation se doit donc de relever un défi majeur : améliorer l'efficacité du système scolaire dans le but d'améliorer la rentabilité de cet investissement pour la société dans son ensemble.

Toute la difficulté réside dans le fait que les ressources financières peuvent être allouées de différentes manières. Par exemple, « en accordant des aides financières aux élèves / étudiants et à leur famille, les pouvoirs publics peuvent contribuer à faire progresser le taux de scolarisation car ils prennent ainsi en charge une partie du coût de l'éducation et des dépenses annexes⁴⁴ ». Cependant, il peut sembler restrictif de ne considérer comme critère de sélection que les contraintes financières dans la mesure où il est difficile de retenir *un* facteur plutôt qu'un autre et d'établir de manière intuitive l'impact que ce facteur aura sur le décrochage scolaire. Par exemple, on pourrait intuitivement penser qu'une conjoncture favorable pourrait contribuer à augmenter la persévérance scolaire. Pourtant, les recherches sur l'abandon⁴⁵ montrent que le salaire minimum, s'il est élevé, contribue de façon significative à accroître l'abandon scolaire. Parallèlement, la baisse du taux de chômage peut également inciter les étudiants à abandonner leurs études très tôt, même avant la fin du secondaire. Investir des fonds dans le but d'augmenter le salaire minimum ou de baisser le taux de chômage serait donc une intervention qui n'aurait pas forcément l'effet attendu intuitivement.

⁴⁴ Organisation de coopération et de développements économiques, op. cit., 2000.

⁴⁵ Dagenais, M., C. Montmarquette, D. Parent et N. Viennot-Briot (Novembre 1999) : *Travail pendant les études, performance scolaire et abandon*, Série Scientifique 99s-41, CIRANO.

Eu égard à la difficulté d'entamer une réflexion approfondie sur les différentes possibilités d'allocation des ressources pour l'éducation, présentons plutôt plusieurs exemples d'interventions réalisées au Québec et aux États-Unis.

4.2.1 *Financer les individus*

Il a été clairement établi que les individus les plus pauvres sont généralement ceux qui connaissent le plus de problèmes scolaires. Le soutien financier de ces individus se doit donc d'être une priorité. Cependant, la forme de cette intervention se doit également d'être réfléchie puisque les caractéristiques individuelles jouent un rôle non négligeable. En effet, un individu en situation de pauvreté - c'est à dire qui ne peut subvenir à ses besoins vitaux tels que se nourrir, se loger, se vêtir – ne le sera pas pour les mêmes raisons et n'aura pas le même comportement. Par exemple, l'appauvrissement engendré par un éclatement familial aura un impact direct sur les conditions de vie des enfants mais la pauvreté dans ce cas n'illustrera pas forcément le fait que le parent responsable de la garde de l'enfant soit peu éduqué. Cette précision est primordiale puisqu'il est généralement établi que des parents éduqués porteront plus d'attention à l'éducation de leurs enfants que des parents peu éduqués. Par ailleurs, certains individus auront plus de chances de connaître la pauvreté à cause de leurs caractéristiques individuelles telles que leur sexe ou leur appartenance ethnique. Là encore, rien ne dit que les parents n'essaieront pas de mobiliser le maximum de leurs ressources financières afin de permettre la scolarisation de leurs enfants. Il semble donc que c'est lorsque « la pauvreté constitue une forme de statut hérité⁴⁶ » qu'elle est représentative d'un niveau d'éducation peu élevé de la part des parents et que les effets sur les enfants sont alors les plus importants.

⁴⁶ Moreau, L. (Novembre 1995) : *La pauvreté et le décrochage scolaire ou La spirale de l'exclusion*, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, Emploi-Québec.

L'exemple du Québec

Emploi-Québec⁴⁷ propose une aide financière à différents types de clientèles en situation de difficultés financières : les prestataires de l'Assistance-emploi⁴⁸, les participants admissibles à l'Assurance-emploi⁴⁹, et les individus sans soutien public de revenu. De part ses actions, Emploi-Québec reconnaît que le travail est essentiel à l'autonomie financière et à l'intégration sociale des individus. Ses activités de formation sont alors déterminées en fonction des objectifs fixés par un plan d'intervention personnalisé. Il peut s'agir par exemple d'une formation pour apprendre à lire et à écrire, d'une formation professionnelle au secondaire, d'une formation technique au collégial ou d'une formation pour se mettre à jour dans un domaine particulier. L'aide financière accordée par Emploi-Québec peut, sous certaines conditions, couvrir entre autres les frais d'inscription, les dépenses liées à l'achat de matériel scolaire et d'équipement individuel obligatoire. Elle peut aussi s'étendre, selon le cas, aux frais de transport et de garderie que l'individu aura à payer pendant sa période de formation.

Les achats de formation d'Emploi-Québec permettent ainsi à certains individus de suivre des cours dans le but d'intégrer le marché du travail. Les cours sélectionnés l'ont été suite à des études effectuées afin de déterminer les emplois les plus en demande sur le marché du travail. A Montréal en 1998, 2 759 individus ont participé à ce type de formation dont 1 014 au collège et 1 745 au secondaire. Ces individus étaient soit prestataire de l'assistance-emploi, participants admissibles à l'assurance-emploi ou sans soutien public de revenu. Au collège, 75 % des participants ont réussi, 11% ont échoué et 14 % ont abandonné. Parmi les 876 personnes qui ont

⁴⁷ Emploi-Québec fait partie intégrante du ministère de la Solidarité sociale et s'est vu confier le mandat relatif aux mesures et services d'emploi. Emploi-Québec offre des services de placement et d'information sur le marché du travail de même que des services diversifiés. Ces derniers permettent d'aider les chercheurs et les chercheuses d'emploi à trouver du travail ou aux travailleurs et travailleuses à conserver leur emploi ou à se perfectionner. Ces services comprennent l'aide à la recherche d'emploi, le développement du profil de l'employabilité, la formation, l'apprentissage et la qualification professionnelle, le travail autonome et le reclassement des travailleurs licenciés collectivement.

⁴⁸ Les prestataires de l'assistance-emploi peuvent recevoir une aide financière appelée « allocation d'aide à l'emploi ». Ces individus ont 18 ans ou un enfant (un jeune de moins de 18 ans qui a un enfant est appelé majeur anticipé et il a le même statut qu'un jeune de 18 ans), sont sans ressources (de leur famille, de leur conjoint ou de leur travail) et n'étudient pas à temps plein au post-secondaire (car sinon ils ont accès aux prêts et bourses et ne sont pas admissibles à l'assistance-emploi).

⁴⁹ Les participants admissibles à l'assurance-emploi sont les individus qui reçoivent l'assurance-emploi ou qui en ont reçu au cours des 36 derniers mois. Rappelons que pour recevoir l'assurance-emploi, il faut avoir travaillé environ 900 heures (selon les régions) au cours des 52 dernières semaines ou avoir bénéficié de la prestation de maternité au cours des 60 derniers mois.

soit réussi soit échoué, seulement 56 % des ces individus ont répondu à un questionnaire⁵⁰. Au secondaire, 80 % des participants ont réussi, 11 % ont échoué et 9 % ont abandonné. Parmi les 1 574 personnes qui ont soit réussi soit échoué, seulement 63 % ont répondu au questionnaire. Au final, seulement 242 individus au collège et 555 au secondaire travaillent dans un emploi relié à la formation six mois après la fin du cours. Bien entendu, il faut nuancer ces résultats selon la formation. Prenons par exemple l'informatique, dont le taux de placement à 6 mois est de 92 % alors que la gestion micro-informatique appliquée connaît un taux à 6 mois de 13 %.

Malheureusement, les résultats sont donc assez mitigés. De plus, dans la mesure où les taux d'insertion sur le marché du travail des personnes impliquées dans ces formations restent faibles, il apparaît que le cursus choisis par les participants à ces programmes seraient plutôt dominés par l'offre de cours disponibles que par la demande du marché. Il serait peut-être intéressant de réfléchir à une démarche différente qui consisterait à se reposer davantage sur le marché, c'est-à-dire sur la qualification des travailleurs par les entreprises. Les entreprises connaissent théoriquement leurs besoins et pourraient être incitées à s'impliquer, particulièrement lorsque le taux de chômage est relativement élevé dans l'économie, par des crédits ou des subsides publics⁵¹. De plus, le Québec pourrait instaurer un système de certification de la formation reçue dans les entreprises, comme il en existe dans certains pays.

L'exemple des États-Unis

Si l'on considère qu'il n'existe pas de lien de corrélation entre les finances d'un ménage et les habiletés des enfants, il est possible que des enfants très habiles soient issus de familles très pauvres. Malheureusement, ces enfants ne peuvent pas toujours entreprendre les études qu'ils souhaitent à cause de leur contrainte financière. De plus, on peut s'attendre à ce que ces jeunes habitent dans des quartiers plutôt défavorisés et doivent ainsi aller dans l'école publique de leur quartier. En effet, faute de moyens financiers ils ne peuvent pas forcément se déplacer dans une école publique d'un quartier plus riche ou dans une école privée. Il apparaît alors que pour les

⁵⁰ Ce questionnaire avait pour but de connaître la situation des individus pendant les six mois suivant la fin du cours et leur situation six mois après la fin du cours.

⁵¹ Il est difficile d'intégrer des travailleurs non qualifiés au marché du travail lorsque les taux de chômage sont entre 8 et 10 %. Lorsque l'on déclare que l'emploi est une priorité alors que dans les provinces (canadiennes) ou états (américains) avoisinants ces taux sont entre 3 et 5 %, il serait peut être bon de songer à rectifier le discours et les politiques choisis.

individus possédant de grandes habilités, la seule contrainte financière représente un gâchis pour l'individu lui-même mais également pour la société dans son ensemble. Au début des années 1980, dans le cadre d'un mouvement de réforme structurelle de l'éducation publique aux États-Unis, des subventions nommés « vouchers » ont été introduit dans 27 états. Ces bons scolaires (vouchers) s'adressent alors aux étudiants des écoles publiques afin qu'ils puissent aller dans les écoles privées et/ou pour des étudiants qui sont déjà dans les écoles privées.

La littérature à ce sujet est très abondante (notons que les arguments économiques pour les bons scolaires datent de 1962⁵²), le débat assez controversé. Précisons d'ailleurs que ce débat tourne généralement autour du déclin de la qualité de l'enseignement des écoles publiques d'un côté (qui font qu'étudiants et parents se tournent vers les écoles privées) et de l'augmentation hypothétique de l'efficacité des écoles publiques suite à l'augmentation de la compétition⁵³ d'un autre côté. De plus, avec l'augmentation de l'utilisation de ces bons scolaires, le débat s'est intensifié autour de l'utilisation des fonds publics concernant les « choix scolaires ».

Les avis concernant la pertinence de la mise en place des bons scolaires sont extrêmement diversifiés. Les conclusions d'études scientifiques approfondies sont même assez contradictoires. En effet, certains pensent que « peu de ménages sont prêts à changer leur comportement quand les bons scolaires sont disponibles⁵⁴ », alors que d'autres avancent qu'il existe peu de preuves empiriques permettant de tirer des conclusions sur l'efficacité des bons scolaires⁵⁵. D'autres encore, nuancent le débat en précisant que la mobilité des ménages, par exemple, peut également jouer un grand rôle sur la réelle efficacité des bons scolaires⁵⁶.

Quoiqu'il en soit, cette initiative américaine reste une alternative à explorer dans le but d'améliorer la qualité du système d'enseignement québécois. Cependant, il apparaît primordial

⁵² Friedman, M. (1962) : *Capitalism and Freedom*, University of Chicago Press.

⁵³ Nechyba, T., J. (2000) : *Mobility, targeting, and private-school vouchers*, *American Economic Review*, 90(1), pp. 130-146.

⁵⁴ Hoxby, C., M. (1996) : *Are efficiency and equity in school finance substitutes or complements ?*, *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 10, N° 4, pp. 51-72.

⁵⁵ Rouse, C. (1998) : *Private school vouchers and student achievement : an evaluation of the Milwaukee parental choice program*, *Quarterly Journal of Economics*, 113(2), pp. 553-602.

⁵⁶ Nechyba, T., J., op. cit., 2000.

de déterminer dans quelle mesure ce genre d'incitation financière ne pourrait avoir des effets pervers dans la mesure où les écoles privées réuniraient alors les meilleurs élèves, la qualité de l'enseignement public s'en trouvant amoindri à moyen terme.

4.2.2 *Financer les entreprises ou les universités*

Un autre moyen d'améliorer l'efficacité du système d'éducation serait de financer directement les institutions telles que les universités dans le but d'améliorer leur structure. Si le financement des entreprises pour la formation des individus peu qualifiés peut sembler être une solution intéressante, il n'empêche que pour les individus très qualifiés, le rôle de l'université est difficilement substituable. Dans la mesure où la réputation d'une université est en partie fondée sur la qualité des étudiants qui en sortent et dépend donc de la qualité des enseignants, il y aurait alors sans doute beaucoup à faire concernant les incitations financières dans le but d'attirer les meilleurs professeurs au Québec. À cet égard, « dans beaucoup de pays de l'OCDE, les enseignants figurent parmi les travailleurs les plus instruits et il est intéressant de comparer leurs rémunérations avec celles des personnes occupant d'autres emplois hautement qualifiés. Or, dans la plupart des pays pour lesquels des données sont disponibles, les traitements statutaires des enseignants ayant 15 ans d'exercice sont plus faibles que les rémunérations moyennes des diplômés de l'université⁵⁷ ». Malheureusement, ce genre d'information ne semble pas être disponible pour le Canada, et encore moins pour le Québec.

Par ailleurs, avec l'orientation graduelle ces dernières années, des pays industrialisés vers ce que l'on nomme communément une « économie du savoir », les systèmes d'enseignement ont pris une importance toute particulière. En effet, la technologie est depuis longtemps envisagée comme ayant une participation active à la croissance économique⁵⁸. Or, ce type de croissance dépend fortement de la quantité et de la qualité de l'offre de travailleurs qualifiés. Le débat sur la pénurie de main-d'œuvre qualifiée renvoie implicitement à la capacité du système d'enseignement au niveau universitaire de répondre aux attentes du marché du travail. Une solution serait d'envisager la mise en place d'un subside proportionnel à l'éducation qui serait

⁵⁷ OCDE, op. cit., 2000.

⁵⁸ On peut se référer à la théorie de Schumpeter (1942) comme l'une des premières à s'intéresser au rôle du changement technologique dans la croissance de l'économie.

profitable aux travailleurs qualifiés en diminuant le coût de l'éducation. En effet, un subside à l'éducation augmente l'offre de compétences autant que le taux de croissance et laisse le revenu moyen relatif des travailleurs qualifiés inchangés⁵⁹.

Concernant le financement des entreprises, il est important de souligner que les aides financières destinées aux entreprises de secteurs spécifiques, peuvent être à la base même d'une pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans ces domaines. Aussi, le financement des entreprises pour la formation retiendra particulièrement notre attention. Il est intéressant de noter qu'une loi concernant la formation existe en France depuis le début des années 1970⁶⁰. « Cette loi constituait à l'époque un droit nouveau : celui de se former sur le temps de travail, de progresser socialement et professionnellement, notamment pas une implication des entreprises dans la formation continue à travers l'obligation de consacrer 0,8 % de leur masse salariale au plan de la formation⁶¹ ». Pourtant, huit ans après sa mise en œuvre, le principal inspirateur de cette loi faisait lui-même le constat d'une déception diffuse », et « près de 30 ans après la loi de juillet 1971, 40 % de la population active a un niveau de formation inférieur au niveau V (CAP, BEP). Ce constat traduit une tendance lourde qui ne s'est jamais infléchie au cours des ans, à savoir que la formation professionnelle bénéficie en priorité aux actifs qui ont suivi une formation initiale couronnée par une qualification reconnue⁶² ».

Par ailleurs, il est intéressant de noter que d'autres modèles de formation existent comme par exemple en Allemagne, au Japon ou en Angleterre. « En Allemagne, l'articulation entre la formation et l'emploi est principalement assurée par le système d'apprentissage dont le financement repose essentiellement sur les entreprises; l'apprentissage débouche sur l'obtention de titres professionnels, élaborés dans un cadre paritaire, qui ouvrent directement la voie à un emploi qualifié. Le Japon a opté pour une voie très différente : la formation générale y est très poussée, à charge pour les entreprises de construire des parcours d'intégration professionnelle

⁵⁹ Crifo-Tillet, P. (2000) : *Wage inequality and skill supply in an innovation-based endogenous growth model*, GATE, Université de Lyon 2.

⁶⁰ L'accord interprofessionnel de 1970 et la loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 (JO du 17 juillet 1971) ont consacré le droit à la formation professionnelle continue des salariés en poste dans les entreprises.

⁶¹ Ministère de l'emploi et de la solidarité (Mars 1999) : *La formation professionnelle : Diagnostics, défis et enjeux*, Secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle.

⁶² Ministère de l'emploi et de la solidarité, op. cit., page 71.

permettant aux jeunes d'acquérir une qualification au bout de quelques années d'expérience. La valeur des diplômes n'est reconnue qu'après cette phase d'intégration, lorsque le jeune a fait la preuve de sa capacité à s'adapter aux exigences de la production; par exemple un jeune ingénieur débute fréquemment avec un salaire sensiblement inférieur à celui d'un ouvrier expérimenté. Les Britanniques ont plutôt opté pour un système qui repose sur un abaissement des coûts salariaux de la main-d'œuvre juvénile⁶³».

Au Québec, l'évolution du marché du travail et la situation de l'emploi sont au nombre des facteurs qui ont amené le gouvernement québécois à légiférer dans le domaine de la formation de la main-d'œuvre. Aussi, le 22 juin 1995 la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre⁶⁴ a été adoptée au Québec. L'objectif de cette loi est d'améliorer la qualification de la main-d'œuvre, afin de favoriser l'emploi, l'adaptation, l'insertion en emploi et la mobilité de la main-d'œuvre. Elle oblige les employeurs ayant une masse salariale supérieure à 250 000 \$ à investir annuellement un minimum de 1 % de cette masse salariale dans la formation de leur personnel. Lorsque l'employeur n'investit pas l'équivalent de 1 % de sa masse salariale, le législateur a prévu que la différence entre le montant exigé et la somme investie devra être remise au ministère du Revenu du Québec qui verse ce montant au Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO). Ces cotisations sont réservées à la promotion et au soutien d'activités de formation. Comme l'employeur doit consacrer d'une façon ou d'une autre l'équivalent de 1 % de sa masse salariale à des activités de formation, il a tout avantage à investir cet argent dans la formation de son propre personnel. Entre 1997-98, le nombre d'employeurs assujettis à la Loi a doublé, passant d'environ 14 000 employeurs à plus de 30 000 puisqu'en 1997, seuls les employeurs ayant une masse salariale supérieure à 500 000 \$ étaient assujettis. Malheureusement, « les données fournies par le ministère du Revenu du Québec ne permettent pas d'établir la répartition de la formation entre les diverses catégories d'emplois, ni de déterminer les moyens de réalisation de la formation utilisés par les employeurs assujettis⁶⁵ ».

⁶³ Ministère de l'emploi et de la solidarité, op. cit., pages 36-37.

⁶⁴ Emploi-Québec (2000) : *Fonds national de formation de la main-d'œuvre, Rapport d'activité 1998-1999*, Québec.

⁶⁵ Emploi-Québec (2000) : *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, Bilan quantitatif – année civile 1997*.

Il semble encore difficile d'établir un bilan qualitatif de l'impact de cette loi sur la main-d'œuvre dans la mesure où elle est relativement récente. Pourtant, si les employeurs n'investissent pas l'équivalent d'au moins 1% de leur masse salariale en formation, le solde du montant prévu pour la formation devra être remis au FNFMO⁶⁶. Les fonds disponibles au FNFMO permettent donc d'avoir un aperçu du nombre d'individus qui n'investissent pas en formation. À cet égard, on constate que les versements proviennent principalement du secteur privé. De plus, il apparaît que les employeurs assujettis à la loi en 1996 ont versé plus de 14,5 M\$ au FNFMO, 23,5 M\$ en 1997 et 31,3 M\$ en 1998. En 2000, les ressources financières disponibles dans le FNFMO sont de l'ordre de 60 M\$⁶⁷. Même si ces chiffres sont faibles comparativement aux dépenses de formation, le nombre d'employeurs qui font des versements est en constante augmentation depuis 1996, passant de 14,6 % en 1996 à 26 % en 1998⁶⁸, et on est en droit de se demander pourquoi ce nombre est en hausse depuis trois ans. Faut-il en conclure que les formations proposées ne correspondent pas aux attentes des entreprises si bien que les employeurs préfèrent verser l'argent au FNFMO plutôt qu'en formations inutiles ? Par ailleurs, comment sont utilisées les sommes versées au FNFMO ? Les formations touchent-elles plutôt la main-d'œuvre non qualifiée ou celle déjà qualifiée ? Il semblerait en tout cas, que ce genre de questionnements ne fassent pas partie des préoccupations actuelles concernant la réussite de la loi.

⁶⁶ Ministère de l'Emploi et de la Solidarité (1999) : *Guide général édition 1998, Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, Emploi-Québec.

⁶⁷ Emploi-Québec (Avril 2000) : *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, Bulletin d'information.

⁶⁸ Emploi-Québec (Juin 2000) : *Bilan quantitatif sur la participation des employeurs à la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre en vertu de l'article 3, Année civile 1998*, Direction de la formation de la main-d'œuvre.

5. Conclusion

À la lumière de notre démarche, nous concluons que le système québécois d'éducation est assez ambivalent, n'osant pas se positionner clairement entre une volonté de démocratisation du système scolaire d'une part, et une approche plus élitiste d'autre part. Pourtant, un positionnement s'impose car ce flou décisionnel n'est pas une solution efficace. Pour preuve, on doit constater le peu de succès de la multitude d'embranchements s'adressant aux élèves connaissant à la base des difficultés d'apprentissage. En effet, le décrochage scolaire reste un fléau au Québec et les jeunes semblent par la suite préférer un retour à l'éducation via le secteur des adultes, ce qui leur permet en plus de bénéficier d'aides financières relativement intéressantes. De plus, le positionnement des autorités compétentes vis-à-vis des cheminements enrichis tarde, malgré l'engouement de nombreux parents qui y voient une alternative intéressante à l'école de quartier et / ou à l'école privée.

L'importance du retard, du décrochage et de l'abandon scolaire au Québec permet de suggérer quelques pistes d'interventions. Dans la mesure où le retard scolaire au primaire semble avoir un impact important sur le décrochage scolaire au secondaire, les interventions devraient s'orienter relativement tôt dans la scolarité des enfants. De plus, dans la mesure où les retards et les abandons scolaires sont reliés au milieu socio-économique des élèves, on pourrait instaurer un système de « bons scolaires » pour les familles à faible revenu afin qu'elles puissent choisir la meilleure école pour leurs enfants. Enfin, puisque les formations proposées par Emploi-Québec offrent des résultats mitigés, il serait peut-être intéressant de réfléchir à une démarche différente qui consisterait à se reposer davantage sur le marché, c'est-à-dire sur la qualification des travailleurs par les entreprises.

À l'autre bout du système d'éducation, nous croyons qu'il est souhaitable que l'offre domine plutôt que la demande, puisque l'on ne sait pas ce que sera cette demande tant l'évolution technologique et scientifique est rapide. Ici, il faut assurer le financement des institutions de haut-niveau puisque le fait de subventionner les secteurs dits de pointe - par des crédits d'impôts ou des aides directes - crée des pénuries de main-d'œuvre qualifiée. De plus, il serait intéressant de porter une attention particulière à la rémunération des professeurs.

Enfin, il est évident que l'efficacité d'un système d'éducation est tributaire de politiques plus générales. Songeons, par exemple, aux difficultés de retenir au Québec la main-d'œuvre hautement qualifiée qui a souvent bénéficié d'un soutien public important dans l'acquisition de cette qualification. La progressivité des impôts, les rigidités du marché du travail, les droits fondamentaux acquis et irréversibles devront être revus pour rendre efficaces les politiques envisagées. On n'a pas à choisir ou non la mondialisation, elle est inévitable et probablement souhaitable pour une croissance soutenue. Mais, elle n'isole personne d'une remise en cause. À cet égard, nous pensons que les choix concernant l'éducation ne devraient pas être envisagés en termes de choix publics (c'est-à-dire que la décision se fait entre l'allocation de fonds pour la santé au détriment de l'éducation, par exemple), mais en terme de choix sociaux (c'est-à-dire que la décision concerne les diverses alternatives dans le but d'améliorer la rentabilité de l'éducation).

ANNEXES

1. Le système d'éducation au Québec : les réseaux d'enseignements

L'éducation préscolaire et l'enseignement primaire

L'éducation préscolaire s'adresse aux enfants de 4 et 5 ans et correspond à la période d'activités, de formation et d'éveil qui précède la période de fréquentation scolaire obligatoire. En maternelle 4 ans, les enfants inscrits à temps partiel sont scolarisés une à quatre demi-journées par semaine, et ceux à temps plein, cinq demi-journées. En maternelle 5 ans, les enfants inscrits à temps partiel sont scolarisés cinq demi-journées par semaine, et ceux à temps plein, cinq journées. Depuis la réforme de la maternelle en 1997-98, la majorité des enfants fréquentent désormais la maternelle 5 ans à temps plein, alors qu'ils la fréquentaient avant surtout à temps partiel. La scolarité obligatoire commence avec l'enseignement primaire. L'âge d'admission à la première classe est fixé à 6 ans révolus avant le 1^{er} octobre de l'année scolaire en cours. La durée normale est de six années réparties en deux cycles égaux de trois ans.

L'enseignement secondaire

L'élève âgé de 13 ans doit normalement accéder à l'enseignement secondaire dont la durée est de 5 ans. Le premier cycle du secondaire, qui couvre les trois premières années, est résolument centré sur une formation générale de base. Le second cycle permet à l'élève de poursuivre, en deux ans, sa formation générale ou d'acquérir une formation professionnelle. La dernière année pour laquelle la fréquentation de l'école est obligatoire est celle au cours de laquelle l'élève atteint son seizième anniversaire, ce qui correspond normalement à la quatrième année du secondaire.

L'enseignement collégial

Dans le système scolaire québécois, le collège est le premier échelon des études supérieures, ainsi que le premier lieu de formation non obligatoire. D'une part, l'enseignement collégial offre des programmes d'études préuniversitaires qui durent en principe deux ans et préparent aux études universitaires. D'autre part, il existe des programmes d'études techniques qui durent en principe trois ans et sont surtout conçus en fonction du marché du travail même s'ils peuvent également donner accès à l'université.

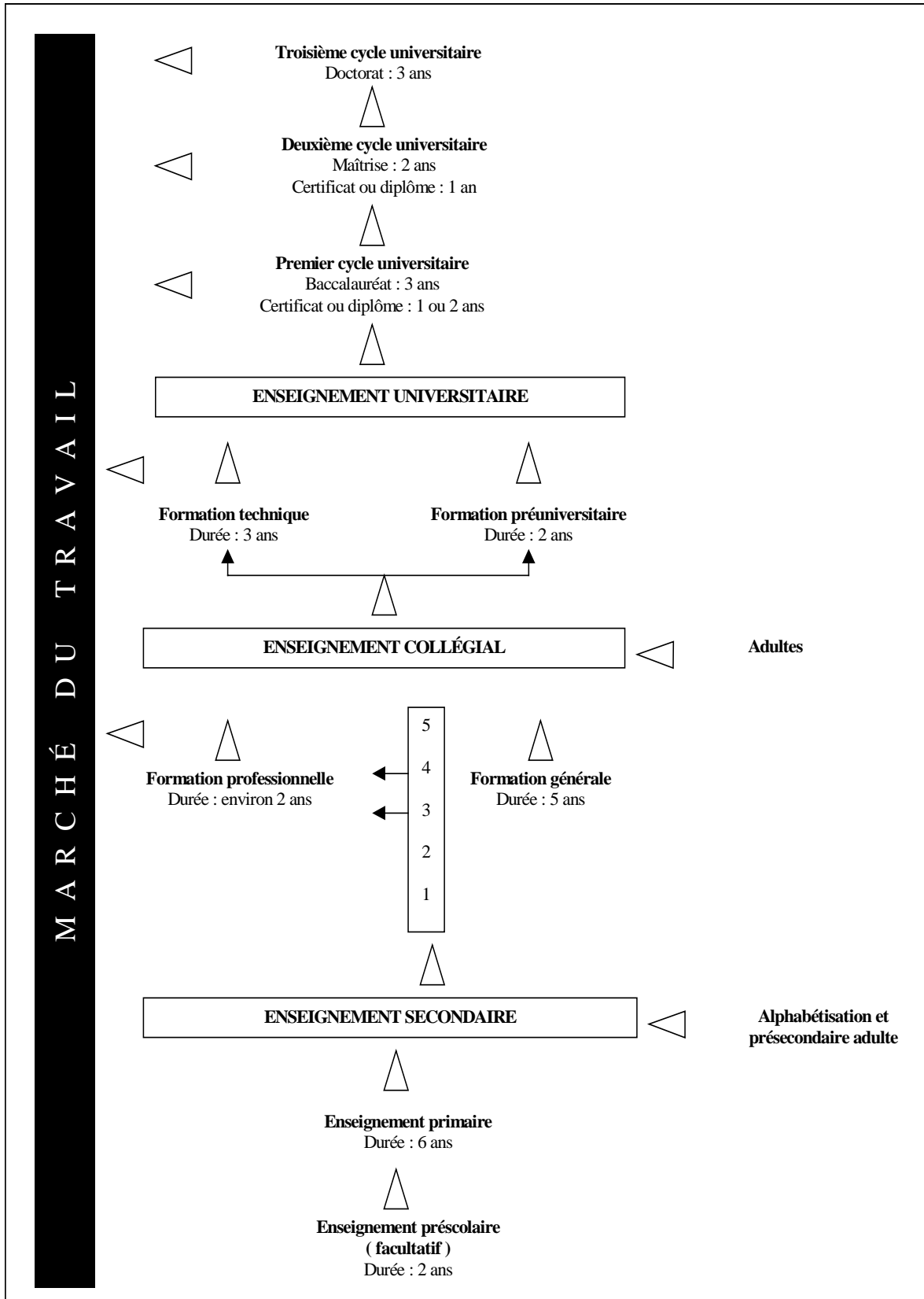
L'enseignement universitaire

L'enseignement universitaire se divise en trois cycles d'études. Le premier cycle conduit notamment à l'obtention d'un baccalauréat, généralement après 3 ans d'études. Le deuxième cycle conduit à l'obtention de la maîtrise et dure environ 2 ans et le troisième cycle, à l'obtention du doctorat et dure entre 3 et 5 ans. Les universités décernent également des certificats, des diplômes et d'autres formes d'attestations pour sanctionner la réussite de programmes courts.

Le graphique 6 donne un aperçu très global du système d'enseignement au Québec⁶⁹. Les différentes possibilités d'entrée pour les adultes y sont également indiquées. Toutefois, ce graphique ne met pas en évidence toutes les possibilités de cheminements qui existent notamment au secondaire et au collégial, telles que les filières ou les cheminements de rattrapage.

⁶⁹ Ministère de l'Éducation du Québec (1999) : *Guide de retours aux études 2000*, Direction de la formation générale des adultes, Chapitre 3, pp. 23.

Graphique 6. Le système d'enseignement au Québec



2. Le système d'éducation au Québec : les filières et cheminements de rattrapage

Les cheminements réguliers

Les cheminements réguliers permettent d'obtenir en cinq ans le diplôme d'études secondaires (DES), préalable requis pour accéder à l'enseignement collégial. Pour ceux qui ne désirent pas entrer au collégial, le DES permet également de rentrer à la formation professionnelle 1^{er} niveau, qui dure entre 1 et 2 ans et que sanctionne le diplôme d'études professionnelles (DEP). Ce diplôme permet ensuite d'accéder à la formation professionnelle 2^{ème} niveau, qui dure une session et débouche sur l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP).

Les cheminements exigeants

Les cheminements exigeants sont au nombre de trois et s'adressent principalement aux étudiants et étudiantes qui ont soit terminé, soit réussi leur 3^e secondaire. Le premier est le programme intégré secondaire-collégial, qui dure 5 ans et permet d'obtenir un DES, un DEP ou un diplôme d'études collégiales technique (DEC technique). Le second est la formation professionnelle avec formation générale en concomitance, qui dure entre 2 et 3 ans et permet d'obtenir un DEP, voire même un DES. Le troisième est le régime d'apprentissage. La durée est de trois ans dans la mesure où un contrat est signé entre une entreprise et l'apprenti, et les sanctions sont le DEP, l'ASP, une sanction qui relève du Ministère de l'éducation ou un certificat de qualification de compagnon.

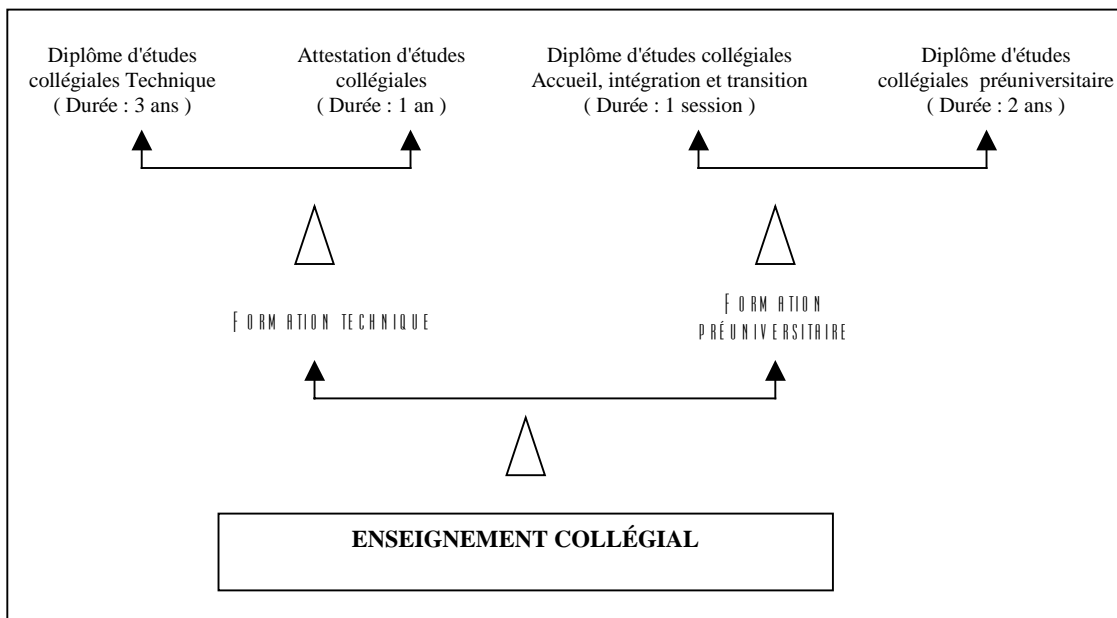
Les cheminements allégés

Les cheminements allégés s'adressent quant à eux principalement aux étudiants qui éprouvent des difficultés au début du secondaire. La formation en entreprise et récupération permet aux étudiants qui ont deux ans de retard et n'ont généralement pas réussi la 1^{ère} secondaire, d'obtenir en deux ans un certificat en entreprise et récupération (CFER). Pour ceux qui ont réussi le 2^e secondaire, la formation aux métiers semi-spécialisés permet en un an seulement d'obtenir une attestation de formation professionnelle (AFP) ou un relevé de compétence du Ministère de l'éducation. Enfin, les cours préparatoires à la formation professionnelle durent un an et s'adressent à ceux qui ont réussi le 2^{ème} secondaire mais ont échoué le 3^{ème} secondaire et qui sont intéressés par les études de formation professionnelle. Il n'y a aucune sanction, mais les cours permettent de rattraper une formation professionnelle.

3. Les filières de l'enseignement collégial

A l'enseignement collégial, les possibilités sont plus restreintes (cf. graphique 7). Il existe deux types de formation, à savoir la formation préuniversitaire et la formation technique. Les conditions d'admission aux programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) applicables à la formation préuniversitaire le sont également à la formation technique. Par ailleurs, est admissible à un programme d'établissement conduisant à une attestation d'études collégiales (AEC) la personne qui possède une formation jugée satisfaisante par le collège et qui a interrompu ses études pendant au moins deux sessions consécutives ou une année scolaire, ou a complété au moins une année d'études postsecondaires échelonnée sur une période d'un an ou plus. La formation préuniversitaire permet d'obtenir le diplôme d'études collégiales préuniversitaire en deux ans et d'accéder ainsi à l'université. Le diplôme d'études collégiales d'accueil, intégration et transition, qui dure une session, s'adresse aux individus qui ne savent pas encore, au moment de leur arrivée au collégial, la formation vers laquelle ils s'orienteront plus tard. La formation technique permet en trois ans, d'obtenir le diplôme d'études collégiales technique (DEC technique) ou l'attestation d'études collégiales (AEC) en un an environ.

Graphique 7. Les filières de l'enseignement collégial



Bibliographie

Arrow, K. J. (1973) : *Higher education as a filter*, Journal of Public Economics, Vol. 2, N° 3, pp. 193-216.

Becker, G. (1975) : *Human Capital*, N.Y., Columbia University Press.

Brais, Y. (1991) : *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*, Ministère de l'Éducation, Direction Générale de la Recherche et Développement (Direction de la Recherche), Québec.

Chouinard, M-A. (Septembre 2000) : *Des diplômés à l'image de chaque élève, Le ministère de l'Éducation veut reconnaître de manière officielle la réussite de chacun*, Le Devoir.

Chouinard, M-A. (Mars 2000) : *Écoles à vocation particulière : parents alléchés... souvent déçus*, Le Devoir.

Conseil de la science et de la technologie (Juin 1998) : *Des formations pour une société de l'innovation, Avis*.

Conseil Supérieur de l'éducation (1999) : *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au Ministre de l'Éducation, Québec.

Crifo-Tillet, P. (2000) : *Wage inequality and skill supply in an innovation-based endogenous growth model*, GATE, Université de Lyon 2.

Dagenais, M., C. Montmarquette, D. Parent et N. Viennot-Briot (Novembre 1999) : *Travail pendant les études, performances scolaire et abandon*, Série Scientifique 99s-41, CIRANO.

Deaton, A. (1989) : *Looking for boy-girl discrimination in household expenditure data*, The World Bank Economic Review, Vol. 3, N° 1, pp. 1-15.

Emploi-Québec (2000) : *Fonds national de formation de la main-d'œuvre*, Rapport d'activité 1998-99, Québec.

Emploi-Québec (2000) : *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, Bilan quantitatif – année civile 1997*.

Emploi-Québec (Avril 2000) : *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, Bulletin d'information.

Emploi-Québec (Juin 2000) : *Bilan quantitatif sur la participation des employeurs à la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre en vertu de l'article 3, Année civile 1998*, Direction de la formation de la main-d'œuvre.

Foisy, M., B. Godin et C. Deschênes (1999) : *Progrès et lenteurs des femmes en sciences au Québec*, L'orientation, Vol. 11, N° 3.

Friedman, M. (1962) : *Capitalism and Freedom*, University of Chicago Press.

Goldin, C et S. Polachek (1987) : *Residual differences by sex : perspectives on the gender gap in earnings*, American Economic Review, Vol. 77, N° 2, pp. 143-151.

Henripin, M. (Mars 1999) : *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*, Étude réalisée dans le cadre de l'avis Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques, Conseil Supérieur de l'Éducation.

Hoxby, C., M. (1996) : *Are efficiency and equity in school finance substitutes or complements ?*, Journal of Economic Perspectives, Vol. 10, N° 4, pp. 51-72.

Lefebvre, P. et P. Merrigan (Octobre 1998) : *Les antécédents familiaux, le revenu familial, le travail de la mère et le développement de l'enfant*, Direction générale de la recherche appliquée, Développement des Ressources Humaines Canada.

Manser, M. et M. Brown (1980) : *Marriage and household decision-making : A bargaining analysis*, International Economic Review, Vol. 21, N° 1, pp. 31-44.

Ministère de l'Éducation (1991) : *La réussite scolaire au secondaire et la question de l'abandon des études*, Direction de la Recherche.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999) : *Guide de retour aux études 2000*, Direction de la formation générale des adultes.

Ministère de l'éducation (1999) : *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, Direction Générale de la Recherche et Développement.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999) : *Indicateurs de l'éducation, Édition 1999*.

Ministère de l'Éducation du Québec (2000) : *Indicateurs de l'éducation, Édition 2000.*

Ministère de l'emploi et de la solidarité (Mars 1999) : *La formation professionnelle : Diagnostics, défis et enjeux*, Secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle.

Ministère de l'emploi et de la solidarité (1999) : *Guide général édition 1998, Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, Emploi-Québec.

Moreau, L. (Novembre 1995) : *La pauvreté et le décrochage scolaire ou La spirale de l'exclusion*, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, Emploi-Québec.

Nechyba, T., J. (2000) : *Mobility, targeting, and private-school vouchers*, American Economic Review, 90(1), pp. 130-146.

Organisation de coopération et de développement économique (2000) : *Regards sur l'éducation, Les indicateurs de l'OCDE, Édition 2000.*

Rouse, C. (1998) : *Private school vouchers and student achievement : an evaluation of the Milwaukee parental choice program*, Quarterly Journal of Economics, 113(2), pp. 553-602.

Weiss, A. (1995) : *Human Capital vs. Signalling Explanations of Wages*, Journal of Economic Perspectives, Vol. 9, N° 4, pp. 133-154.