

**LES BONS D'ÉTUDES ET LE
SYSTÈME D'ÉDUCATION
AU QUÉBEC**



La Fédération
des commissions
scolaires
du Québec

Recherche effectuée par :

M. Charles A. Carrier, professeur associé au Département d'économique de l'Université Laval
M. Charles Cauchon, MA, MBA, conseiller en financement et en transport scolaire à la FCSQ

Publié par :

La Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)
1001, avenue Bégon
Case postale 490
Sainte-Foy (Québec) G1V 4C7
Téléphone : (418) 651-3220
Télécopieur : (418) 651-2574
Site Internet : www.fcsq.qc.ca
Courrier électronique : info@fcsq.qc.ca

Document : 6288

Décembre 2002

Dépôt légal - 4^e trimestre 2002

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

Note - Les textes inclus dans ce document ont été féminisés dans la mesure du possible. Cependant, lors de certains passages, il nous a semblé plus pratique d'utiliser la forme masculine afin de faciliter la lecture. Il ne faudrait y voir qu'une manière d'alléger le texte et, d'aucune façon, une procédure discriminatoire.

Les bons d'études et le système d'éducation au Québec

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
1. Nature d'un système de bons d'études	3
1.1 Définition des bons d'études	3
1.2 Le programme de l'ADQ en matière d'éducation	3
1.3 Une approche à comprendre	4
2. Reproches attribués au système d'éducation actuel du Québec	5
2.1 1 ^{er} reproche : absence de choix pour les parents	5
2.2 2 ^e reproche : plus de places dans les écoles privées	7
2.3 3 ^e reproche : gestion trop centralisée du système	10
2.4 4 ^e reproche : non-performance du réseau public	12
2.4.1 Taux de décrochage et d'analphabétisme	13
2.4.2 Résultats aux tests internationaux	15
3. Mérites présumés des bons d'études et résultats atteints à l'étranger	19
3.1 Les résultats atteints dans le monde avec les bons d'études	19
3.1.1 Au Canada	19
3.1.2 Aux États-Unis	19
3.1.3 Cas de la Nouvelle-Zélande	21
3.1.4 Cas de l'Angleterre	22
3.1.5 Conclusion sur les bons d'études dans le monde	22
3.2 Mérites présumés d'un système de concurrence	23
3.2.1 1 ^{er} mérite présumé : la concurrence améliore la qualité de l'éducation	24
3.2.2 2 ^e mérite présumé : la concurrence réduit les coûts	25
3.2.3 3 ^e mérite présumé : la concurrence accroît le rendement de l'élève	25
4. Implications éventuelles pour le système d'enseignement au Québec	27
4.1 Un système plus coûteux pour l'État	27
4.2 Effets déstabilisants pour le système scolaire	29
4.2.1 Fermeture des petites écoles	29
4.2.2 Écoles pour les élèves en difficulté et les élèves handicapés	30

4.3 Non-prise en compte de contraintes déterminantes	31
4.3.1 La gestion des ressources humaines et les conventions collectives	31
4.3.2 Les règles de la concurrence versus les frais de scolarité	31
4.3.3 La gestion du transport scolaire	32
Conclusion	33
Documents en annexe	35
Annexe A : Les bons d'études aux États-Unis	37
Annexe B : La situation au Canada	41
Annexe C : Le cas de la Nouvelle-Zélande	43
Annexe D : Le cas britannique	45
Annexe E : Autres cas	47
Annexe F : Tableau comparatif	51
Bibliographie	53
Notes	57

INTRODUCTION

On semble assister actuellement au Québec à un attrait accru d'un courant de pensée prônant des idées qualifiées « de droite », tels une plus grande *compression du secteur public* en faveur du secteur privé, le recours en fiscalité à un *taux d'imposition unique* sur le revenu, l'imposition de *frais modérateurs en santé*, l'utilisation de *bons d'études en éducation*, la prolifération des palmarès sans nuances, etc. Ce phénomène n'est sûrement pas étranger à l'arrivée au pouvoir aux États-Unis d'un gouvernement républicain avec un programme comportant plusieurs mesures d'orientation ultra-conservatrice ainsi que l'élection au Canada de gouvernements conservateurs en Ontario et en Alberta. Au Québec, le parti de l'Action démocratique du Québec (ADQ) incorpore, dans son programme, la majorité des propositions décrites ci-haut. En ce qui concerne particulièrement le système d'éducation du Québec, le parti de l'ADQ propose de lui appliquer rien de moins qu'un traitement choc en introduisant un système universel de bons d'études (*school vouchers*).

- 1- En quoi consisterait essentiellement un système de bons d'études ?
- 2- Que reproche-t-on au système actuel d'éducation au Québec qui pourrait éventuellement justifier l'utilisation d'un tout nouveau système tel que celui proposé ?
- 3- Quels sont les mérites présumés d'un système de bons d'études et quels résultats un tel système a-t-il engendrés ailleurs dans le monde ?
- 4- Qu'est-ce qu'un système de bons d'études impliquerait éventuellement pour le système actuel d'enseignement au Québec ?

Voilà autant de questions auxquelles il importe de bien répondre avant de mettre en péril un système établi depuis plusieurs décennies, ayant connu plusieurs ajustements et réformes, et qui donne des résultats, à plusieurs égards, enviables.

Certains pays ont déjà utilisé l'approche des bons d'études ou des systèmes apparentés pour réformer leur système d'éducation, que ce soit en partie ou en totalité. Il peut être fort intéressant, voire essentiel, d'analyser les possibilités d'implantation d'un système de bons d'études et de comprendre ses conséquences sur le système actuel d'éducation au Québec.

1. NATURE D'UN SYSTÈME DE BONS D'ÉTUDES

1.1 Définition des bons d'études

De façon générale, un système de bons d'études, appliqué de façon universelle, se définit comme un « bon » versé aux parents dont le montant correspond à la subvention gouvernementale calculée par élève. Les parents qui reçoivent le bon d'études ont la liberté de choisir à quelle école ils inscriront leur enfant. Le choix de l'école peut être pour le préscolaire, le primaire, le secondaire, le public ou le privé, dans leur quartier ou dans un autre, pour un projet pédagogique particulier ou non, etc.

Dans un tel système, chaque école reçoit autant de financement qu'elle a accumulé de bons d'études avec l'inscription des élèves. Des frais additionnels peuvent être ou non demandés aux parents pour couvrir les coûts de certains services offerts par l'école ou pour l'achat du matériel de base.

Autres systèmes apparentés

D'autres systèmes apparentés aux bons d'études diffèrent par la forme, mais demeurent fondamentalement semblables. On permet aux parents de choisir l'école de leur enfant, quelle que soit la localisation de celle-ci. Dans de tels systèmes, le financement est assuré par l'État, versé directement à l'école choisie pour l'enfant et est fonction du nombre d'inscriptions. Même si aucun bon d'études n'est échangé, les parents ont des possibilités très similaires et les effets socioéconomiques de tels systèmes sont également comparables à ceux des bons d'études.

1.2 Le programme de l'ADQ en matière d'éducation

Selon le programme du parti de l'ADQ, le système de financement actuel de l'éducation serait remplacé graduellement au primaire et au secondaire par un système de bons d'études afin de démocratiser le système d'éducation et de donner le libre choix aux parents. Le régime de bons d'études proposé ferait en sorte que chaque parent recevrait un bon correspondant à un financement gouvernemental fixe qui prendrait en compte la problématique des coûts de transport. Les parents auraient alors la liberté de choisir l'école que fréquenterait leur enfant, quelle qu'elle soit. Le bon serait remis à l'école lors de l'inscription de l'enfant.

Les écoles recevraient autant de financement gouvernemental qu'elles auraient accumulé de bons d'études. Le financement des commissions scolaires qui provient des taxes scolaires ne serait pas modifié.

En vertu du principe de la gratuité scolaire, le parti propose que les écoles du réseau public ne puissent imposer de frais supplémentaires, à l'exception de l'achat du matériel de base, et les écoles privées pourront choisir d'exiger ou non des frais.

Le programme précise que le système n'aurait pas pour objectif d'éventuelles fermetures d'écoles.

1.3 Une approche à comprendre

Remplacer le système actuel de financement de l'éducation publique primaire et secondaire au Québec est un défi qui constitue une réforme majeure.

Les sections suivantes permettent d'examiner :

- Les reproches adressés au système d'éducation actuel du Québec, s'ils sont ou non justifiés;
- Les mérites des bons d'études et les résultats atteints là où ils sont appliqués;
- Les conséquences éventuelles d'un changement majeur du mode de financement de l'éducation primaire et secondaire au Québec.

2. REPROCHES ATTRIBUÉS AU SYSTÈME D'ÉDUCATION ACTUEL DU QUÉBEC

Que reproche-t-on au système actuel d'éducation au Québec qui pourrait éventuellement justifier l'utilisation d'un tout nouveau système tel que celui des bons d'études ?

On a entendu plusieurs fois des références explicites ou implicites aux problèmes suivants : (1) pas de liberté de choix pour les parents, (2) places insuffisantes dans les écoles privées, (3) gestion trop centralisée du système d'éducation public, manque d'autonomie pour le personnel enseignant, peu de place à l'innovation dans le milieu scolaire, trop de ressources consacrées à la bureaucratie et pas assez dans les écoles et enfin (4) une insatisfaction générale à l'égard de la performance du système d'éducation actuel. Or, le portrait du système actuel d'enseignement au Québec est loin d'être aussi sombre.

2.1 1^{er} reproche : absence de choix pour les parents

D'entrée de jeu, on devrait reconnaître que le « manque de choix » est une critique gratuite, car le libre choix des parents est déjà possible dans le système d'enseignement public du Québec, même s'il est limité sur le plan géographique ou en raison des capacités d'accueil des écoles. En effet, l'article 4 de la Loi sur l'instruction publique stipule : « L'élève ou, s'il est mineur, ses parents ont le droit de choisir, à chaque année, parmi les écoles de la commission scolaire dont il relève et qui dispensent les services auxquels il a droit, celle qui répond le mieux à leur préférence. » Les commissions scolaires constatent d'ailleurs que les parents « magasinent » beaucoup plus qu'auparavant pour choisir l'école de leur enfant. Il s'agit de voir l'engouement suscité par les journées portes ouvertes des écoles secondaires publiques qui font connaître la multitude des projets éducatifs offerts.

Pour ce qui est du choix entre les secteurs public et privé, c'est au Québec que ce choix est le plus facilité et le plus exercé au pays. Bien sûr, les parents, qui veulent opter pour le secteur privé plutôt que pour le secteur public, doivent être prêts à assumer des coûts supplémentaires, mais ils en ont tout de même la possibilité et leur choix est facilité par l'État. Rappelons à cet égard quelques caractéristiques essentielles du système d'enseignement du Québec.

1- Au Québec, l'État assure actuellement environ 78 % du financement des écoles publiques alors que la taxation foncière contribue pour environ 14 % et les autres revenus (services de formation aux entreprises, services de garde, etc.) comblent le 8 % restant.

- 2- L'État verse ses subventions aux commissions scolaires en fonction principalement du nombre d'élèves inscrits; ainsi, si le nombre d'inscriptions diminue dans une commission scolaire, les subventions de l'État diminuent également. De plus, compte tenu de la décroissance démographique, l'État a introduit des montants de base pour aider les petites écoles et les petites commissions scolaires.
- 3- Si une spécialisation précise n'est pas offerte sur le territoire d'une commission scolaire, une entente spéciale peut être conclue entre les commissions scolaires et des arrangements particuliers seront alors aménagés à cette fin.
- 4- Par ailleurs, la subvention de l'État aux écoles privées atteint actuellement environ 65 % de celle versée aux écoles publiques (primaire et secondaire),¹ mais le degré de financement varie d'un ordre d'enseignement à l'autre².
- 5- L'enseignement privé comporte, certes, des frais de scolarité, mais il existe différents programmes d'aide financière pour aider les plus méritants et/ou les moins bien nantis; de plus, le transport scolaire pour les écoles privées est en partie financé par l'État.
- 6- Dans le système actuel, si davantage de parents veulent inscrire leurs enfants dans les écoles privées plutôt que dans les écoles publiques, le financement public facilite ce choix en transférant automatiquement une partie importante de ces subventions du secteur public vers le secteur privé; les subventions suivant en quelque sorte l'élève.

Il serait sûrement possible d'offrir davantage de choix aux parents, sans aucune contrainte géographique, mais la société serait-elle vraiment prête à en payer le prix ? La société dans son ensemble accepterait-elle d'avoir un système d'enseignement davantage fragmenté et de laisser pour compte les divers groupes qui ont des besoins particuliers ? Le choix des parents pour l'école de leurs enfants, dans n'importe quel système, n'est jamais universel et absolu. Ce choix sera toujours forcément limité, comme il l'est d'ailleurs actuellement au Québec, en raison principalement des contraintes de transport, des capacités d'accueil des établissements, des exigences des conventions collectives ainsi que des besoins particuliers des enfants.

2.2 2^e reproche : plus de places dans les écoles privées

Bien sûr, certains souhaiteraient que la place du secteur privé dans le système d'enseignement au Québec soit plus importante qu'elle ne l'est actuellement. En fait, c'est surtout au secondaire que le secteur privé occupe une place significative, avec 18,9 % des élèves inscrits. Le *Tableau 1* donne la proportion des élèves inscrits au secteur privé en 2001-2002 au Québec, selon les divers ordres d'enseignement.

Tableau 1
Proportion des élèves inscrits au secteur privé en 2001-2002

Ordre d'enseignement	Part du secteur privé
préscolaire	4,0 %
primaire	4,9 %
secondaire	18,9 %
collégial général	9,0 %
collégial technique	7,5 %
ensemble des ordres	9,8 %

Source : Les Affaires, *Condamnés à réussir*, 28 septembre 2002.

Il est intéressant de constater que c'est au Québec que la part de marché du secteur privé est la plus élevée parmi l'ensemble des provinces canadiennes. En effet, sur la base des données de 1999-2000, le Québec comptait 32,9 % de tous les élèves inscrits au secteur privé au Canada, alors qu'il ne représente que 23,8 % de la population canadienne. L'Ontario, quant à elle, avec 38,2 % de la population canadienne, ne comptait que 32,8 % des élèves inscrits au privé. Le *Tableau 2* indique le nombre d'élèves inscrits au secteur privé dans chacune des provinces canadiennes ainsi que la part de chaque province en termes d'élèves inscrits au privé et leur part de la population. Il est intéressant de noter que la Colombie-Britannique est la seule autre province, outre le Québec, qui compte un pourcentage d'élèves inscrits au privé qui est significativement supérieur à sa population.

Tableau 2
Nombre d'élèves au secteur privé en 1999-2000

Province	Nombre d'élèves au secteur privé	Nombre total d'élèves	Portion des élèves au secteur privé sur la clientèle scolaire	Répartition des élèves au privé par province	Répartition de la population canadienne
Col.-Britannique	59 458	592 057	10,04 %	18,9 %	> 13,2 %
Alberta	25 580	527 630	4,85 %	8,1 %	9,8 %
Saskatchewan	3 810	182 291	2,09 %	1,2 %	3,3 %
Manitoba	14 230	189 952	7,49 %	4,5 %	> 3,7 %
Ontario	102 893	2 004 356	5,13 %	32,8 %	38,2 %
Québec	103 255	1 101 077	9,38 %	32,9 %	> 23,8 %
N.-Brunswick	904	127 003	0,71 %	0,3 %	2,4 %
N.-Écosse	2 664	158 205	1,68 %	0,8 %	3,0 %
Î.-Prince-Édouard	212	23 999	0,88 %	0,07 %	0,4 %
Terre-Neuve	723	91 053	0,79 %	0,2 %	1,7 %
Canada	313 729	4 997 623	6,28 %	100 %	100 %

Sources : Les Affaires, *L'Ontario fait bande à part...*, 6 oct. 2001
et www.bced.gov.bc.ca/schools/interprovincial/interp01.pdf

Si le Québec compte une forte proportion d'élèves inscrits au secteur privé, c'est qu'il offre déjà, et cela depuis plusieurs décennies, un système de financement du secteur privé relativement généreux, surtout pour le secondaire, l'aide gouvernementale au secteur privé variant selon l'ordre d'enseignement. Tel qu'indiqué précédemment, la subvention de l'État aux écoles privées atteint actuellement environ 65 % de celle versée aux écoles publiques (primaires et secondaires). Il importe de noter que le Québec comptait 405 écoles privées avec permis d'enseigner au Québec en 1999-2000, dont 189 sont subventionnées par l'État.

Comme il est indiqué ci-dessous, le système de financement du secteur privé dans les autres provinces canadiennes est, en général, beaucoup moins développé qu'au Québec.

- La **Colombie-Britannique** n'accorde des subventions qu'aux écoles privées qui suivent le même programme éducatif que les écoles publiques (catégories I et II). Ces subventions représentent le coût d'opération par élève des écoles privées par rapport aux écoles publiques et elles varient entre 35 % et 50 % des subventions par élève versées au système public. Aucune aide n'est versée pour leurs investissements et les autres écoles privées (catégories III et IV) ne reçoivent aucune subvention.
- L'**Alberta** ne subventionne que les écoles accréditées (176 écoles en 2000-2001), à raison de 60 % de la subvention de base par élève versée au système public, et seulement pour leurs dépenses de fonctionnement ³.
- La **Saskatchewan** limite son aide à 15 écoles classées « historiques », parmi 50 écoles indépendantes, et ces 15 écoles reçoivent la même subvention de base que les écoles publiques.
- Le **Manitoba** finance les écoles indépendantes qui sont éligibles à raison de 50 % du coût de fonctionnement par élève des écoles des divisions scolaires.
- L'**Ontario** accorde, depuis janvier 2002, un crédit d'impôt aux parents qui envoient leurs enfants au privé et ce crédit augmentera graduellement jusqu'en 2006. Il faut toutefois mentionner que cette mesure est de plus en plus remise en question par les autorités gouvernementales de l'Ontario.
- Quant aux quatre **provinces maritimes**, elles n'accordent aucune subvention aux écoles privées.

En ce qui concerne les motifs invoqués par les parents pour inscrire leurs enfants au privé, le plus important est la performance scolaire. Comme les parents paient un supplément pour envoyer leurs enfants à l'école privée, les enfants ont *l'obligation de réussir*, comme d'ailleurs les établissements d'enseignement ont aussi une *obligation de résultats*.⁴ Toutefois, le principal facteur de succès des écoles privées, tel que l'indiquent clairement les responsables eux-mêmes de ces écoles, est la sélection des élèves. Les écoles privées ne sélectionnent en général que des élèves qui réussissent bien alors que les écoles publiques doivent accepter tout le monde, dont les élèves qui ont des difficultés et ceux qui ne sont pas retenus par les écoles privées ⁵. En vertu de l'article 208 de la Loi sur l'instruction publique, « La commission scolaire s'assure que les personnes relevant de sa compétence reçoivent les services éducatifs auxquels elles ont droit... » Il importe de noter que *les écoles publiques qui sélectionnent leurs élèves obtiennent effectivement des résultats comparables sinon supérieurs à ceux des écoles privées*.

2.3 3^e reproche : gestion trop centralisée du système

L'un des reproches souvent formulé à l'égard du système actuel d'éducation au Québec concerne sa gestion trop centralisée, avec, pour conséquences, le manque d'autonomie pour le personnel enseignant, la place insuffisante laissée à l'innovation dans le milieu scolaire ainsi que la quantité exagérée de ressources consacrées à la bureaucratie au lieu d'être affectées aux écoles.

Il s'agit ici davantage d'un problème d'image, d'attitude ou de perception que d'une réalité. Bien sûr, le ministère de l'Éducation du Québec a des pouvoirs étendus, car ses responsabilités sont multiples : promouvoir l'éducation, contribuer à rehausser les volets scientifique, culturel et professionnel, favoriser l'accès aux formes les plus élevées du savoir et de la culture à toute personne qui en a la volonté et l'aptitude et « contribuer à l'harmonisation des orientations et des activités avec l'ensemble des politiques gouvernementales et avec les besoins économiques, sociaux et culturels »⁶.

Pour réaliser sa mission, le ministère de l'Éducation doit assumer au moins cinq grandes fonctions horizontales :

- i) une fonction prospective d'**orientation** et de **planification**;
- ii) une fonction d'**allocation des ressources** aux réseaux d'établissement et de **gestion directe** de certains programmes de transfert;
- iii) une fonction d'**évaluation** de l'ensemble du système d'éducation et de l'atteinte des objectifs poursuivis;
- iv) une fonction d'**information** et d'**obligation** de rendre compte à la population sur le rendement du système et son évolution;
- v) une fonction d'**expertise** et de **conseil** auprès du législateur et des responsables politiques.⁷

On peut signaler que, dans le cadre de sa mission, le ministère de l'Éducation doit assurer tout l'encadrement nécessaire sur les plans financier et pédagogique : il doit élaborer et appliquer un programme équilibré et équitable de financement pour l'ensemble du réseau de l'enseignement; il doit fournir un minimum de balises sur le plan pédagogique de façon à assurer la qualité recherchée par le système d'éducation, etc. Il est toutefois possible, comme semblent l'indiquer certaines critiques, que le Ministère ait parfois tendance à pousser trop loin le processus de normalisation et cherche à trop intervenir dans des problèmes locaux, ou

ne laisse pas suffisamment de place aux initiatives locales, ou encore que certaines de ses interventions découlent de pressions du milieu.

Il importe de mentionner que, pour réaliser sa mission aux ordres préscolaire, primaire et secondaire, le Ministère compte sur deux réseaux d'enseignement, l'un privé et l'autre public. De plus, les commissions scolaires sont des gouvernements locaux, décentralisés, dirigés par des commissaires élus au suffrage universel et disposant d'un pouvoir de taxation propre, en plus de recevoir des transferts gouvernementaux.

La commission scolaire a les attributs d'un gouvernement décentralisé. Personne morale de droit public au sens du Code civil du Québec, la commission scolaire a un territoire qui lui est propre, un pouvoir de taxation et est administrée par un conseil de commissaires élus au suffrage universel. La commission scolaire a pour mission première de s'assurer que les personnes relevant de sa compétence reçoivent les services éducatifs auxquels elles ont droit en vertu de la Loi sur l'instruction publique. Pour cette mission, la Loi lui confère des fonctions et pouvoirs liés à la planification des services, à la gestion des ressources, au contrôle et à l'évaluation ainsi qu'à l'offre de service à la communauté. À cet effet, les écoles publiques ont la responsabilité d'offrir différents services visant à bien répondre aux besoins des élèves et des parents :

- L'accessibilité à l'école étant gratuite, l'école publique a d'abord l'obligation d'accueillir tous les élèves et, autant que possible, à proximité du lieu de résidence des élèves et d'offrir des services éducatifs de qualité.
- L'école publique offre une panoplie de services spécialisés aux élèves : des programmes particuliers, des services de spécialistes tels que psychologues, orthopédagogues et animateurs de vie étudiante ainsi que des activités parascolaires, etc.
- L'école publique offre des équipements complets : gymnases, laboratoires de langues, de sciences et d'informatique, etc.
- L'école publique fait également place à la diversité et à la responsabilisation dans le respect de toutes les personnes impliquées.
- Plusieurs écoles publiques offrent des projets pédagogiques particuliers, par exemple : 63 sont des *écoles internationales*, 51 sont des *écoles arts-études* et 21 sont des *écoles sports-études*.
- L'école publique fait une large place à l'implication des parents, notamment au conseil d'établissement de l'école.

Au sein des conseils d'établissement, le nombre de représentants des parents est égal au nombre total des représentants du personnel. La Loi sur l'instruction publique donne d'importants pouvoirs aux conseils d'établissement, notamment au plan éducatif. Ils ont également des pouvoirs concernant les ressources financières et matérielles et aux services extrascolaires.

Un comité de parents est institué dans chaque commission scolaire et a pour fonction de promouvoir la participation des parents aux activités de la commission scolaire. C'est lui qui désigne les parents qui participent aux divers comités qui sont formés par cette dernière. Le conseil des commissaires comprend, outre des commissaires élus en application de la Loi sur les élections scolaires, deux commissaires représentants du comité de parents. Les parents ont donc une place importante dans la réussite scolaire de leur enfant, dans la gestion de l'école et dans la commission scolaire.

Enfin, l'établissement d'enseignement est défini comme un environnement éducatif qui doit être aménagé pour ceux qui font l'éducation. Le personnel enseignant y occupe une place déterminante, tant en ce qui concerne les orientations éducatives et l'encadrement des élèves qu'en ce qui concerne la direction pédagogique de l'établissement. Sous la responsabilité des directions d'établissement, ils sont partie prenante de l'élaboration, de la réalisation et de l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école. Ils sont également membres du conseil d'établissement.

Bref, il faut reconnaître que l'école publique a beaucoup évolué à travers les années. Elle n'est plus l'école qu'ont connue, semble-t-il, ceux qui la critiquent aujourd'hui. Elle s'est adaptée au contexte de la vie moderne et aux besoins spécifiques de son milieu. Elle s'est démocratisée et laisse davantage de place à l'innovation. Les parents des élèves découvrent notamment une école publique rigoureuse et encadrante qui offre une panoplie de services adaptés aux besoins de chacune de ses clientèles.

De plus, il importe de signaler que les frais administratifs des commissions scolaires ne représentent que 4,9 % en moyenne de leurs coûts de fonctionnement, ce qui nous paraît être le plus faible taux de l'ensemble des secteurs public et parapublic. Ce n'est certainement pas un abus de la bureaucratie au détriment des écoles.

2.4 4^e reproche : non-performance du réseau public

Enfin, on semble reprocher au système d'éducation actuel un manque de performance globale. À cet effet, on réfère souvent aux taux de décrochage et d'analphabétisme ainsi qu'aux résultats obtenus à certains tests internationaux.

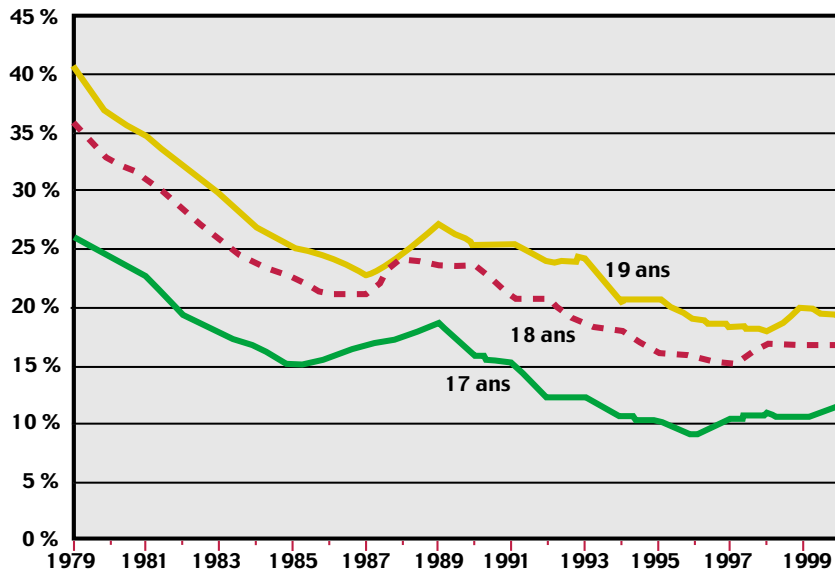
2.4.1 Taux de décrochage et d'analphabétisme

On prétend, dans certains milieux, tant au Québec qu'au Canada, que l'éducation publique est en crise ou que son efficacité est remise en question, car on dénote chez les jeunes des taux élevés de décrochage et d'analphabétisme. Qu'en est-il exactement ?

Le reproche doit être nuancé en ce qui concerne l'évolution du taux de décrochage. Dans une étude du ministère de l'Éducation du Québec ⁸ ainsi que dans les *Indicateurs de l'éducation*, on fournit des données sur l'évolution, entre 1979 et 2000 au Québec, du taux de décrochage scolaire défini comme étant *la proportion d'une population d'un âge donné qui a quitté – momentanément ou définitivement – le système scolaire sans avoir obtenu de diplôme du secondaire*.⁹

Comme on peut le constater au Graphique 1, le taux de décrochage a eu nettement tendance à diminuer au Québec depuis deux décennies, de telle sorte qu'il est plus bas que jamais et cela, quel que soit l'âge ou le sexe. On peut noter qu'en 2000, 19,9 % des personnes de 19 ans n'avaient pas de diplôme du secondaire ni ne fréquentaient l'école, alors que cette proportion de décrocheurs était de 40,6 % en 1979. On observe néanmoins une hausse temporaire du taux de décrochage à la fin des années 1980. Cette hausse est due principalement au redressement des notes de passage qui a rendu plus difficile l'obtention du diplôme du secondaire.

Graphique 1
Évolution du taux de décrochage selon l'âge au Québec



Source : MEQ, *Indicateurs de l'éducation 2000-2001*

Il est toutefois manifeste que le taux de décrochage demeure, hélas, beaucoup plus élevé chez les garçons que chez les filles, surtout à l'âge de 18 ans et plus. Le *Tableau 3* illustre cet écart selon l'âge et le sexe en 2000. En réalité, les écarts étaient plus faibles en 1979 et ils ont eu tendance à s'accroître depuis. Par exemple, le taux de décrochage chez les jeunes de 19 ans est passé de 43,8 % en 1979 à 24,7 % en 2000 pour les garçons et de 37,2 % en 1979 à 14,8 % en 2000 pour les filles, de telle sorte que l'écart garçon / fille, quant au décrochage, est passé de 18 % en 1979 à 67 % en 2000. Manifestement, le décrochage est donc devenu un phénomène davantage masculin.

Tableau 3
Taux de décrochage selon l'âge et le sexe en 2000 au Québec en %

	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans	25 ans	30 ans
Total	10,4	16,6	19,9	20,8	22,6	27,0
Garçons	13,3	20,5	24,7	n/d	n/d	n/d
Filles	7,3	12,6	14,8	n/d	n/d	n/d

Source : Bulletin statistique de l'éducation, *Le décrochage scolaire*, n° 14, mars 2000.

Dans une autre étude du ministère de l'Éducation intitulée *La diplomation au Québec et dans les pays de l'OCDE*,¹⁰ on note que le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires se situait à 81 % au Québec en 1997-1998 (88 % pour les filles, comparativement à 73 % pour les garçons); alors que ce taux se situait à 79 % pour l'ensemble des pays de l'OCDE. Par ailleurs, au Québec, « la filière de la formation générale est nettement plus fréquentée que la filière de la formation professionnelle, tant par les femmes que par les hommes ».

Plusieurs études ont démontré que le décrochage scolaire est plus fréquent dans les milieux socioéconomiquement défavorisés parce que les facteurs liés à ce phénomène (retard ou échecs répétés, toxicomanie, délinquance précoce, insuffisance de soutien et instabilité familiale, isolement, faible revenu des parents, etc.) entraînent le plus de conséquences sur la réussite scolaire. Ainsi, au cours des derniers mois, le ministère de l'Éducation a introduit deux nouvelles mesures pour contrer le décrochage.

Le programme *Agir autrement* vise à appuyer la mise en œuvre de pratiques susceptibles de soutenir la réussite scolaire des élèves du secondaire en milieux très défavorisés. Près de 200 écoles secondaires sont visées par ce programme. Dans le plan d'action gouvernemental *Horizon 2005* rendu public récemment, il est annoncé la mise en place du programme *Ça bouge après l'école* afin que tous les élèves de niveau secondaire du Québec aient accès à des activités physiques, sportives et de plein air, de même qu'à des activités sociales, communautaires, culturelles et artistiques. Le programme vise à développer des activités parascolaires de groupes permettant d'atteindre les objectifs de socialisation et de développement du sentiment d'appartenance ainsi que de réduire le décrochage scolaire. Rappelons, de plus, que le Fonds Jeunesse, créé à la suite du Sommet du Québec et de la jeunesse, en février 2000, a permis de financer une multitude de projets parascolaires après l'école. Il est donc possible de revoir les façons de faire sans remettre en question tout un système.

En ce qui a trait au taux d'analphabétisme, des sondages effectués au Canada et à l'étranger montrent clairement que les plus jeunes Canadiennes et Canadiens sont nettement plus alphabétisés que les plus âgés. À cet égard, même si la scolarité n'est qu'un des nombreux facteurs qui contribuent au taux d'alphabétisation des individus, c'est sans conteste le meilleur indicateur.

2.4.2 Résultats aux tests internationaux

Il peut être intéressant d'évaluer notre performance relative au plan international. Toutefois, toute comparaison internationale du rendement scolaire est complexe et il faut tenir compte de plusieurs facteurs dont le fait que certains pays ne veulent pas participer à ce genre d'étude, la façon dont on sélectionne les élèves qui se présentent aux tests, l'existence de circonstances propres à chaque pays et qui nécessitent de rajuster les résultats, etc.

Malgré les problèmes de comparabilité internationale, l'OCDE a mis en place depuis quelque temps le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA). Ce programme vise à évaluer régulièrement, au moyen d'un test international commun, les résultats obtenus par les jeunes de 15 ans dans trois grands domaines : la lecture, les mathématiques et les sciences.

Au printemps 2000, 32 pays industrialisés impliquant 250 000 jeunes ont participé au test international, dont le Canada qui a fait appel à environ 30 000 élèves âgés de 15 ans et fréquentant plus de 1 000 écoles à travers tout le pays **et cela en respectant les proportions d'élèves au privé et au public**. Parmi les 32 pays qui ont participé, les élèves canadiens se sont

classés au 2^e rang en lecture, au 5^e rang en sciences et au 6^e rang en mathématiques. Parmi les provinces canadiennes, ce sont le Québec, l'Alberta et la Colombie-Britannique qui se démarquent, en se classant au-dessus de la moyenne nationale dans les trois domaines, alors que les provinces maritimes se classent en-dessous de la moyenne nationale. Quant à l'Ontario, elle se classe au même niveau que la moyenne nationale.

Le Tableau 4 ci-après fournit quelques résultats en termes de points accumulés par les élèves des pays en première, deuxième et dernière places, dans chacun des trois domaines, de même que (dans l'aire ombragée) les points des élèves du Québec, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique, ainsi que du Canada. Si on considère les résultats des élèves du Québec séparément des autres provinces du Canada, il obtient une performance qui correspond au **2^e rang mondial en lecture** (après la Finlande), au **3^e rang en sciences** (après la Corée du Sud et le Japon) et au **2^e rang en mathématiques** (après le Japon). Il n'est donc pas exagéré d'affirmer que les élèves québécois se classent parmi les meilleurs au monde et, en conséquence, il faut reconnaître la qualité du système actuel d'enseignement du Québec, notamment du secteur public,, puisqu'une partie importante des quelque 165 écoles du Québec qui ont participé aux épreuves du programme PISA provenait de ce secteur.

Tableau 4 : Résultats aux tests internationaux, PISA, 2000

Lecture				
Rang	:	Pays	:	Points
1	:	Finlande	:	546
2	:	Canada	:	534
	:	Alberta	:	550
	:	Colombie-Britannique	:	538
	:	Québec	:	536
2	:	Canada	:	534
32	:	Brésil	:	396

Sciences				
Rang	:	Pays	:	Points
1	:	Corée du Sud	:	552
2	:	Japon	:	550
	:	Alberta	:	546
	:	Québec	:	541
	:	Colombie-Britannique	:	533
5	:	Canada	:	529
32	:	Brésil	:	375

Mathématiques				
Rang	:	Pays	:	Points
1	:	Japon	:	557
2	:	Corée du Sud	:	547
	:	Québec	:	550
	:	Alberta	:	547
	:	Colombie-Britannique	:	534
6	:	Canada	:	533
32	:	Brésil	:	334

Source : OCDE, *Programme international pour le suivi des acquis des élèves*, 2000.

En principe, le défi de la performance est plus grand pour l'école publique, car on lui assigne pour mission d'amener l'ensemble des élèves au dépassement et à la réussite. À cet égard, il importe de rappeler que, lorsque l'école publique procède à une sélection de ses élèves dans des programmes particuliers, elle est aussi sinon plus performante que l'école privée.

3. MÉRITES PRÉSUMÉS DES BONS D'ÉTUDES ET RÉSULTATS ATTEINTS À L'ÉTRANGER

3.1 Les résultats atteints dans le monde avec les bons d'études

Quels sont les mérites présumés d'un système de bons d'études et quels résultats un tel système a-t-il engendrés ailleurs dans le monde ? Il convient de se pencher sur différents systèmes de financement de l'éducation expérimentés de par le monde afin d'y trouver certaines bases de comparaisons. L'analyse qui suit aborde le cas de plusieurs endroits dans le monde où les bons d'études ont été mis en pratique, incluant certains des exemples mentionnés par l'ADQ, mais également des expériences dans d'autres pays. Il convient de préciser que cette description de l'utilisation des bons d'études n'est pas exhaustive, mais qu'elle vise à donner un bon aperçu de la situation. On trouvera dans les annexes du présent document une analyse plus détaillée des cas présentés ci-dessous et vécus dans d'autres juridictions dont il n'est pas fait mention dans ce présent chapitre.

3.1.1 Au Canada

Il n'y a aucun programme de bons d'études en cours ou en instauration au Canada. En Ontario, le gouvernement Harris a récemment mis en place un *crédit d'impôt* pour les frais de l'enseignement privé. Ce crédit d'impôt, pour des frais scolaires reconnus jusqu'à concurrence de 7 000 \$, est de 10 % des frais scolaires en 2002 et grimpera de 10 % par année jusqu'en 2006. Il ne s'agit donc pas de bons d'études et ce crédit d'impôt semble être actuellement remis en question en Ontario.

3.1.2 Aux États-Unis

En Californie, la *Proposition 38* visant l'instauration de bons d'études a été défaite à plus de 70 % en novembre 2000. Il faut mentionner que ce projet impliquait ouvertement la discrimination des élèves, la libre concurrence entre les écoles et une hausse des coûts pour les contribuables. Le projet californien mérite une certaine attention, car il permet de se faire une idée plus précise de ce que pourrait être un régime universel de bons d'études.

En Floride, il y a des bons d'études, mais ceux-ci ne visent que les élèves des pires écoles de l'État selon les évaluations annuelles réalisées par le *Florida Department of Education*. Pour l'année scolaire 2002-2003, les élèves de la Floride, auxquels on a offert des bons, forment moins de 0,5 % de la population scolaire de la maternelle à la 12^e année, seulement une petite portion d'entre eux les ont acceptés. Ce phénomène, en Floride, est donc très marginal.

Cas du Wisconsin et de l'Ohio

Lorsqu'on réfère aux cas des États du Wisconsin et de l'Ohio pour tenter d'illustrer l'utilisation des bons d'études, il importe de bien nuancer les choses en formulant au moins quatre constats. Premièrement, il serait plus approprié de parler des cas de Milwaukee et de Cleveland, puisque les programmes de bons d'études ne s'appliquent qu'à ces deux villes, qui sont les capitales respectives des États nommés. On peut, au passage, se questionner sur l'équité d'un tel programme envers les citoyens et les citoyennes demeurant à l'extérieur de ces centres métropolitains, mais également sur la pertinence et la faisabilité d'appliquer un tel projet en régions et en milieux ruraux. Mentionnons que même dans ces contextes, on a constaté des problèmes majeurs liés au transport des élèves.

Deuxièmement, les bons d'études dans ces deux villes ne visent qu'une faible proportion d'élèves provenant de milieux défavorisés. Ils ne sont donc aucunement universels. Notons que les motivations sous-jacentes à ces projets dans les deux villes américaines sont en bonne partie en réponse aux tensions sociales. Les Américains d'origine latino-américaine, mais surtout africaine, forment une vaste portion de la population désavantagée économiquement aux États-Unis et constituent les deux tiers des titulaires des bons d'études pour ces deux villes. Grâce à ces bons, certains élèves doués sont envoyés dans des établissements privés, très majoritairement religieux.

Troisièmement, les taxes scolaires comptent pour une part très importante du financement des écoles publiques américaines de telle sorte que la redistribution de la richesse est moindre. Ainsi, les milieux pauvres ont nécessairement des écoles moins financées que les endroits mieux nantis.

Quatrièmement, l'instauration du régime de bons d'études a fait grimper la demande dans les établissements privés où le personnel enseignant est en moyenne payé 36 % de moins qu'au public. *Quand certains vantent les économies budgétaires permises par des bons d'études, il faut admettre que celles-ci sont réalisées en bonne partie aux dépens du personnel enseignant !* Dans de telles conditions, plusieurs enseignantes et enseignants, notamment les meilleurs et les plus expérimentés, sont fortement tentés d'aller au public.

Au Wisconsin, on a cessé d'évaluer les performances des élèves recevant les bons en 1995, ce qui nous empêche d'observer l'évolution du projet. Les résultats de plusieurs recherches ne sont pas très significatifs et les chercheurs ne se sont pas penchés sur les conséquences sociales de l'implantation de bons. Les études, basées sur des données partielles, nous livrent des résultats mitigés. Compte tenu que les bons d'études ne s'appliquent qu'à une infime partie

de la population scolaire, dans les deux villes américaines, on peut présumer que les effets sont très différents de ce qu'ils seraient si les bons visaient tous les élèves. Ainsi, les effets des bons d'études sur le monde de l'enseignement et sur la société, tels qu'ils sont vécus dans les villes de Milwaukee et de Cleveland, ne permettent pas d'avoir un portrait des bons d'études s'ils étaient instaurés au Québec. Il faut malgré tout noter qu'il règne une controverse sur les effets des bons d'études dans ces deux villes. Bien loin d'un consensus, *on attribue aux bons de renforcer des iniquités, d'amener une concurrence malsaine pour certaines écoles, d'écrêter les moins bonnes écoles de leurs meilleurs éléments et ainsi de les pénaliser davantage.*

3.1.3 Cas de la Nouvelle-Zélande

Ce cas semble plus pertinent pour l'analyse d'un projet de bons d'études universel pour les raisons suivantes : le financement suit chacun des élèves, ceux-ci peuvent s'inscrire à l'école de leur choix, sous réserve de la disponibilité des places et des critères de contingentement et les écoles sont en concurrence partout sur le territoire. La réforme a commencé en 1989 alors que l'économie néo-zélandaise était au bord du gouffre et que les politiques néo-conservatrices se multipliaient.

Le système de la Nouvelle-Zélande peut être étudié pour voir quelques conséquences d'un marché de l'éducation en libre concurrence qui concerne tous les élèves. Dans un pays où la population est pourtant très concentrée, on a constaté de graves problèmes de transport et un manque de places disponibles. Ainsi, le libre choix de l'école était fortement restreint par des contraintes qui pèsent plus lourdement sur les moins nantis. Les contraintes de places dans les écoles font que les élèves sont limités pour changer d'école et pour en fréquenter de meilleures. La polarisation des classes sociales, déjà présente avec la ségrégation résidentielle (quartiers pauvres, écoles pauvres), est exacerbée. Les écoles, en forte concurrence, font tout en leur pouvoir pour s'appropriier les meilleurs élèves possible, si bien qu'on assiste à une stratification de la société. Les élèves en difficulté sont concentrés dans des écoles recevant insuffisamment de ressources pour bien répondre à leurs besoins.

La *ghettoïsation* du système d'éducation néo-zélandais touche particulièrement la minorité maorie, qui se voit exclue à l'avance des possibilités d'améliorer son sort par l'éducation. Le seul espoir est de bénéficier d'une des 160 bourses d'études par année permettant à un élève défavorisé de s'inscrire au privé, ce qu'on appelle *vouchers* dans ce pays. L'UNESCO estime qu'un quart des écoles est victime de l'exclusion du système scolaire. L'agence de l'ONU parle d'une « spirale descendante » en affirmant que « (...) les problèmes s'aggravent et font boule de neige : la réduction des effectifs entraîne la suppression de postes d'enseignant,

donc une diminution de l'offre de programmes, donc une désaffectation plus importante encore. Établissements, élèves et familles, tout le monde est perdant. »¹¹

3.1.4 Cas de l'Angleterre

Le système d'éducation de l'Angleterre est semblable à celui de la Nouvelle-Zélande. Le gouvernement Thatcher a commencé les réformes en éducation dans les années 1980. On visait le libre choix de l'école et la décentralisation vers les écoles et les parents des élèves. Une solide compétition entre les écoles a vu le jour, orientant celles-ci uniquement vers la performance académique en négligeant les autres aspects de l'éducation de même que des programmes alternatifs ou adaptés.

Aujourd'hui, les écoles d'Angleterre sélectionnent les meilleurs élèves possible, amenant une stratification accrue et une division raciale. Alors que les mieux nantis s'en sortent plutôt bien, les écoles en difficultés budgétaires sont celles où l'on constate une concentration des élèves désavantagés socialement et moins performants. Les écoles, qui nécessitent le plus de ressources en raison des besoins particuliers des élèves, sont financées sans tenir compte de ces impératifs. La concurrence entre les écoles amène une forte hiérarchisation, voire une hégémonie des écoles dites performantes. Les populations scolaires sont socialement homogènes et la polarisation des classes s'en trouve exacerbée.

Selon le district, de 25 % à 50 % des parents considèrent ne pas avoir le choix de l'école en raison de contraintes de transport, du nombre de places limité et des frais non couverts (manuels, matériel, équipement sportif, etc.). Malgré les possibilités théoriques, le choix de l'école d'un élève reste dicté par deux impératifs : la proximité géographique et la performance scolaire. De plus, malgré de bonnes performances scolaires, des élèves fréquenteront souvent l'école située le plus près de leur domicile et plus la famille a des revenus modestes, plus cette tendance est forte. Autrement dit, les individus les moins avantagés sont ceux pour qui le choix a le moins de chance de pouvoir être exercé.

3.1.5 Conclusion sur les bons d'études dans le monde

Les cas présentés nous montrent clairement deux catégories de « bons d'études ». Les premiers cas, ceux des États-Unis, touchent une bien faible portion de la population scolaire, si bien, qu'à ce jour, les élèves concernés n'auraient jamais formé plus de 1 % de la population scolaire d'un État ! S'il est vrai que ces programmes se retrouvent à plusieurs endroits, leur importance reste marginale. De plus, les bons d'études visent à résoudre des problématiques de concentration ethnique de la pauvreté et favorisent un financement public des institutions religieuses. Sur la base de ces renseignements, on peut comprendre pourquoi on a

souvent procédé à l'instauration de *bons d'études ciblés* dans le contexte américain. Par ailleurs, ces détails nous montrent les différences d'application des bons d'études.

La seconde catégorie de « bons d'études » permet aux parents de choisir l'école de leur enfant quelle que soit la localisation de celle-ci. On retrouve de tels exemples en Angleterre et en Nouvelle-Zélande. Leur système d'éducation survalorise la performance au détriment des autres aspects de l'éducation, offre un choix véritable à une faible portion de la population, comprend des écoles fortement hiérarchisées qui stratifient la société économiquement et la divisent à partir de critères ethniques et religieux. De toute évidence, les avantages sont pour les rares individus qui bénéficient du programme alors que les inconvénients sont absorbés par l'ensemble de la société.

3.2 Mérites présumés d'un système de concurrence

L'idée d'appliquer le système de concurrence à l'éducation est une idée prônée fortement par les partisans de l'école de pensée néo-classique en économie. La concurrence, en général, est le système économique qui est le plus apte pour assurer, de façon décentralisée et efficace, la fourniture optimale d'un bien privé et cela au moindre coût possible pour la société. Comme la plupart des pays doivent affecter une proportion importante du PIB à l'éducation et que, par ailleurs, on prétend (même si c'est à tort) que le système actuel d'éducation comporte certaines lacunes, il pourrait être intéressant en théorie d'envisager recourir au système concurrentiel pour assurer la fourniture de ce service comme on le fait dans d'autres secteurs.

Toutefois, comme il a été établi depuis fort longtemps en économie du secteur public, l'éducation n'est pas vraiment un bien ou un **service privé**, c'est-à-dire un *service qui ne profite qu'à celui qui le reçoit*. À l'opposé, l'éducation n'est pas non plus un bien ou un **service public**, c'est-à-dire un *service qui bénéficie à l'ensemble des citoyens et citoyennes*, sans égard aux personnes qui le reçoivent et à leur nombre. En réalité, l'éducation est un bien ou un **service méritoire**, c'est-à-dire un service qui comporte plusieurs caractéristiques d'un service privé, mais qui comporte aussi tellement de bénéfices sociaux ou d'externalités positives pour la société, que l'État se doit, pour le bénéfice commun, d'aider toutes les personnes qui désirent s'éduquer et qui ont le potentiel pour le faire; autrement dit, un service méritoire est un *service qui mérite l'aide de l'État*. Dans cette optique, si l'État n'intervient pas dans l'éducation de ses citoyens et citoyennes, ces derniers, dans l'ensemble, n'auront pas suffisamment d'incitation à acquérir un niveau d'instruction adéquat. Si par contre l'État intervient, il peut bien sûr intervenir à des degrés divers et, à la limite, dans son intervention, l'État peut considérer l'éducation comme un service public.

Cependant, l'essentiel pour tout État est de s'occuper activement de la mise en place et du fonctionnement d'un système d'éducation qui puisse garantir la fourniture d'un service de la meilleure qualité possible, au plus bas coût possible et au bénéfice du plus grand nombre de personnes possible. À cette fin, dans la plupart des pays, l'État a mis en place depuis fort longtemps un système de financement public pour les ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire et contribue de façon importante au financement des ordres d'enseignement collégial et universitaire. Dans la majorité des pays, l'État a également mis en place un système public d'enseignement pour assurer la fourniture des services éducationnels, tout en acceptant, à des degrés divers, la concurrence du secteur privé.

Pour les partisans acharnés d'un système de concurrence et son application au monde de l'éducation, l'État devrait limiter son intervention au système de financement public et recourir au secteur privé pour dispenser l'enseignement, compte tenu des mérites présumés de la concurrence pour (1) améliorer la qualité de l'éducation, (2) réduire la bureaucratie, permettre l'innovation et réduire les coûts et (3) accroître le rendement de l'élève. Qu'en est-il vraiment sur ces trois plans ? Que disent les spécialistes de l'éducation à cet effet ?

3.2.1 1^{er} mérite présumé : la concurrence améliore la qualité de l'éducation

Les partisans de la concurrence, comme l'Institut Fraser, affirment que « le choix scolaire donne [...] au marché une incitation à produire de meilleurs services scolaires pour tous les élèves ». ¹²

En réalité, la concurrence risque plutôt d'amener les écoles à se disputer entre elles pour attirer et inscrire les élèves, puisque si elles n'en inscrivent pas suffisamment, elles devront fermer. Comme l'argent des contribuables suit chaque élève, les écoles se trouvent à détourner les fonds du système public. De plus, la concurrence incite les écoles à éviter d'inscrire les enfants en difficulté ou les enfants handicapés, car ils font augmenter les coûts de l'éducation, sans toutefois contribuer à améliorer les résultats aux tests standardisés.

La concurrence entre les écoles entraîne donc *de facto* la mise sur pied de mécanismes de sélection des « meilleurs » élèves, ou des élèves plus performants sur la base de leur rendement scolaire antérieur, laissant ainsi les moins performants dans les écoles publiques du voisinage. ¹³ Avec moins d'élèves, celles-ci vont recevoir moins de fonds publics pour éduquer les élèves à risque élevé, en difficulté ou qui supposent un coût plus élevé. « De cette façon, on finit par affaiblir le système public et diminuer la qualité de l'éducation. » ¹⁴

Ainsi, « l'idée que la concurrence du marché améliorera la qualité de l'éducation en offrant un plus grand choix est fondée sur des prémisses imparfaites ... Si les forces du marché améliorent la qualité de l'éducation, elles ne le font que pour quelques personnes privilégiées, au détriment de la grande majorité ». ¹⁵

3.2.2 2^e mérite présumé : la concurrence réduit les coûts

L'un des bienfaits attendus de la concurrence, selon ses partisans, est qu'elle permet de réduire considérablement la surveillance bureaucratique des écoles et de favoriser davantage l'innovation, tout en garantissant le respect d'un minimum de normes étatiques et permet ainsi une importante réduction des coûts.

Sur la base des diverses expériences à l'étranger, qui ont été présentées succinctement à la section 3.1 et qui seront expliquées davantage en annexe, il appert que c'est un grand leurre de croire que la concurrence peut assurer l'atteinte des objectifs éducationnels sans une surveillance constante de l'État. La concurrence a plutôt forcé la création de nouveaux organismes gouvernementaux, notamment en Angleterre.

De plus, compte tenu des difficultés financières qu'une concurrence accrue risque fortement d'engendrer dans les écoles, « il sera fort tentant de réduire les coûts en diminuant le personnel qualifié (et les salaires), en augmentant les effectifs des classes et en évitant les élèves en plus grande difficulté (dont l'éducation est plus coûteuse) ». ¹⁶ À cet effet, rappelons que dans les établissements privés des États-Unis, le personnel enseignant est souvent beaucoup moins bien rémunéré que dans les établissements publics. Quand certains vantent les économies budgétaires des bons d'études, on devrait peut-être reconnaître que celles-ci sont souvent réalisées en bonne partie aux dépens du personnel enseignant, ce qui n'est certes pas sans conséquences à long terme.

3.2.3 3^e mérite présumé : la concurrence accroît le rendement de l'élève

Selon les partisans de la concurrence, celle-ci peut fournir un milieu scolaire différent permettant d'améliorer l'apprentissage des élèves et leurs résultats aux test standardisés. Sur la base des expériences réalisées aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Grande-Bretagne, ces attentes de la concurrence n'ont pas encore été confirmées. « Dans leur analyse des preuves empiriques découlant de plusieurs études sur la mise en œuvre du choix scolaire, Fuller et Elmore ont conclu qu'il y a un « ...manque troublant de preuves marquantes que l'admission dans une école à choix entraîne de fait un gain mesurable du rendement ». ¹⁷ De plus, selon

une étude réalisée en 2001 par le *General Accounting Office* du Congrès américain (l'équivalent du Vérificateur général au Canada), il n'y a pas de preuves que les enfants bénéficiant des bons d'études obtiennent de meilleurs résultats.

Par ailleurs, une méta-analyse¹⁸, réalisée par Greenwald, Hedges et Laine, des 60 études de recherche sur les différents facteurs déterminants du rendement scolaire, a révélé que c'est plutôt la présence de diverses ressources scolaires, y compris l'investissement dans des ressources liées au personnel enseignant, qui a une incidence favorable sur le rendement des élèves. Voici la conclusion de cette étude :

« Il y a, entre les ressources scolaires et le rendement des élèves, des liens systématiques qui sont assez importants pour avoir une incidence considérable sur l'éducation. Des variables relatives aux ressources globales, comme les dépenses par élève, indiquent l'existence de liens solides et constants avec la réussite. Il y a aussi un lien positif entre le rendement des élèves et des écoles et des classes moins nombreuses. En outre, les variables liées aux ressources qui essaient de décrire la qualité des enseignantes et enseignants (compétences, formation et expérience), révèlent des liens très solides avec le rendement des élèves. »¹⁹

Cette étude indique clairement par quels moyens il est possible d'améliorer le rendement des élèves et ce n'est pas par une concurrence qui risque de réduire les ressources consacrées à l'enseignement, mais bien plutôt par un système susceptible d'affecter des ressources suffisantes et stables pour permettre le recrutement de meilleurs enseignants et enseignantes, l'établissement d'un meilleur encadrement, l'utilisation de classes plus petites, etc.

4. IMPLICATIONS ÉVENTUELLES POUR LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC

Dans le chapitre qui suit, nous élaborerons sur les implications qu'un système de bons d'études pourrait comporter éventuellement pour le système actuel d'enseignement du Québec. Notre analyse portera sur les coûts liés à l'application d'un tel système, sur ses effets déstabilisants pour les systèmes scolaires et sur la non-prise en compte de contraintes déterminantes.

4.1 Un système plus coûteux pour l'État

Selon le ministère de l'Éducation du Québec, la subvention annuelle moyenne, que le gouvernement québécois verse actuellement pour l'enseignement primaire et secondaire, s'élève à 4 988 \$ par élève au réseau public contre 3 259 \$ au secteur privé.²⁰ Comme il y a environ 100 000 élèves qui fréquentent actuellement le secteur privé, l'instauration d'un système de bons d'études, évalués à environ 5 000 \$ par élève pour tous les élèves, augmenterait immédiatement la subvention totale de l'État d'environ 170 M\$:

$$[(5\,000 \$ - 3\,259 \$) \times 100\,000].$$

Toutefois, les implications à moyen et à long termes d'un système de bons d'études risquent d'excéder de beaucoup les implications immédiates. En effet, le fait de rehausser de 53 % la subvention annuelle du gouvernement pour les élèves du secteur privé se traduirait par une subvention directe aux parents envoyant leurs enfants au privé et ainsi, la demande pour les écoles privées seraient fortement stimulée par cette baisse de prix implicite mais substantielle. Comme le nombre de places disponibles au privé est forcément limité, on pourrait alors assister à des investissements importants pour augmenter le nombre de places disponibles dans ce secteur, en même temps que de nombreuses places deviendraient vacantes dans le secteur public. Le coût global pour la société pourrait excéder fortement le 170 M\$.

Ce phénomène, ajouté à celui de la décroissance scolaire prévue au cours des prochaines années, aura des conséquences désastreuses pour le maintien de plusieurs écoles.

Le coût par élève est très variable d'une commission scolaire à l'autre et d'une région à l'autre. Ce coût reflète 3 éléments importants.

- 1) Les particularités de chaque commission scolaire :
 - la taille des écoles;
 - la catégorie d'élèves;

- l'organisation scolaire;
 - la taille de la commission scolaire;
 - le degré d'éloignement et de dispersion.
- 2) L'application des conventions collectives :
- la scolarité, l'assurance-salaire et les droits parentaux qui varient selon le personnel enseignant de chaque commission scolaire;
 - la tâche éducative du personnel enseignant varie selon l'ordre d'enseignement, elle est de 23 heures par semaine au préscolaire, de 20 heures 30 minutes par semaine au primaire et de 17 heures 5 minutes par semaine au secondaire;
 - les règles de formation de groupes qui varient selon le degré, comme prévu par les conventions collectives en vigueur.
- 3) Les régimes pédagogiques :
- le temps de présence de l'élève pour la présentation des cours et des leçons est de 23 heures 30 minutes par semaine au préscolaire et au primaire et de 25 heures par semaine au secondaire;
 - la carte des enseignements professionnels selon les spécialités offertes.

Sans entrer dans les calculs détaillés, les données publiées par le ministère de l'Éducation pour les commissions scolaires par strate d'élèves indiquent que, pour celles de moins de 5 000 élèves, on constate pour l'année scolaire 2000-2001 un coût moyen par élève de 6 346 \$ alors que, pour les commissions scolaires ayant de 25 000 à 34 999 élèves, le coût moyen par élève est de 5 065 \$. Cet écart s'explique notamment par les particularités des commissions scolaires telles la taille des écoles et l'organisation scolaire.

Que se passerait-il si les bons d'études étaient implantés au Québec? Il y aurait un coût additionnel pour l'État. En effet, les bons d'études entraîneraient des déplacements d'élèves entre les écoles, certaines se videraient tandis que d'autres manqueraient de places. Ainsi, une école d'un secteur pourrait devoir être agrandie pour répondre à la demande croissante tandis que, pour les établissements scolaires les moins « populaires », le nombre d'élèves diminuerait. Dans ces établissements, chaque élève coûterait donc plus cher à l'État parce que, notamment, le nombre d'élèves par groupe serait moins élevé.

Prenons le cas d'une école dans laquelle il y a présentement 22 élèves pour un groupe, avec l'implantation des bons d'études, supposons que sept élèves se déplacent vers une autre école, le groupe serait alors réduit à 15 élèves pour un enseignant. Chaque élève coûterait donc plus cher dans cet exemple puisque l'école devrait offrir les mêmes services.

C'est exactement ce qui se passe dans les commissions scolaires de plus petite taille par rapport à celles de plus grande taille, il y a moins d'élèves par groupe, donc chaque élève coûte plus cher. Par contre, si l'État décidait de ne pas accroître ses subventions, alors la situation décrite en 4.2 s'appliquerait.

4.2 Effets déstabilisants pour le système scolaire

4.2.1 Fermeture des petites écoles

Même si le programme du parti qui fait la promotion des bons d'études prétend qu'il n'y a pas de risque de fermeture d'écoles, il est manifeste que l'instauration d'un système de bons d'études entraînerait forcément comme résultat logique et inéluctable, à moyen ou long terme, la fermeture d'écoles, sinon le coût du système pour la société risquerait d'augmenter fortement. À cet effet, le ministère de l'Éducation du Québec a établi que les bons d'études pourraient entraîner la fermeture d'un minimum de 400 petites écoles en régions puisque ces écoles comptent actuellement moins de 100 élèves et qu'elles restent ouvertes notamment grâce à des subventions particulières.

L'organisation scolaire est très différente selon la densité de population si on observe les données des différentes régions du Québec²². Ainsi, dans Lanaudière, en raison de la concentration de la population, la commission scolaire peut avoir plus d'élèves par classe et atteindre le maximum d'élèves alors que c'est l'inverse dans une région rurale. Dans le Bas-Saint-Laurent, les quatre commissions scolaires de cette région ont en moyenne un coût par élève de 5 843 \$, il en est de même pour les trois commissions scolaires de la Côte-Nord qui ont un coût par élève de 6 351 \$. Par contre, les onze commissions scolaires de la Montérégie ont un coût moyen par élève de 4 957 \$ et les deux de Lanaudière, un coût moyen par élève de 4 710 \$.

Tableau 5
Coût par élève des commissions scolaires des régions administratives

Régions	Total
Bas-Saint-Laurent	5 843 \$
Saguenay-Lac-Saint-Jean	5 571 \$
Capitale-Nationale	5 512 \$
Mauricie	5 220 \$
Estrie	5 448 \$
Montréal	5 392 \$
Outaouais	4 998 \$
Abitibi-Témiscamingue	5 939 \$
Côte-Nord	6 351 \$
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	6 405 \$
Chaudière-Appalaches	5 237 \$
Laval	5 021 \$
Lanaudière	4 710 \$
Laurentides	5 001 \$
Montérégie	4 957 \$
Centre-du-Québec	5 329 \$

Source : MEQ, *Indicateurs de gestion 2000-2001*

Avec de telles variations, l'application de bons d'études à 5 000 \$ par élève occasionnerait des problèmes financiers tels que les commissions scolaires de régions comme la Côte-Nord et le Bas-Saint-Laurent devraient réduire les services et fermer inévitablement des écoles. Par contre, les commissions scolaires des autres régions bénéficieraient d'une marge de manœuvre financière intéressante.

4.2.2 Écoles pour les élèves en difficulté et les élèves handicapés

En vertu de l'article 208 de la Loi sur l'instruction publique, toute commission scolaire doit actuellement s'assurer que tous les élèves qui relèvent de sa compétence reçoivent les services éducatifs particuliers auxquels ils ont droit. Pour desservir ces clientèles, une aide de l'État est accordée : la subvention de l'État québécois s'élève à environ 5 000 \$ pour l'enseignement régulier, mais elle peut atteindre de 9 500 \$ pour un élève en difficulté et jusqu'à 17 000 \$ selon les services offerts pour un élève handicapé. Si les bons d'études étaient appliqués uniformément, ils déstructureraient et déstabiliseraient forcément le système d'éducation actuel au Québec. Qu'advierait-il notamment des écoles desservant les clientèles spéciales, telles que les élèves en difficulté et les élèves handicapés ?

Selon les estimations du ministère de l'Éducation, les ressources consenties aux fins de l'adaptation scolaire s'élevaient à environ 1,3 milliard de dollars pour l'année scolaire 2001-2002, les effectifs scolaires handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage étant au nombre de 135 045 élèves.

4.3 Non-prise en compte de contraintes déterminantes

Lorsqu'on veut modifier le fonctionnement du financement de l'éducation, il faut tenir compte de certaines contraintes déterminantes.

4.3.1 La gestion des ressources humaines et les conventions collectives

Les conditions de travail du personnel enseignant du Québec sont régies par une convention collective qui détermine un grand nombre de paramètres importants, dont les rapports maître/élèves, les conditions de sécurité d'emploi, l'affectation des enseignantes et des enseignants sur le plan géographique (50 km de mobilité, soit la même contrainte que pour les autres catégories de personnel) et sur le plan des spécialisations, etc. L'instauration d'un système de concurrence devrait certes tenir compte, d'une façon ou d'une autre, de cette contrainte syndicale. Par exemple, que ferait-on du personnel rendu disponible dans les écoles qui auraient perdu une partie importante de leurs élèves ? Il en est de même pour toutes les autres catégories de personnel des écoles.

Il faut convenir que l'instauration d'un système de bons d'études amènerait des changements drastiques dans les conventions collectives actuelles, notamment pour le personnel enseignant. On peut, d'ores et déjà, présumer qu'un affrontement avec le monde syndical serait inévitable et que cela ne sera pas profitable. Il en est de même pour toutes les autres catégories de personnel dans les écoles.

4.3.2 Les règles de la concurrence versus les frais de scolarité

Le système de libre choix et de concurrence s'appuierait sur le principe suivant selon le programme du parti de l'ADQ : « La libre concurrence entre les institutions tant publiques que privées assortie d'une interdiction aux écoles du réseau public d'imposer des frais de scolarité additionnels » (sic). Comment prétendre qu'on vise à implanter un système de concurrence si l'on fausse en partant les règles du jeu et qu'on empêche un acteur majeur de s'organiser pour faire face à cette concurrence ? Comment justifier de faire primer les intérêts du privé sur les intérêts du public ?

Comme nous l'avons abordé précédemment et comme l'affirmait l'économiste Milton Friedman, la concurrence que devraient se livrer les écoles est susceptible de ne laisser à terme que deux types de survivants : (1) les grosses institutions recrutant leurs élèves dans la population riche, aux dépens des classes sociales plus modestes et (2) les institutions à but non lucratif telles que les institutions religieuses.

4.3.3 La gestion du transport scolaire

Sur le plan du transport scolaire, il est manifeste qu'un système débridé de concurrence entre les écoles créerait des difficultés réelles de logistique et occasionnerait certes un supplément de coûts non négligeable. Selon les *Indicateurs de gestion du MEQ 2000-2001*, 635 000 élèves sont quotidiennement transportés sur un million de kilomètres à travers tout le territoire du Québec. Avec un système de libre choix sans contrainte, il est évident qu'il y aurait davantage de *transport croisé*, ce qui augmenterait fortement les coûts de transport.

À cet égard, comme plusieurs responsables du milieu de l'enseignement l'ont déjà signalé à plusieurs reprises, les bons d'études constituent en fait de la « poudre aux yeux », car, dans la réalité, les parents choisissent l'école à laquelle ils ont accès, là où ils résident. C'est seulement dans les grands centres urbains que les citoyens et les citoyennes ont une réelle possibilité de choisir et encore. Dans la majorité des régions, les choix permis par les bons d'études ne seraient que virtuels.

CONCLUSION

Dans les quatre sections précédentes, nous avons d'abord expliqué en quoi consiste un programme de bons d'études et nous avons ensuite démontré qu'un tel projet de réforme : (1) découle en majeure partie de l'identification d'un faux problème et repose carrément sur des reproches injustifiés au système actuel, (2) fait miroiter des attentes irréalistes à l'égard du système proposé, compte tenu des expériences qui ont déjà été réalisées ailleurs et qui sont plutôt des cas particuliers et des exemples d'insuccès, ou tout au moins des expériences non encore probantes et (3) comporte plusieurs incohérences et implications imprévues mais néfastes, non seulement pour l'ensemble du système d'enseignement, mais aussi pour des segments importants de la clientèle étudiante.

Le système de bons d'études entraîne une ghettoïsation de l'éducation. En effet, ce qui ressort de l'ensemble des expériences examinées est que les meilleurs élèves se retrouvent ensemble et de même pour les moins performants. Par conséquent, la majorité de la population n'est pas gagnante. À titre d'exemple, l'UNESCO estime qu'un quart des écoles sont victimes de l'exclusion du système scolaire en Nouvelle-Zélande. L'agence de l'ONU parle d'une « spirale descendante » en affirmant que « (...) les problèmes s'aggravent et font boule de neige : la réduction des effectifs entraîne la suppression de postes d'enseignants, donc une diminution de l'offre de programmes, donc une désaffectation plus importante encore. Établissements, élèves et familles, tout le monde est perdant. »²³ En outre, l'instauration de bons d'études a généré la recrudescence des écoles religieuses et a occasionné des problèmes sociaux d'intégration.

De plus, soulignons que Mme Claudia R. Hepburn, directrice en politique éducationnelle à l'Institut Fraser, résumait que la position de son organisme sur les bons d'études était de préconiser moins de règlements et moins de contrôle. L'organisme privilégie des bons d'études valant 50 % des frais scolaires dans le but de s'assurer que les parents contribuent et s'intéressent au fonctionnement de l'école de leur enfant. Sa position sur la situation québécoise va comme suit : « L'Ontario pourrait sans doute bénéficier grandement d'un programme de bons d'études, mais je me questionne sur sa pertinence au Québec, où les écoles privées sont déjà subventionnées à environ 60 % »²⁴.

Il apparaît irréaliste de laisser croire à un choix universel de l'école en raison de plusieurs contraintes, notamment au titre de l'étendue du territoire. Enfin, on peut se demander pourquoi remettre en question tout un système alors qu'il apparaît clairement que les systèmes de bons d'études expérimentés n'ont pas conduit à l'amélioration des services et à une meilleure réussite des élèves. La présente étude a démontré que les conséquences de l'implantation de bons d'études se chiffraient par des coûts additionnels de centaines de millions de dollars pour l'État québécois.

DOCUMENTS EN ANNEXE

Annexe A : Les bons d'études aux États-Unis

Annexe B : La situation au Canada

Annexe C : Le cas de la Nouvelle-Zélande

Annexe D : Le cas britannique

Annexe E : Autres cas

Annexe F : Tableau comparatif

ANNEXE A : LES BONS D'ÉTUDES AUX ÉTATS-UNIS

Les bons d'études prennent plusieurs formes aux États-Unis. On y compte notamment des bons financés publiquement, des bons financés par le privé et des avantages fiscaux. La première forme est la seule authentique, puisque les bons financés par le privé ne sont rien de plus que des bourses d'études et les avantages fiscaux sont quant à eux des mesures d'accessibilité à l'enseignement privé. Les cas de Milwaukee, Cleveland et de la Floride sont les plus pertinents.

Nous allons aussi étudier brièvement le projet-pilote Alum Rock, tenu dans les années soixante-dix. Finalement, nous jetterons un coup d'œil à la *Proposition 38* en Californie, un projet de bons d'études universel qui se rapproche le plus du projet adéquat que les autres formes. Les Californiens ont massivement jugé dans leur intérêt de rejeter celui-ci. D'autres cas de bons d'études des États-Unis, qui sont moins pertinents, sont présentés à l'annexe E.

Milwaukee et Cleveland

Pour les cas des deux villes du Wisconsin et de l'Ohio, les deux tiers des élèves inscrits au programme sont issus des minorités ethniques, majoritairement du groupe afro-américain. Le montant des bons d'études versés est moindre que le financement public par élève, mais l'économie pour l'État n'est pas directe, car elle ne tient pas compte des frais fixes des écoles. Les écoles participantes doivent être situées dans le district scolaire, répondre aux normes précises et sélectionner les élèves au hasard. L'état actuel des recherches indique une faible différence de performance des élèves, voire aucune, entre les deux systèmes. Les élèves du programme, en comparaison avec ceux du public, ont tendance à provenir de familles monoparentales ayant des revenus inférieurs, mais plus scolarisées.

Plusieurs des analyses réalisées sur les bons d'études sont biaisées et peu rigoureuses. Certaines s'appuient sur des échantillons peu significatifs ou sur des entrevues. L'étude la plus rigoureuse et la plus crédible est celle du US General Accounting Office,²⁵ qui conclut qu'on dénote très peu d'amélioration, voire aucune, chez les *élèves à bons* de Milwaukee et de Cleveland. Les autorités font preuve d'un certain relâchement dans la gestion du programme de bons d'études. Dans le cas du Wisconsin, les performances des *élèves à bons* n'ont pas été évaluées depuis 1995 !

On attribue aux écoles à bons d'études le fait d'avoir des classes moins nombreuses, cependant, leurs enseignants sont peu expérimentés, cela explique sans doute les économies constatées. S'il est vrai que les bons d'études constituent une dépense inférieure au montant par élève du public, il faut noter que cette « économie » se fait aux dépens du personnel enseignant. En effet, une étude²⁶ de

1993-1994 nous indique que le personnel enseignant des écoles privées gagne un salaire moyen de base de 21 897 \$ contre 34 149 \$ pour celui du réseau public. Autrement dit, miser sur les bons d'études dans ces États, c'est payer les enseignants 36 % de moins. Il n'est donc pas surprenant que les écoles publiques s'approprient les enseignants et les enseignantes les plus qualifiés et les plus expérimentés.

- Les écoles qualifiées pour les bons d'études sont très majoritairement religieuses (Milwaukee 75 %, Cleveland 90 %).
- La sélection des élèves se fait au hasard.
- Le projet a commencé en 1996-1997 à Cleveland et en 1990-1991 à Milwaukee. Mais il faut noter que pour cette dernière ville, le véritable départ remonte à 1998-1999, alors qu'on a permis aux écoles religieuses d'accepter les *vouchers*.
- En 1999-2000, les bons d'études touchaient 7 621 élèves dans 91 écoles privées, soit environ 7,6 % de la population scolaire de Milwaukee. Seulement 4,5 % des élèves de Cleveland étaient inscrits au programme, soit 3 400 élèves dans 52 institutions.
- À Cleveland, les *vouchers* ne comptent que pour 90 % des frais scolaires pour les familles à faible revenu et 75 % pour les autres familles. Les parents des élèves doivent défrayer le reste des frais scolaires.

Données pour 1999-2000		
	Cleveland	Milwaukee
Dépense par élève du public	4 910 \$	6 011 \$
Valeur moyenne des <i>vouchers</i>	1 832 \$	5 106 \$

La Floride

- Le programme des bons d'études de la Floride a commencé en 1999-2000 et permet aux élèves inscrits ou en voie d'inscription, dans des écoles échouant les standards de qualification, d'aller s'inscrire sans frais dans une autre école, publique ou privée.
- Les écoles qui échouent aux standards minimaux sont celles qui reçoivent la plus basse évaluation (F) deux fois sur une période de quatre ans, d'où l'appellation « double-F ». On offre aux élèves de ces écoles des *vouchers*.

- Pour être admissible au programme et accueillir des *élèves à bons*, une école privée doit accepter les élèves du programme sans contingentement ni discrimination, produire un rapport annuel, se conformer aux standards éducationnels, disposer de personnel qualifié et prendre le bon comme paiement intégral des frais scolaires.
- Une école classée « double-F » reçoit de l'État un financement supplémentaire stratégique pour améliorer ses performances.
- En 1999-2000, le montant maximal des bons a été fixé à 3 353 \$ pour les élèves de la maternelle à la 3^e année et de 3 178 \$ pour ceux de la 4^e à la 8^e année.
- En 1999-2000, des 900 candidats potentiels aux bons, seulement 143 ont choisi de quitter leur école, dont 58 sont allés au privé et 85 dans d'autres écoles publiques.
- Les candidats potentiels de l'année 1999-2000 forment 0,04 % des élèves inscrits dans l'ensemble des écoles de la Floride.
- En 2001-2002, 10 écoles sur 2 515 ont reçu l'évaluation « double-F ». Conséquemment, en 2002-2003, on a donc offert à leurs élèves des bons d'études, ce qui correspond à 0,4 % des écoles et seulement une portion de ceux-ci, soit 607 élèves, se sont prévalus de ce droit.²⁷ De plus, il faut noter que 170 élèves sont ensuite retournés à leur ancienne école publique. Les bons d'études en Floride sont donc une pratique très marginale.

Le projet Alum Rock

- Le gouvernement fédéral américain a commandité des recherches sur les bons d'études entre les années 1972-1973 et 1977-1978 dans un bassin de six écoles publiques dans le district scolaire de San Jose, en Californie.
- Les recherches ont démontré de très faibles différences entre les performances des élèves des deux systèmes. Le programme a été aboli.
- L'expérience n'a pas accru de façon significative l'implication ou le contrôle des parents sur les institutions scolaires.
- Ce projet a amené une certaine stratification sociale. Les parents avantagés socioéconomiquement avaient plus tendance à se prévaloir des choix éducatifs pour leurs enfants et à choisir l'école.

La Proposition 38 en Californie

La Californie a proposé, à ses citoyens et citoyennes, une réforme en novembre 2000 visant l'instauration de bons d'études. La proposition avait été commanditée par Tim Draper, célèbre financier de Silicon Valley, spécialisé dans le capital de risque.

- Cette proposition a été rejetée à 70,6 % par les citoyens de la Californie²⁸.
- Les parents des élèves de la maternelle à la 12^e année (K-12) auraient reçu un bon d'éducation valant au moins 4 000 \$ par enfant, par année, pour les aider à payer l'éducation et les autres frais de l'école privée de leur choix.
- On aurait remplacé la garantie de financement aux écoles en se basant sur la moyenne nationale.
- Grâce à cette réforme, on aurait pu contourner les mesures constitutionnelles et financer des écoles religieuses avec les deniers publics.
- On s'attendait à ce que le montant de 4 000 \$ augmente rapidement, même pendant l'application du programme qui serait fait de 2001-2002 à 2004-2005 en englobant progressivement la maternelle à la 12^e année.
- Ce projet voulait restreindre fortement la réglementation de l'État sur les écoles. Des modifications auraient requis un fort consensus de plusieurs paliers de gouvernement.
- À défaut de pouvoir exclure des élèves selon les critères de la race, l'ethnie ou l'origine, les écoles privées auraient reçu le pouvoir de discriminer selon le sexe, les handicaps physiques, l'orientation sexuelle, la religion et la performance académique.
- On aurait instauré des standards de qualité d'enseignement et des tests nationaux.
- Les autorités budgétaires californiennes prévoyaient une hausse des coûts à la suite de l'application de ce système. On s'attendait à des coûts supplémentaires annuels de 3,9 milliards de dollars après le déploiement complet du projet.
- Selon le gouvernement californien, les écoles privées n'auraient pas été responsables du transport scolaire, ne se seraient pas développées dans des milieux désavantagés et il y aurait eu des limites de places importantes dans les écoles.

ANNEXE B : LA SITUATION AU CANADA

Ontario : il n'y a pas de bons d'études

- En Ontario, la réforme amenée par le gouvernement Harris est en fait un crédit d'impôt pour les frais d'inscription des écoles privées. Même avec cette mesure, l'école privée ontarienne demeure moins subventionnée que l'école privée québécoise.

Alberta : les écoles à charte

- Le gouvernement de l'Alberta a voté une loi en mai 1994 permettant l'implantation d'écoles à charte dans le but d'amener plus d'innovation dans le monde de l'éducation et de laisser plus de choix aux parents. Ces écoles doivent avoir un programme alternatif, adapté ou enrichi, visant à améliorer l'éducation des élèves.
- La charte est le document qui spécifie la vocation particulière de l'école, son mode d'opération et les résultats attendus des élèves.
- Le système d'éducation albertain devenait dès lors un régime à trois vitesses : écoles privées, écoles à charte et écoles publiques.
- Les écoles à charte sont à but non lucratif et financées exclusivement de façon publique, selon le nombre d'élèves.
- Ces écoles ne peuvent choisir leurs élèves qu'une fois rendues à pleine capacité. Elles doivent enseigner à un minimum de 75 élèves.
- On retrouve différents types d'école visant les élèves doués, l'enseignement de la musique, les élèves à problème et les élèves dont l'anglais est la langue seconde.
- À la suite du boom initial d'ouvertures des écoles de 1994, deux écoles ont été fermées en 1999, ramenant leur nombre à 9. La plus grande école (460 élèves) a été fermée pour des problèmes de gestion, alors que l'autre a dû cesser ses opérations principalement pour des problèmes de financement liés au transport scolaire.
- En 1999-2000, les écoles à charte de l'Alberta comptaient 2 069 élèves, sur un total provincial de 583 675 élèves, soit 0,35 % de la population scolaire.
- Les écoles à charte existent également aux États-Unis depuis 1991. En 1997-1998, on en comptait 700 desservant une population scolaire de plus de 170 000 élèves. Ces écoles offrent des choix éducatifs qui ne sont pas disponibles dans les écoles du secteur public aux États-Unis.

ANNEXE C : LE CAS DE LA NOUVELLE-ZÉLANDE

- Le système d'éducation néo-zélandais est un marché ouvert et dézonné des écoles. Les « bons d'études » sont des bourses publiques qui ne touchent que 160 élèves par année et qui leur permettent d'aller au privé. Pour la population scolaire, l'ensemble des écoles reçoivent un financement par élève comparable à un régime de bons d'études universel.
- Au début des années 1980, l'économie était dans un état désastreux. Le gouvernement travailliste de 1984 enclenche alors un processus de restructuration néo-libéral coupant massivement dans la santé, le logement, la protection sociale et l'éducation.
- En 1989, on vote la réforme *Tomorrow's Schools* qui consiste en 3 points : la décentralisation de l'éducation vers des écoles à charte dézonnées, la création d'une agence gouvernementale de contrôle des écoles (remplaçant le ministère) et la création d'un programme de bons d'études visant quelques élèves issus de milieux défavorisés (160 par année), leur permettant de s'inscrire dans un établissement privé. Des comités de parents élus siègent à la gestion des écoles.
- Le dézonnage permet un choix théorique d'école à plusieurs élèves, mais nombreux sont ceux qui ont été limités dans leur choix par des contraintes de transport, les places disponibles et les frais non couverts. Il faut noter que ce pays compte 4 millions d'habitants répartis sur un territoire de presque le sixième du Québec et que les trois quarts de la population vivent dans les grands centres et le tiers à Auckland. Malgré cette faible dispersion sur le territoire, on compte d'importants problèmes d'accès aux écoles et de transport scolaire.
- Deux points de la réforme n'ont pas été appliqués complètement : le financement strictement par élève et la libre ouverture et fermeture d'écoles. Les pressions syndicales du personnel enseignant ont pu maintenir le financement par école pour tous. En 1990, le gouvernement nationaliste a offert aux écoles le financement exclusivement par élève sans montant de base et 69 écoles y ont pris part. En 1998, 23 % des écoles fonctionnaient sous ce système de financement. En raison du nombre limité de places dans les écoles performantes, plusieurs élèves ne peuvent pas changer d'école. Les listes d'attente sont très longues et on assiste à une concentration des élèves défavorisés (souvent issus de la minorité maorie) dans les écoles aux résultats moindres.

- Selon l'UNESCO, une grande exclusion règne avec ce système scolaire et on estime qu'un quart des écoles en sont victimes. Comme le mentionnent Fiske et Ladd : « (...) les problèmes s'aggravent et font boule de neige : la réduction des effectifs entraîne la suppression de postes d'enseignant, donc une diminution de l'offre de programmes, donc une désaffectation plus importante encore. Établissements, élèves et familles, tout le monde est perdant. »²⁹
- Une des conclusions des recherches de Lauder et de son équipe (Lauder et al, 1999) est que les élèves issus de milieux professionnels et de gestionnaires de la classe moyenne sont davantage capables d'exercer leur choix d'école et sont mieux disposés à voyager pour aller vers les meilleures écoles.
- Un effet notoire des bons d'études en Nouvelle-Zélande a été d'exacerber la polarisation des classes sociales déjà présente avec la ségrégation résidentielle. Autrement dit, la classe moyenne y voit peut-être quelques possibilités, mais cela se paye au prix de la ghettoïsation de l'éducation pour les élèves des quartiers pauvres et des classes moyennes.
- Les choix en éducation sont déterminés par la classe sociale, l'ethnie et le sexe (Lauder et al, 1999). Les individus n'ont pas une capacité égale pour la compétition dans un marché de l'éducation. Le marché de l'éducation est donc fondamentalement inéquitable puisque les consommateurs n'ont pas une capacité égale ni accès à la même information.

ANNEXE D : LE CAS BRITANNIQUE

- Dans les années 1980, le gouvernement Thatcher amène des réformes en éducation qui furent poursuivies par le gouvernement Major. Les deux pierres angulaires de ces réformes sont l'avènement du choix de l'école et la décentralisation. Le pouvoir décisionnel passe en bonne partie des mains des districts scolaires vers celles des écoles et des parents.
- La poursuite des réformes a amené un *curriculum* national ainsi que des tests nationaux. Ironiquement, malgré une gestion décentralisée, le contrôle pédagogique est centralisé.
- De l'aide financière, comme en Nouvelle-Zélande, a vu le jour pendant la réforme. Les bons d'études visaient uniquement les élèves doués provenant de familles pauvres pour leur permettre de s'inscrire dans des écoles privées d'élite.
- Une seconde réforme, en 1998, a amené la création des *City Technology Colleges*, la venue d'autorités locales scolaires supervisant les écoles indépendantes, un pouvoir de gestion accru pour les écoles publiques et un recrutement ouvert des élèves permettant une plus grande compétition.
- Les *City Technology Colleges* (CTC) sont des écoles aux programmes alternatifs et expérimentaux gérés à l'échelle nationale, financés par le gouvernement central, en partenariat avec les entreprises. Malgré leur aspiration, les CTC présentent un programme des plus conservateurs.
- Les études démontrent que les écoles en difficultés budgétaires sont celles où l'on constate une concentration des élèves désavantagés, aux plans académique et social.
- La stratification sociale s'est accrue sur les plans des classes, des races et des ethnies. De plus, les attentes de la réforme en matière d'innovation de gestion, du *curriculum* et de la pédagogie sont loin d'être remplies.
- À la suite de cette réforme, les choix scolaires ont trois limites : les places disponibles, la compatibilité de l'élève avec la vocation de l'école et les critères académiques d'admission.

Une étude se consacrant aux réformes britanniques (Woods et al, 1998) en est venue aux conclusions suivantes.

- Selon le district, entre 25 % et 50 % des parents considèrent ne pas avoir le choix. De plus, le choix accru et la compétition entre les écoles n'amènent pas automatiquement une plus grande implication parentale.

- L'orientation vers la performance des écoles a tendance à prendre toute la place, si bien que les autres aspects de la scolarité sont négligés.
- On constate une stratification accrue de la société et une division raciale en réponse à la concurrence entre écoles. Les écoles des milieux désavantagés sont de moins en moins en mesure de répondre aux besoins de leur communauté.
- Les tendances à l'adoption de valeurs particulières à chaque strate sociale et le ciblage social sont encouragés par ce système scolaire.
- Les forces du marché en éducation n'amènent pas de mobilité sociale, les écoles étant fortement hiérarchisées selon des critères géographiques et sociaux.
- La compétition entre les écoles n'a pas amené d'innovation ou de diversité en éducation.
- La présence d'écoles effectuant une sélection académique des élèves dans un système a tendance à causer les phénomènes suivants :
 - une forte hiérarchisation des écoles;
 - des populations scolaires socialement homogènes;
 - des pressions familiales à fréquenter les meilleurs établissements;
 - les « mauvaises » écoles ont plus de difficulté à offrir l'ensemble du *curriculum*, à maintenir l'estime de soi des élèves et à conserver les ressources (notamment les parents, les bénévoles et les enseignants);
 - des problèmes de coopération entre les écoles de « différentes qualités » apparaissent.

ANNEXE E : AUTRES CAS

Cette section porte sur les cas qui semblent peu pertinents de bons d'études, parfois cités par certains. On y retrouve le Danemark et certains autres cas aux États-Unis qui n'ont pas été déjà traités de même que les écoles à charte.

Le cas du Danemark

Il peut sembler original de présenter le cas danois; ce pays étant peu comparable au Québec. Culturellement, les Danois misent beaucoup sur l'implication parentale à l'école.

- Depuis 1849, l'éducation est obligatoire au Danemark et les parents gardent le choix de l'école pour leur enfant.
- Environ 13 % des élèves du primaire et de la première partie du secondaire fréquentent l'école privée.
- Les écoles privées danoises comprennent une palette de formes assez particulières : école avec emphase sur le travail en groupe, école rigoureuse, école religieuse, école d'enseignement traditionnel et de culture orale, école bilingue allemande.
- Un élève qui quitte le public pour le privé amène avec lui 75 % du financement qui lui est attribué par le calcul.
- Les écoles indépendantes primaires coûtent en moyenne l'équivalent de 1518 \$ canadiens par élève par année alors que le secondaire indépendant coûte en moyenne 1735 \$ canadiens. Il semble que la concurrence maintienne ces prix bas.
- Le premier critère utilisé pour diriger les élèves vers les écoles indépendantes serait l'enseignement alternatif, car les écoles publiques et privées seraient considérées de qualité comparable.
- Les restrictions d'admission aux écoles indépendantes sont fonction des places disponibles.

Les autres cas aux États-Unis

On dénote trois formes de « School Choice » chez nos voisins du sud. Le choix intradistrict permet aux parents de faire leur sélection entre les écoles de leur district scolaire, on y comprend la situation de Boston, Seattle, Minneapolis, St-Paul (MN) et le District 4 de la ville de New York. Le second type, le choix interdistrict permet aux élèves de choisir une école située dans l'État, à l'extérieur de leur district scolaire défini par le lieu de résidence. Finalement, il y a les bons d'études qui permettent à certains élèves d'aller dans des écoles privées avec une subvention partielle de l'État. Certains de ces cas sont des bons d'études financés par le secteur privé.

La dissociation de l'État et des religions aux États-Unis est un principe constitutionnel. Aussi, la majorité des écoles étant religieuses et très souvent catholiques, le financement public des écoles privées a vite été freiné. Le mouvement des bons d'études cherche à contourner la constitution en finançant l'éducation des élèves et non les écoles. Parmi les partisans des bons, on compte notamment la droite religieuse qui mise sur l'éducation catholique. Peu de choix sont possibles dans de nombreux districts scolaires américains. La concentration de la pauvreté chez les Noirs et les hispanophones et le financement des écoles, assuré en plus grande proportion de façon locale, font en sorte que les écoles des quartiers pauvres ont nécessairement moins de moyens.

Malgré tout, l'ensemble des programmes de bons d'études aux États-Unis ne concerne qu'une faible proportion de la population scolaire dans une localité. La seule exception à la règle est le cas de la Floride où le programme de bons est administré à la grandeur de l'État. Malgré cela, ce système ne vise que les élèves des pires écoles, ce qui constitue nécessairement des cas minoritaires. **Selon les données disponibles aux États-Unis, aucun programme de bons d'études n'aurait encore touché 1 % de la population scolaire d'un État!**

On note que la Floride, le Maine et le Vermont ont des écoles privées comportant un financement public, alors que seulement 13 États n'en fournissent aucun. Dans les 37 autres États, le financement des écoles privées comporte parfois les livres de cours, le transport scolaire, ou encore des services de santé. Six États (Arizona, Floride, Illinois, Iowa, Minnesota et Pennsylvanie) offrent des crédits d'impôt sur les frais de cours ou encore des bourses d'études.³⁰ Cinq États financent des programmes de bons d'études (Floride, Maine, Ohio, Vermont et Wisconsin) et il faut mentionner que ces programmes sont localisés uniquement à Milwaukee pour le Wisconsin et à Cleveland pour l'Ohio. Quant aux cas du Maine et du Vermont, il s'agit plutôt d'accommodements ou d'ententes d'échanges de services.

Le Vermont et le Maine

- Les districts qui n'ont pas d'école primaire ou secondaire publique dans ces États doivent fournir aux élèves des bons leur permettant de s'inscrire à une école à proximité, c'est donc un choix interdistrict.
- De toute évidence, il s'agit là de situation où le contexte géo-démographique est très particulier. Il faut donc considérer ces cas comme des arrangements budgétaires entre juridictions et non comme des bons d'études à proprement dit.

Le Michigan - une proposition rejetée

- La proposition de bons d'études au Michigan a été défaite par un vote des électeurs en 2000. Celle-ci visait à permettre aux élèves des pires écoles d'aller à une école privée, ce qui est très semblable aux bons de la Floride. Il y a tout de même des écoles à charte.

San Antonio, Texas

- Un programme de bons d'études financé de façon privée est en opération. Depuis 1998, une organisation privée offre des bourses à tous les élèves du district de Edgewood avec lesquelles ils peuvent fréquenter une école privée ou une école publique située dans un autre district. Les élèves du district étant au nombre de 13 435 en 2001-2002, ceux-ci forment 0,3 % des élèves de la maternelle à la 12^e année. Ce programme est donc très marginal. De plus, notons que la population scolaire du district est hispanique à 97 % et donc presque autant catholique, ce qui peut amener des liens évidents avec l'enseignement privé.

Dayton (OH), New York (NY) et Washington (DC)

Dans ces trois endroits où s'appliquent des bons d'études, ces derniers sont financés par des fondations privées. Mentionnons que les bons étaient attribués au hasard à des élèves de familles à revenus modestes habitant en milieu urbain et que leur valeur était d'un maximum de 1700 \$, ce qui ne couvre que partiellement les frais d'études privées.

À New York (NY), le programme a été entrepris en 1997 et offrait alors 1300 bourses valant 1400 \$ par année. À Dayton (OH), en 1998, 515 bons ont été émis à des élèves du public et 250 à des élèves du privé. Un total de 765 élèves ont reçu un bon valant 50 % des frais scolaires, jusqu'à concurrence de 1200 \$, un montant qui fut rajusté à la hausse en 1999. À Washington (DC), en 1997, 460 élèves ont reçu un bon d'une valeur de 60 % des frais scolaires jusqu'à concurrence de 1700 \$ et atteignant 2200 \$ dans certains cas exceptionnels de pauvreté.

Charlotte, Caroline du Nord

Pendant l'année scolaire 1999-2000, une fondation privée a offert des bons d'études aux élèves de milieux défavorisés de Charlotte en Caroline du Nord. Ces bons couvraient les frais d'ins-truction jusqu'à concurrence de 1700 \$. En tout, 801 élèves ont gagné un bon d'études par un tirage au sort, mais de ceux-ci, seulement 388 se sont inscrits dans une école privée et ont pu ainsi profiter du bon.

Les écoles à charte

Les écoles à charte ont connu un succès plus retentissant que les *vouchers* aux États-Unis. Depuis 1991, 37 États de même que le District of Columbia et Porto Rico, ont légiféré en cette matière, permettant la venue d'écoles à charte. Les États où il n'y a pas d'école à charte sont les suivants : Alabama, Iowa, Kentucky, Maryland, Maine, Minnesota, Dakota du Nord, Nebraska, Dakota du Sud, Tennessee, Vermont, Washington et Virginie de l'Ouest.

Les écoles à charte sont des écoles financées publiquement avec une grande autonomie de gestion administrative et pédagogique. On retrouve également des écoles à charte en Alberta. La présence d'écoles alternatives et de programmes alternatifs au Québec (sports-études, arts-études, formation internationale) fait en sorte que les écoles à charte seraient peu pertinentes ici.

ANNEXE F : TABLEAU COMPARATIF

Résumé des principaux cas présentés de bons d'études ou autres systèmes apparentés

Régions	Application	Critères	Régime	% élèves touchés en 1999-2000
Cleveland (OH)	Écoles privées	Être choisi au hasard Résider dans la ville Venir d'une famille pauvre	Ciblé	4,5 % (ville) Moins de 0,2 % (État)
Floride	Écoles privées	Fréquenter une des pires écoles publiques	Ciblé	0,04 %
Milwaukee (WI)	Écoles privées	Être choisi au hasard Résider dans la ville Venir d'une famille pauvre	Ciblé	7,6 % (ville) Moins de 0,9 % (État)
Angleterre	Écoles publiques	Places disponibles	Libre choix	100 %
Nouvelle-Zélande	Écoles publiques	Places disponibles	Libre choix Bons d'études	100 % Marginal
Alberta	Écoles à charte	Vocation de l'école	Universel	0,35 %
Ontario	Il n'y a pas de régime semblable, mais seulement un crédit d'impôt.			
Californie	Les citoyens ont rejeté la proposition de bons d'études à plus de 70 %.			

BIBLIOGRAPHIE

- ADQ, *Pour un Québec responsable et prospère*, <http://www.adq.qc.ca/programme/index.html>, septembre 2002, p. 42.
- BOURRET, André, *Le bon d'études dans la perspective québécoise*, FCSCQ, 1987, 52 p.
- CALIFORNIA SECRETARY OF STATE, *Vote 2000 – Map – Proposition 38 – School Vouchers*, <http://Vote2000.ss.ca.gov>Returns/prop/mapR038.htm>, 2002-10-22.
- CALIFORNIA SECRETARY OF STATE, *Official Voter Information Guide*, 2002-10-22, <http://vote2000.ss.ca.gov/VoterGuide/pdf/ballotpamphlet.pdf>.
- COMMISSION CONSULTATIVE DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ, *32^e rapport annuel*, Gouvernement du Québec, ©2001, 214 p.
- Condamnés à réussir*, Les Affaires, 28 septembre 2002.
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTS, *Derrière les mythes de l'écoles à charte*, <http://www.ctf-fce.ca/>, 18 septembre 2002, 46 p.
- FCSQ-ADIGECS, *Fluctuations de la clientèle dans le secteur de l'éducation*, Québec, 2002, 44 p.
- FLORIDA DEPARTMENT OF EDUCATION, *2002 School Grades Released*, www.myfloridaeducation.com/communications/releases02/020612.htm, 2002-10-21.
- FULLER, Bruce, *Is School Choice Working ?*, Educational Leadership, volume 54, numéro 2, octobre 1996, p. 38.
- GODWIN, R. Kenneth et Frank R. Kemerer, *School Choise Tradeoffs – Liberty, Equity and Diversity*, Austin, University of Texas Press, ©2002, 315 p.
- GRECH, Daniel A., *Many reject vouchers, return to public schools*, www.miami.com/mld/miamiherald/news/local/4430976.htm, 28 novembre 2002.
- GREENE, Jay P., *Vouchers in Charlotte*, <http://educationnext.org/20012/46greene.html>, 28 novembre 2002.
- GREENE, Jay P., *2001 Education Freedom Index*, www.manhattan-institute.org/html/cr_24.htm, 14 novembre 2002.

GREENWALD, Rob, Larry HEDGES et Richard D. LAINE, *The Effects of School Resources on Student Achievement, in Review of Educational Research*, volume 66, numéro 3, automne 1996, p. 384

HARRIS BOWMAN, Darcia, *Many Voucher Pupils Return to Fla. Public Schools*, www.edweek.org/ew/ewstory.cfm?slug=11caps.h22, 28 novembre 2002.

HOWELL, William G. et al., *Test-Score Effects of School Vouchers in Dayton, Ohio, New York City, and Washington, D.C. : Evidence from Randomized Field Trials*, www.educationnext.org/unabridged/20012/howell.html, 28 novembre 2002.

INTER-PROVINCIAL EDUCATION STATISTICS PROJECT, *Summary of school statistics from the provinces and territories - Date Covering School Years 2000/2001*, <http://www.bced.gov.bc.ca/schools/interprovincial/interp01.pdf>, 31 octobre 2002.

L'Ontario fait bande à part..., Les Affaires, 6 octobre 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*, Gouvernement du Québec, ©2002, 17 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Indicateurs de l'éducation 2000-2001*, Gouvernement du Québec, ©2002, 600 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2002-2003*, Gouvernement du Québec, ©2002, 25 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Statistiques de l'éducation - Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Gouvernement du Québec, ©2001, 264 p.

MINISTRY OF LEARNING, *Statistics : Student Population*, <http://www.learning.gov.ab.ca/ei/statistics/population.asp>, 6 novembre 2002

Ohio Department of Education, *ODE Data*, <http://www.ode.state.oh.us/data/>, 5 décembre 2002.

PIERRE, Robert E., *Detroit Still Skeptical About School Vouchers And Who Really Profit*, Washington Post, 28 juillet 2002.

RAHAM, Helen, *Revitalizing Public Education in Canada : The Potential of Choice and Charter Schools*, Vancouver, Fraser Institute, 1996, p. 10-11.

REBANKS HEPBURN, Claudia, *The Case for School Choice, Models from the USA, New Zealand, Denmark and Sweden*, Fraser Institute, 1999, 39 p.

RETHINKING SCHOOLS, *Lessons from England : Charters, Choice and Standards*, 16 octobre 2002, www.rethinkingschools.org/Archives/11-03/whittytx.htm.

SAWHILL, Isabel V. et Shannon L. Smith, *Vouchers for Elementary and Secondary Education*, The Brookings Institutions, 1998, 47 p.

STATISTICS NEW ZEALAND, *Population monitor*, <http://www.stats.govt.nz/>, 24 octobre 2002.

SUGARMAN, Stephen D. et Frank R. Kemerer, *School Choice and Social Controversy*, Washington, Brookings Institution Press, ©1999, 378 p.

UNESCO, *Nouvelle-Zélande : les exclus de l'école néo-libérale*, <http://www.unesco.org/courier/2000-11/fr/doss31.htm>, 29 septembre 2002, 3 p.

US GENERAL ACCOUNTING OFFICE, *School Vouchers-Publicly Funded Programs in Cleveland and Milwaukee*, GAO, Août 2001, 50 p., <http://www.gao.gov/new.items/d01914.pdf>.

WILKINSON, Bruce W., Jim HEAD et Bruce W. WILKINSON, *Educational Choice*, Ottawa, IRPP, ©1994, 150 p.

Wisconsin Department of Public Instruction, *Public School Enrollment*, <http://www.dpi.state.wi.us/dpi/dltcl/lbstat/pubdata2.html>, 5 décembre 2002.

WITTE, John F., *The Market Approach to Education*, Princeton, Princeton University Press, ©2000, 221 p.

WOODS, Philip et al, *School Choice and Competition : Markets in the Public Interest ?*, New York, Routledge, ©1998, 259 p.

NOTES

- ¹ Ministère de l'Éducation (MEQ), *Indicateurs de gestion de l'éducation 2000-2001*, Gouvernement du Québec, ©2002, 600 p.
- ² Ce sont principalement les écoles secondaires possédant un permis (environ 189) qui sont subventionnées par l'État; les écoles primaires sont subventionnées si elles accueillent des pensionnaires.
- ³ Les *écoles à charte* de l'Alberta sont financées à 100 % par l'État.
- ⁴ En juin 2001, le taux de réussite des élèves était de 94,7 % pour l'ensemble des écoles privées contre 84,0 % pour les écoles publiques. De plus, les résultats aux examens du ministère de l'Éducation étaient en moyenne de 79,9 % pour le privé et de 72,1 % pour le public.
- ⁵ Selon le fichier *Déclaration des clientèles scolaires* du MEQ, 415 élèves ont transféré du public vers le privé après le 30 septembre 2001 alors que 987 élèves ont transféré du privé vers le public.
- ⁶ MEQ, Direction générale du financement et de l'équipement, *Le financement de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire public québécois*, Année scolaire 2002-2003.
- ⁷ MEQ, Direction générale du financement et de l'équipement, *Les orientations du ministère de l'Éducation et le financement des commissions scolaires*, Année scolaire 2002-2003.
- ⁸ MEQ, *Le décrochage scolaire*, Bulletin statistique de l'éducation, n° 14, mars 2000.
- ⁹ Pour chaque âge, on mesure la proportion de la population qui a obtenu un diplôme du secondaire; on mesure également, parmi les personnes non diplômées, la proportion de celles qui fréquentent l'école. En combinant les deux mesures et en calculant le complément, on obtient le **taux de décrochage** pour chaque âge.
- ¹⁰ MEQ, *La diplomation au Québec et dans les pays de l'OCDE*, Bulletin statistique de l'éducation, n° 14, janvier 2001.
- ¹¹ UNESCO, *Nouvelle-Zélande : les exclus de l'école néo-libérale*, 29 septembre 2002, 3 p.
- ¹² RAHAM, Helen, *Revitalizing Public Education in Canada : The Potential of Choice and Charter Schools*, Vancouver, Fraser Institute, 1996, p. 10-11.

- ¹³ FULLER, Bruce, *Is School Choice Working ?*, Educational Leadership, volume 54, numéro 2, octobre 1996, p. 38.
- ¹⁴ FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTS, *Derrière les mythes de l'école à charte*, <http://www.ctf-fce.ca/>, 18 septembre 2002, p. 17.
- ¹⁵ *Op.cit.*, p. 19.
- ¹⁶ *Op.cit.*, p. 32.
- ¹⁷ *Op.cit.*, p. 20.
- ¹⁸ Analyse réalisée à partir d'un certain nombre d'études primaires et cherchant à expliciter les résultats les plus probants découlant de l'ensemble de ces études.
- ¹⁹ GREENWALD, Rob, Larry HEDGES et Richard D. LAINE, *The Effects of School Resources on Student Achievement, in Review of Educational Research*, volume 66, numéro 3, automne 1996, p. 384.
- ²⁰ Le Devoir, 4 juillet 2002, *Op. cit.*
- ²¹ Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de gestion 2000-2001, Données par commission scolaire*, 2002, 600 pages.
- ²² Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de gestion 2000-2001, Données agrégées des commissions scolaires*, page 167.
- ²³ UNESCO, *Nouvelle-Zélande : les exclus de l'école néo-libérale*, 29 septembre 2002, 3 p.
- ²⁴ MASSICOTTE, Denis et Jean PLOURDE, *Les bons d'études : bons ou pas ?*, *Le Courrier parlementaire*, lundi 11 novembre 2002.
- ²⁵ US GENERAL ACCOUNTING OFFICE, *School Vouchers-Publicly Funded Programs in Cleveland and Milwaukee*, GAO, Août 2001, 50 p., <http://www.gao.gov/new.items/d01914.pdf>.
- ²⁶ SAWHILL, Isabel V. et Shannon L. SMITH, *Vouchers for Elementary and Secondary Education*, The Brookings Institutions, 1998, p. 39.
- ²⁷ FLORIDA DEPARTMENT OF EDUCATION, *2002 School Grades Released*, www.myfloridaeducation.com/communications/releases02/020612.htm, 2002-10-21.
- ²⁸ CA SECRETARY OF STATE, *Vote 2000 – Map – Proposition 38 – School Vouchers*, <http://Vote200.ss.ca.gov>Returns/prop/mapR038.htm>, 2002-10-22.
- ²⁹ UNESCO, *Nouvelle-Zélande : les exclus de l'école néo-libérale*, 29 septembre 2002, 3 p.
- ³⁰ GREENE, Jay P., *2001 Education Freedom Index*, www.manhattan-institute.org/html/cr_24.htm, 14 novembre 2002.
-