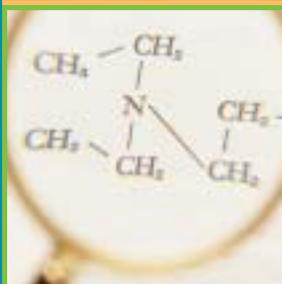


Indicateurs de l'éducation au Canada



Rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation 2003

PIP
2003



Statistique Canada
Statistics Canada



Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
Council of Ministers of Education, Canada

Comment obtenir d'autres renseignements

Toute demande de renseignements au sujet du présent produit ou au sujet de statistiques ou de services connexes doit être adressée à : Services aux clients, Culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada, Ottawa, Ontario, K1A 0T6; téléphone : (613) 951-7608; sans frais : 1 800 307-3382; télécopieur : (613) 951-9040; ou courrier électronique : educationstats@statcan.ca.

Pour obtenir des renseignements sur l'ensemble des données de Statistique Canada qui sont disponibles, veuillez composer l'un des numéros sans frais suivants. Vous pouvez également communiquer avec nous par courriel ou visiter notre site Web.

Service national de renseignements	1 800 263-1136
Service national d'appareils de télécommunications pour les malentendants	1 800 363-7629
Renseignements par courriel	infostats@statcan.ca
Site Web	www.statcan.ca

Renseignements sur les commandes

On peut se procurer ce produit n° 81-582-XPF au catalogue au prix de 70,00 \$ CA. Communiquez avec les Services aux clients, Culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada, Ottawa, Ontario, K1A 0T6; téléphone : (613) 951-7608; sans frais : 1 800 307-3382; télécopieur : (613) 951-9040; ou courrier électronique : educationstats@statcan.ca.

Les frais de livraison supplémentaires suivants s'appliquent aux envois à l'extérieur du Canada :

États-Unis 6 \$ CA

Autres pays 10 \$ CA

Ce document est également disponible sur Internet gratuitement (n° 81-582-XIF au catalogue). Pour obtenir un numéro de ce produit, les utilisateurs sont priés de se rendre au site Web de Statistique Canada à http://www.statcan.ca/cgi-bin/downpub/studiesfree_f.cgi (cliquez sur « Éducation ») ou au site Web du Conseil des ministres de l'éducation (Canada) à <http://www.cesc.ca>.

Indicateurs de l'éducation au Canada

Rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation 2003

© 2003 Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation

La permission est accordée à la reproduction non-commerciale à fins éducatives, exigeant une reconnaissance claire de la source. Autrement, il est interdit de reproduire ou de transmettre le contenu de la présente publication, sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit, sans l'autorisation préalable du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 95 St. Clair Ave. West, Suite 1106, Toronto, Ontario, M4V 1N6.

Novembre 2003

N° 81-582-XPF au catalogue

ISBN 0-660-96874-6

N° 81-582-XIF au catalogue

ISBN 0-662-75191-4

Fréquence : Occasionnelle

Ottawa, Toronto

Also available in English under the title: *Education Indicators in Canada: Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program 2003*

Note de reconnaissance

Le succès du système statistique du Canada repose sur un partenariat bien établi entre Statistique Canada et la population, les entreprises, les administrations canadiennes et les autres organismes. Sans cette collaboration et cette bonne volonté, il serait impossible de produire des statistiques précises et actuelles.

Données de catalogage avant publication de la
Bibliothèque nationale du Canada

Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du
Programme des indicateurs pancanadiens de l'éducation, 2003.

Publié en collab. avec : Conseil des ministres de l'éducation Canada.
Publié aussi en anglais sous le titre: Education indicators in Canada :
report of the Pan-Canadian Education Indicators Program, 2003.

Disponible aussi sur Internet.

ISBN 0-660-96874-6 (papier)

ISBN 0-662-75191-4 (Internet)

CS81-582-XPF

CS81-582-XIF

1. Indicateurs éducationnels – Canada. 2. Éducation – Canada – Statistique.
I. Statistique Canada. Culture, tourisme et centre des statistiques sur
l'éducation.

II. Conseil des ministres de l'éducation (Canada). III. Programme des
indicateurs pancanadiens de l'éducation. IV. Titre.

LA412 E3814 2003
C2003-988016-8

370'.971'021

La présente publication a été préparée conjointement par Statistique Canada et le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], en collaboration avec les ministères provinciaux et territoriaux responsables de l'éducation et de la formation professionnelle. Il s'agit du rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation (PIPCE) du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE), un partenariat entre Statistique Canada et le CMEC. Nous tenons à remercier Développement des ressources humaines Canada de sa contribution financière au PIPCE. Les données incluses dans la présente publication sont tirées des sources indiquées et étaient exactes au moment où elles ont été fournies à Statistique Canada. Elles peuvent toutefois différer des données rendues publiques par les provinces et par les territoires en raison des modifications qui y ont été apportées afin de compenser les différences dans les définitions et dates de référence utilisées et dans les méthodes d'établissement de rapports employées par les établissements. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est la source des statistiques comparatives internationales. Dans le présent rapport, les statistiques afférentes au Canada n'apparaissent pas forcément exactement comme dans les rapports de l'OCDE. Ceci est dû à la révision et à la mise à jour des données effectuées ultérieurement par Statistique Canada. Les définitions des termes correspondent à celles contenues dans d'autres publications de Statistique Canada et du CSCE. La présente publication comprend les données disponibles les plus récentes. Les données mises à jour pour certains indicateurs seront affichées sur les sites Web de Statistique Canada (www.statcan.ca) et du CSCE (www.cesc.ca) au fur et à mesure de leur parution.

Signes conventionnels

Les signes conventionnels suivants sont employés uniformément dans cette publication

- . indisponible pour toute période de référence
- .. indisponibles pour une période de référence précise
- ... n'ayant pas lieu de figurer
- p provisoire
- r rectifié
- e estimation
- x confidentiel en vertu des dispositions de la *Loi sur la statistique*
- E à utiliser avec prudence
- F trop peu fiable pour être publié

Table des matières

Le Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation	xi
Renseignements généraux	xi
Pourquoi le PIPCE est-il unique?	xii
Valeur des indicateurs de l'éducation	xii
Plans d'avenir	xii
Dans la présente publication	xiii
Faits saillants	xv
Portrait de la population d'âge scolaire	xv
Le financement des systèmes d'éducation	xvi
Études primaires et secondaires	xvii
Études postsecondaires	xix
Transitions et résultats	xx
A Portrait de la population d'âge scolaire	3
Introduction	3
A1 Taille de la population	5
Contexte	5
Observations	5
Canada	5
Provinces et territoires	7
Tendances infraprovinciales et infraterritoriales	7
A2 Diversité culturelle	11
Contexte	11
Observations	11
Immigration, minorités visibles et langues non officielles	11
Identité autochtone	14
A3 Antécédents familiaux	15
Contexte	15
Observations	15
Composition de la famille	15
Jeunes adultes	17
Situation professionnelle	18

Table des matières

A4	Faible revenu	21
	Contexte	21
	Observations	21
	Tendances du faible revenu	21
	Durée des périodes de faible revenu	22
	Provinces et territoires	23
B	Le financement des systèmes d'éducation	27
	Introduction	27
B1	Dépenses totales au titre de l'éducation	29
	Contexte	29
	Observations	29
	Dépenses totales	29
	Dépenses par étudiant	31
	Dépenses par habitant	31
	Les dépenses et le PIB	32
	Comparaisons internationales	33
B2	Dépenses publiques et privées au titre de l'éducation	35
	Contexte	35
	Observations	35
	Dépenses publiques : éducation et autres programmes de l'État	35
	Dépenses publiques	36
	Dépenses privées	37
	Dépenses des ménages	38
	Frais de scolarité universitaire	39
	Recettes privées des universités	40
B3	Affectation des ressources	41
	Contexte	41
	Observations	42
	Dépenses courantes et dépenses en immobilisations	42
	Niveaux primaire et secondaire	42
	Niveau postsecondaire	43
	Canada et autres pays	43
	Salaires des enseignants aux niveaux universitaire et collégial à temps plein	44
B4	Endettement des étudiants	45
	Contexte	45
	Observations	45
	Niveau de l'endettement des étudiants au Canada	45
	L'endettement des étudiants selon la province	46
	Dettes contractées par les diplômés collégiaux et universitaires	47

Table des matières

C	Études primaires et secondaires	53
	Introduction	53
C1	Transition de la maison à l'école : développement et apprentissage des jeunes enfants	55
	Contexte	55
	Observations	56
	État de santé	56
	Participation aux activités	57
	Contacts avec les livres et la lecture	57
	Échelle de vocabulaire en images Peabody	59
C2	Participation à l'éducation primaire et secondaire	61
	Contexte	61
	Observations	62
	Effectif global	62
	Effectif des enfants âgés de 4 et 5 ans	63
	Effectif des jeunes âgés de 16 ans et plus	64
C3	Ressources humaines	65
	Contexte	65
	Observations	65
	Ratio élèves-éducateur	65
	Répartition des éducateurs à temps plein et à temps partiel	68
	Répartition des éducateurs et des éducatrices	69
	Répartition des éducateurs selon l'âge	71
	Bibliographie	72
C4	Caractéristiques des écoles	73
	Contexte	73
	Observations	74
	Nombre total d'écoles	74
	Nombre moyen d'élèves par école	74
	Ressources pédagogiques et matérielles	75
	Bibliographie	76
C5	Les technologies de l'information et des communications (TIC) à l'école	77
	Contexte	77
	Observations	77
	Nombre d'élèves par ordinateur et connectivité Internet	77
	Disponibilité d'un ordinateur à la maison et à l'école	79
	Utilisation de l'ordinateur par l'élève à la maison et à l'école	81
	Utilisation de l'ordinateur par l'élève comme outil d'apprentissage	82
	La disponibilité d'un ordinateur et son utilisation par les garçons et les filles	83
	Bibliographie	84

Table des matières

C6	Le rendement des élèves	85
	Contexte	85
	Observations	85
	Lecture	85
	Résultats moyens en lecture	85
	Compétences en lecture	87
	Mathématiques	89
	Résultats moyens en mathématiques	89
	Compétences en mathématiques	90
	Sciences	92
	Résultats moyens en sciences	93
	Compétences en sciences	94
	L'égalité et le rendement des élèves	96
	Rendement et statut socioéconomique	96
	Rendement des garçons et des filles	97
	Le rendement et la langue du système scolaire	99
	Bibliographie	100
C7	Taux d'obtention du diplôme d'études secondaires	101
	Contexte	101
	Observations	102
	Taux d'obtention de diplôme d'études secondaires	102
	Les sortants des études secondaires	105
	Caractéristiques des sortants du secondaire pendant leur dernière année d'études secondaires	105
	Bibliographie	106
D	Études postsecondaires	111
	Introduction	111
D1	Effectifs aux études postsecondaires	113
	Contexte	113
	Observations	113
	Effectifs des programmes de formation professionnelle au niveau des métiers	113
	Effectifs des programmes d'apprentissage enregistré	115
	Effectifs collégiaux	116
	Effectifs universitaires	117
D2	Éducation et formation des adultes	119
	Contexte	119
	Observations	119
	Incidence et tendances de l'éducation et de la formation des adultes	119
	Qui fournit la formation? Qui la finance?	122
	Bibliographie	124

Table des matières

D3 Ressources humaines	125
Contexte	125
Observations	125
Nombre d'enseignants aux niveaux collégial et universitaire	125
Âge des enseignants aux niveaux collégial et universitaire	126
Répartition selon le sexe	127
D4 Recherche et développement	129
Contexte	129
Observations	130
La R. et D. en tant que secteur et dans le cadre universitaire	130
La R. et D. effectuée par les universités	131
Sources de financement de la R. et D. universitaire	132
La R. et D. effectuée par les universités par domaine d'études	134
Résultats de la R. et D. universitaire	134
Financement fédéral de la R. et D. dans les collèges communautaires et les établissements connexes	135
D5 Obtention d'un diplôme d'études postsecondaires et taux d'obtention de diplôme	137
Contexte	137
Observations	137
Formation professionnelle aux niveaux des métiers et de l'apprentissage enregistré	137
Diplômes d'études collégiales	139
Diplômes d'études universitaires	140
Domaine d'études	142
D6 Niveau de scolarité de la population âgée de 25 à 64 ans	145
Contexte	145
Observations	145
Une population en âge de travailler très instruite	145
Les hommes sont plus nombreux à être titulaires d'un diplôme collégial ou d'un grade universitaire	146
La croissance la plus forte des femmes se fait au niveau universitaire	146
Plus d'un million de personnes très qualifiées en âge de travailler	147
Le Canada, un chef de file mondial en éducation	148
Les nouveaux venus à la population en âge de travailler : pas aussi nombreux, mais plus instruits	149
Les immigrants des années 1990 : un apport de nouvelles compétences	150
La population autochtone : amélioration du profil scolaire	150
Les régions les plus dynamiques du pays attirent les diplômés universitaires	151

Table des matières

E	Transitions et résultats	155
	Introduction	155
E1	Transitions aux études postsecondaires et au marché du travail	157
	Contexte	157
	Observations	157
	Canada	157
	Provinces	160
E2	Résultats sur le marché du travail	163
	Contexte	163
	Observations	163
	Pays industrialisés	163
	Le Canada et les provinces	164
	L'éducation et les revenus d'emploi	166
	Annexes	169
	Annexe 1	
	Structure de l'éducation et de la formation au Canada	171
	Annexe 2	
	Notes sur la méthodologie	177
	Annexe 3	
	Glossaire	201
	Annexe 4	
	Sources de données utilisées dans la présente publication	221
	Annexe 5	
	Calcul des revenus et des dépenses de chaque province ou territoire – Enseignement primaire et secondaire	259
	Annexe 6	
	Statistiques de référence de base	261
	Tableaux	263
	Tableaux, Chapitre A	265
	Tableaux, Chapitre B	281
	Tableaux, Chapitre C	317
	Tableaux, Chapitre D	363
	Tableaux, Chapitre E	409
	Comités et organismes	419

Le Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation

Renseignements généraux

Ce document est la troisième édition du rapport *Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*.

Le Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation (PIPCE) est un effort conjoint de Statistique Canada et du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]. Développement des ressources humaines Canada a également fourni des fonds en appui au PIPCE.

Dans la Déclaration de Victoria de 1993, les ministres provinciaux et territoriaux responsables de l'éducation et de la formation professionnelle ont convenu de créer le PIPCE. La mission du PIPCE est de publier un ensemble de mesures statistiques sur les systèmes scolaires au Canada à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques, des praticiennes et praticiens et du grand public. Le but est d'évaluer le rendement des systèmes scolaires dans l'ensemble des provinces et territoires et dans le temps.

Les premiers indicateurs publiés sous l'égide du PIPCE sont parus en 1996. L'année suivante, une séance de consultations tenue avec les gouvernements provinciaux et territoriaux et les partenaires du domaine de l'éducation a conduit à la définition d'un nouvel ensemble d'indicateurs, conçu de façon à aborder les principales questions qui se posent en matière de politiques.

Le premier rapport du PIPCE effectué d'après le nouvel ensemble d'indicateurs a été publié en 1999. Les données correspondant à environ la moitié de l'ensemble d'indicateurs y figuraient. Le présent rapport fournit une mise à jour de l'information au sujet de la plupart des indicateurs inclus dans le rapport de 1999. Il fournit également plusieurs indicateurs supplémentaires.

Pourquoi le PIPCE est-il unique?

Les Indicateurs pancanadiens de l'éducation ne sont pas les seuls indicateurs des systèmes éducatifs au Canada. Plusieurs provinces ont mis au point des systèmes d'indicateurs de l'éducation ou sont en train de le faire.

La diversité des systèmes d'éducation au Canada et les différences dans les définitions et méthodes de collecte des données restreignent souvent l'établissement de comparaisons significatives des indicateurs de l'éducation entre les provinces et territoires. Les Indicateurs pancanadiens de l'éducation intègrent divers travaux méthodologiques visant à harmoniser les données de l'ensemble des provinces et territoires. Le but du PIPCE est en effet de fournir de l'information cohérente et de qualité sur l'éducation pour tout le Canada, afin d'appuyer de façon éclairée le processus décisionnel, la formulation des politiques et l'élaboration des programmes.

Sur la scène internationale, l'Organisation de coopération et de développement économiques produit un ensemble d'indicateurs appelé *Indicateurs des systèmes d'enseignement (INES)*. L'INES compare les systèmes scolaires des pays membres de l'OCDE. Les résultats de ces comparaisons sont publiés annuellement dans *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Le Canada participe à ce projet depuis sa création en 1988. Le PIPCE intègre certains indicateurs du projet INES afin de fournir un cadre international pour les indicateurs pancanadiens et pour ceux des provinces et territoires.

Valeur des indicateurs de l'éducation

En combinant des statistiques distinctes sur l'éducation et en les plaçant en contexte, les indicateurs permettent des comparaisons entre les provinces et territoires, dans le temps et avec des normes généralement reconnues.

Même s'ils peuvent illustrer des tendances et révéler des questions intéressantes, les indicateurs ne peuvent en eux-mêmes fournir des explications ou permettre de tirer des conclusions. Il faudra toujours mener des recherches additionnelles pour diagnostiquer les causes des problèmes et suggérer des solutions. Le présent rapport vise à stimuler la réflexion et à promouvoir le débat sur les questions liées à l'éducation.

Plans d'avenir

Le prochain rapport sur le PIPCE est provisoirement prévu pour 2005. Les priorités liées au programme incluent :

- le développement d'un site Web pour le PIPCE qui permettrait d'avoir un accès électronique à des bases de données sous-jacentes et d'obtenir facilement des renseignements mis à jour;
- la mise à jour sur les indicateurs existants à mesure de la parution de nouvelles données;
- la poursuite des recherches afin de raffiner et de sélectionner des données pour les autres indicateurs;
- l'amélioration de la rapidité de la publication et la comparabilité des données entre les provinces et territoires;
- des consultations auprès des gouvernements provinciaux et territoriaux et des intervenants en éducation pour accroître la pertinence et l'utilité du PIPCE.



Dans la présente publication

Les indicateurs sont répartis sur cinq chapitres. Le premier chapitre, *Portrait de la population d'âge scolaire*, suit les tendances démographiques pour la population âgée de 5 à 24 ans, et présente des indicateurs de diversité culturelle, de contexte familial et de faible revenu.

Le **chapitre B**, *Le financement des systèmes d'éducation*, jette un regard sur les tendances dans les dépenses publiques et privées en éducation, examine la distribution des dépenses en immobilisations et des dépenses courantes et discute de l'endettement étudiant.

Le **chapitre C**, *Études primaires et secondaires*, comprend des indicateurs sur les enfants d'âge préscolaire, les effectifs scolaires, l'obtention des diplômes, les ressources humaines et les caractéristiques des écoles au niveau primaire et secondaire. Les autres sujets couverts sont les technologies de l'information et des communications et le rendement des élèves.

Le **chapitre D**, *Études postsecondaires*, fournit des renseignements similaires pour le niveau postsecondaire, examinant les taux de participation et d'obtention des diplômes pour les programmes de formation professionnelle au niveau des métiers et d'apprentissage, ainsi que pour les programmes des collèges et des universités. Il couvre également la recherche et le développement, l'éducation et la formation des adultes ainsi que le niveau de scolarité de la population en âge de travailler.

Finalement, le **chapitre E**, *Transitions et résultats*, porte sur les transitions des études secondaires aux études postsecondaires et au marché du travail et fournit des renseignements au sujet des résultats sur le marché du travail selon le niveau de scolarité.

Les indicateurs de ce rapport ont été retenus sur la base de deux critères : pertinence pour l'élaboration des politiques et disponibilité des données. Ils sont fondés sur les données disponibles les plus récentes mais les tableaux Excel les accompagnant seront mis à jour de façon régulière.



Faits saillants

Portrait de la population d'âge scolaire

Le [chapitre A](#) suit l'évolution de certaines caractéristiques clés de la population d'âge scolaire au cours des années 1990 tout en cherchant à dégager les défis qu'elles représentent pour les systèmes d'éducation au Canada.

À cause de la baisse récente du nombre de naissances, le Canada peut s'attendre à ce que sa population âgée de 5 à 13 ans diminue d'un pourcentage estimé à 14 % entre 2001 et 2011. À mesure que les petites générations nées dans la seconde moitié des années 1990 vieilliront, un repli correspondant est prévu pour la population âgée de 14 à 18 ans entre 2006 et 2016, et pour celle âgée de 19 à 24 ans entre 2016 et 2026.

Toutes les provinces et territoires pourraient connaître une période de repli de leur population d'âge scolaire. Par contre, le niveau auquel cette population devrait se stabiliser au terme de la période de projection varie selon la province ou le territoire, en fonction de l'ampleur et de la direction des migrations internes et internationales. Malgré la baisse du nombre de naissances, la population d'âge scolaire devrait se stabiliser à un niveau supérieur ou à peu près égal à celui de 1991 dans trois provinces, l'Ontario, l'Alberta et la Colombie-Britannique, et deux territoires, les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut, alors qu'elle devrait se stabiliser sous les niveaux de 1991 dans les provinces de l'Atlantique, au Québec, au Manitoba, en Saskatchewan et au Yukon.

Depuis 1990, une moyenne de 225 000 nouveaux immigrants de tous âges arrivent au Canada chaque année. Cet apport migratoire a un impact profond sur la diversité ethnique, linguistique et culturelle des écoles au Canada. En matière de diversité, deux régions métropolitaines de recensement (RMR) se démarquent : Toronto et Vancouver. Le recensement de 2001 a montré que, dans un cas comme dans l'autre, plus de 25 % de la population d'âge scolaire étaient d'origine immigrante, plus de 40 % faisaient partie d'une minorité visible, et près de 20 % parlaient une langue autre que le français ou l'anglais au foyer.

L'environnement familial des enfants d'âge scolaire est également en évolution. Les enfants d'âge scolaire en 2001 sont moins susceptibles d'avoir des parents mariés que ceux de 1991. Les plus jeunes sont plus susceptibles de naître d'un parent seul ou de connaître la séparation des parents et, avec une plus forte proportion de parents qui travaillaient en 2001 qu'en 1991, ils étaient également moins susceptibles d'avoir un parent à la maison.

Les jeunes adultes âgés de 19 à 24 ans demeuraient chez leurs parents dans des proportions plus élevées en 2001 qu'en 1991. Les enfants dans des familles monoparentales et les jeunes ayant quitté le foyer familial étaient plus susceptibles de vivre avec un faible revenu, pendant de plus longues périodes, que ceux qui vivaient dans une famille biparentale.

Le financement des systèmes d'éducation

Le **chapitre B** donne un aperçu des dépenses en éducation au Canada. Il les présente par étudiant et par habitant de même qu'en fonction du produit intérieur brut (PIB), et distingue les dépenses publiques des dépenses privées et les dépenses courantes de celles en immobilisations.

Entre 1997-1998 et 2001-2002, les dépenses totales en éducation au Canada ont augmenté de 6 % en dollars constants de 2001; le coût moyen par étudiant, tous ordres d'enseignement confondus, a augmenté de 5,6 % alors que les dépenses par habitant ont augmenté de 2 %. Le gros de l'augmentation s'est fait au niveau postsecondaire.

En 1999-2000, les dépenses en éducation représentaient 6,6 % du PIB canadien. Selon l'OCDE, le Canada se classait premier parmi les pays du G-7 en 1999 quant au pourcentage du PIB consacré à l'éducation, suivi par les États-Unis. Les territoires et les petites provinces allouaient un plus fort pourcentage de leur PIB à l'éducation que les grandes provinces.

En 2001, l'ensemble des gouvernements au Canada ont consacré 15 % de leur budget total à l'éducation contre 17 % à la santé. Jusqu'en 2000, ils consacraient une plus forte proportion de leur budget à l'éducation qu'à la santé. Entre 1997-1998 et 2001-2002, les dépenses publiques en éducation ont augmenté de 2 % au niveau primaire et secondaire et de 9 % au niveau postsecondaire.

Les dépenses privées jouent également un rôle important en éducation. En 2001-2002, 7 % de toutes les dépenses au primaire et au secondaire de même que 27 % de celles au niveau postsecondaire provenaient de sources privées. En 2000, 43 % des ménages ont engagé des dépenses au titre de l'éducation, pour une dépense moyenne de 1 946 \$. Les frais de scolarité universitaire ont augmenté durant les années 1990. Ils ont presque doublé pour les études de premier cycle entre 1990-1991 et 2001-2002, la moyenne passant de 1 806 \$ à 3 585 \$ (en dollars constants de 2001).

Entre 1990-1991 et 1999-2000, les frais de scolarité et les autres recettes non-gouvernementales sont passés de 32 % à 45 % de toutes les recettes universitaires.

La dépense la plus importante au niveau primaire et secondaire est la rémunération du personnel, qui représentait environ les trois quarts de toutes les dépenses en 1999-2000.

Les salaires des enseignants collégiaux et universitaires ont diminué légèrement en dollars constants de 2001 durant les années 1990. En 1999-2000, les professeurs titulaires et agrégées gagnaient 95 % du salaire de leurs homologues masculins.

Au Canada, les diplômés de 1995 qui avaient obtenu un prêt aux étudiants en vertu d'un programme de l'État devaient en moyenne un peu plus 10 000 \$ au moment de décrocher leur diplôme, soit un tiers de plus que les diplômés de 1990. Dans toutes les provinces et tous les territoires, l'endettement était plus élevé et les délais de remboursement plus longs pour la promotion de 1995 que pour celle de 1990.

Au moment de recevoir leur diplôme, les diplômés du niveau collégial de 1995 devaient moins que les diplômés universitaires et remboursaient leurs prêts dans un délai plus bref.

Études primaires et secondaires

Les indicateurs du **chapitre C** couvrent les études préscolaires, primaires et secondaires. Les sujets examinés sont la maturité scolaire des enfants de 4 et 5 ans, les effectifs selon l'âge, le vieillissement de la population enseignante, l'utilisation des technologies de l'information et les mesures de rendement des élèves.

En 1998-1999, environ 15 % seulement des enfants de 4 et 5 ans ont eu des résultats relativement faibles dans un test de développement cognitif reconnu comme un bon indicateur de la capacité à entreprendre des études scolaires. Deux fois plus de garçons que de filles de ces âges éprouvaient une certaine difficulté d'élocution.

Les deux tiers des enfants de 4 et 5 ans se faisaient faire la lecture par un adulte chaque jour. La proportion d'enfants de 4 ans qui regardaient quotidiennement et spontanément des livres à la maison était plus élevée chez les filles (79 %) que chez les garçons (64 %). Un enfant sur trois âgé de 4 ou 5 ans participait au moins une fois par semaine à une activité sportive encadrée par un entraîneur.

À l'échelle pancanadienne, le nombre d'écoles a crû de 3 % durant les années 1990 alors que les effectifs scolaires augmentaient de 6 %. Bien que la fréquentation scolaire obligatoire commence à l'âge de 6 ans dans la plupart des provinces et territoires, 95 % des enfants de 5 ans et 43 % de ceux de 4 ans fréquentaient l'école en 1999-2000. La fréquentation scolaire à l'âge de 16 ans, le dernier âge à laquelle elle est obligatoire dans la plupart des provinces et territoires, était de 95 % en 1999-2000 au Canada.

À l'échelle pancanadienne, le nombre moyen d'élèves par enseignant dans les écoles primaires et secondaires publiques est passé de 15,7 en 1990-1991 à 16,9 en 1998-1999 pour ensuite redescendre à 16,3 en 1999-2000.

Au cours des années 1990, le nombre d'enseignants à temps plein est demeuré relativement stable, alors que l'effectif à temps partiel a augmenté de 52 %. Le pourcentage d'éducateurs masculins accuse un certain recul, une tendance qui est appelée à se maintenir compte tenu du fait que les éducatrices sont, en moyenne, plus jeunes que leurs homologues masculins. Par rapport à l'ensemble de la population active, les éducateurs sont proportionnellement plus nombreux à approcher l'âge de la retraite.

Le pourcentage de directeurs d'écoles secondaires ayant déclaré que les ressources pédagogiques et matérielles de leur école étaient adéquates était supérieur au Canada que dans la plupart des autres pays.

Au Canada, en 2000, chaque école comptait en moyenne sept élèves par ordinateur; il s'agit de l'un des meilleurs ratios à l'échelle internationale. Par rapport à celles d'autres pays, les écoles canadiennes affichent une des proportions les plus élevées d'ordinateurs branchés sur Internet.

Plus de 85 % des élèves canadiens affirment avoir des ordinateurs à leur disposition tant à l'école qu'à la maison. Dans les pays de l'OCDE, les élèves des deux sexes ont sensiblement autant un ordinateur à leur disposition à l'école, mais, dans la plupart des pays y compris le Canada, les garçons sont plus nombreux que les filles à les utiliser.

Le Canada s'est classé dans les premiers rangs dans les trois domaines - lecture, mathématiques et sciences - pour lesquels le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE a évalué les jeunes de 15 ans de 32 pays en 2000.

Selon un autre programme d'évaluation international, la Troisième enquête internationale sur l'enseignement des mathématiques et des sciences (TEIMS), le Canada a été l'un des rares pays dont les résultats se sont améliorés autant en mathématiques qu'en sciences entre 1995 et 1999.

Finalement, lors d'une évaluation pancanadienne, le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS), on a trouvé que 68 % des élèves de 13 ans et un peu moins de la moitié de ceux de 16 ans atteignaient le rendement en mathématiques attendu pour leur âge. À peu près les trois quarts des élèves de 13 et 16 ans atteignaient les rendements attendus pour leur âge en sciences.

Il existe au Canada une plus grande égalité dans le rendement en lecture selon les divers groupes socioéconomiques que dans bien d'autres pays.

En lecture et en sciences, les élèves des systèmes scolaires francophones hors Québec ont affiché des résultats inférieurs à ceux de leurs homologues anglophones.

Il n'y avait pas de différences constantes ou significatives dans le rendement en mathématiques et en sciences entre les garçons et les filles dans l'éventail des évaluations faites au Canada (PISA, TEIMS et PIRS). Par contre, dans le PISA 2000, les filles ont obtenu des rendements supérieurs à ceux des garçons en lecture dans toutes les provinces et pays participants.

Le taux pancanadien d'obtention du diplôme d'études secondaires¹ est passé de 76 % en 1994-1995 à 78 % en 1999-2000. Cependant, celui-ci demeurait bien inférieur à ceux du Japon (94 %), de l'Allemagne (91 %) et de la France (84 %). Les taux de d'obtention de diplôme au Canada sont demeurés supérieurs pour les filles (83 %) que pour les garçons (73 %), bien que l'écart se soit rétréci dans la deuxième moitié des années 1990.

À l'échelle pancanadienne, le taux de sortants du secondaire² a diminué, tombant de 18 % en 1991 à 12 % en 1999. Plus le niveau de scolarité d'un parent est élevé, plus un élève est susceptible de compléter ses études secondaires. La plupart des sortants ont indiqué avoir maintenu une moyenne d'au moins « C » au cours de leur dernière année d'études secondaires, une indication qu'un faible rendement scolaire n'est pas la seule raison de quitter l'école. Les jeunes qui ont quitté les études secondaires sans diplôme étaient proportionnellement plus nombreux que les diplômés à ne pas travailler ou à travailler 30 heures ou plus par semaine. Plus du quart des sortantes du secondaire avaient au moins un enfant à charge.

-
1. Défini comme étant le nombre de diplômés du secondaire en proportion de la population à l'âge usuel d'obtention du diplôme (18 ans dans toutes les provinces et territoires sauf au Québec, où il est de 17 ans).
 2. Défini comme étant la proportion des personnes âgées de 20 ans qui n'avaient pas complété leurs études secondaires et qui ne travaillaient pas à les compléter.



Études postsecondaires

Le **chapitre D** examine plusieurs aspects des études postsecondaires, dont les effectifs et les diplômés des programmes de formation professionnelle au niveau des métiers, d'apprentissage, des collèges et des universités, la formation et l'éducation des adultes, les ressources humaines, la recherche et le développement (R. et D.) et le niveau de scolarité de la population en âge de travailler.

Entre 1988-1989 et 1998-1999, l'effectif des programmes de formation professionnelle au niveau des métiers a diminué tant chez les étudiants à temps plein que chez ceux à temps partiel. En 2000, les femmes représentaient 9 % du nombre total d'apprentis enregistrés, comparativement à 4 % en 1991.

Entre 1987-1988 et 1999-2000, les effectifs à temps plein dans les collèges communautaires ont augmenté de 28 % et ceux à temps partiel de 12 %.

Entre 1988-1989 et 1998-1999, les effectifs à temps plein dans les universités canadiennes ont augmenté alors que ceux à temps partiel ont diminué. En 1998-1999, les femmes étaient majoritaires en ce qui concerne les études de premier cycle à temps plein.

Bien que les taux de participation globaux aient faiblement reculé au cours des années 1990, le nombre d'heures consacrées par les adultes à leur éducation et à leur formation a augmenté. Les personnes qui travaillent sont plus susceptibles de participer à des activités d'éducation ou de formation que les chômeurs. Les employés sont plus susceptibles de recevoir une formation parrainée par l'employeur s'ils travaillent dans une entreprise moyenne ou grande et s'ils occupent un poste de col blanc.

Le nombre d'enseignants collégiaux à temps plein s'est accru de moitié entre 1989-1990 et 1999-2000, passant de 18 500 à 27 800, alors que celui des enseignants universitaires à temps plein a reculé, tombant de 35 900 à 33 800. La plupart des enseignants de niveau postsecondaire sont des hommes, bien que le pourcentage d'enseignantes ait progressé au cours des années 1990. Les enseignants de niveau postsecondaire sont, collectivement, beaucoup plus âgés que la population active dans son ensemble.

En 2000, le Canada se classait 15^e parmi les pays de l'OCDE sur le plan de ses investissements dans les activités globales de R. et D. Il s'est fixé pour objectif de se hisser parmi les cinq premiers d'ici 2010.

Le secteur universitaire est le deuxième producteur de R. et D. en importance à l'échelle pancanadienne (après le secteur des affaires), mais le premier dans la plupart des provinces. Depuis 1991, les dépenses consacrées par les universités à la R. et D. ont augmenté, principalement durant la seconde moitié de la décennie.

Les universités sont les principaux bailleurs de fonds de leur propre recherche, car elles sont intervenues pour 50 % dans le financement de toutes provenances en 2000, suivies du gouvernement fédéral, qui, par des subventions à la R. et D. universitaire, a compté pour 22 %. À l'échelle internationale, la part des administrations publiques dans le financement de la R. et D. pour les études postsecondaires a baissé de 1991 à 1999.

Au Canada, la plus forte proportion de R. et D. universitaire se fait dans les sciences naturelles et le génie. Cependant, au cours des années 1990, le taux d'expansion le plus rapide a été observé dans les sciences de la santé.

Le taux d'obtention d'un baccalauréat³ s'est stabilisé à environ 30 % vers la fin des années 1990. Le taux d'obtention d'un doctorat est passé de 0,4 % en 1991 à 0,6 % en 1998. Au Canada et dans tous les pays de l'OCDE, la plus grande concentration de diplômés collégiaux et universitaires se retrouve dans les domaines regroupés des sciences sociales, du commerce et du droit.

Les taux d'obtention de diplôme ont augmenté plus rapidement pour les femmes que pour les hommes aux premier et deuxième cycles. Les femmes ont reçu près de 60 % de tous les grades universitaires décernés en 1998.

En 2001, plus de la moitié de la population canadienne en âge de travailler (âgée de 25 à 64 ans) avait un diplôme ou un grade d'études postsecondaires. En 2000, le Canada comptait la plus forte proportion de population en âge de travailler ayant fait des études collégiales ou universitaires parmi les pays membres de l'OCDE. Les femmes représentaient un peu plus de la moitié des diplômés universitaires canadiens en âge de travailler.

La population âgée de 25 à 34 ans en 2001 est la plus instruite de tous les temps : 61 % de ses membres ont des titres scolaires du niveau postsecondaire.

Les immigrants des années 1990 sont beaucoup plus instruits que leurs prédécesseurs : 61 % d'entre eux détiennent des titres scolaires du niveau postsecondaire.

Le niveau de scolarité de la population autochtone a considérablement augmenté de 1996 à 2001.

Les diplômés universitaires ont tendance à se concentrer dans les quatre grandes régions urbaines du Canada, à savoir Montréal et sa région avoisinante, la grande région dite du « Golden Horseshoe », le corridor Calgary-Edmonton et la région du « Lower Mainland » et du sud de l'Île de Vancouver en Colombie-Britannique.

Transitions et résultats

Le **chapitre E** porte sur les transitions vers les études postsecondaires et le marché du travail, une période critique du cycle de vie, et examine les taux de chômage et les revenus d'emploi selon les différents niveaux de scolarité au Canada et à l'étranger.

Les Canadiens ont consacré plus de temps aux études postsecondaires en 2001 qu'en 1991. Une plus forte proportion de la population âgée de 20 ans ou plus était en classe en 2001 qu'en 1991, autant au niveau collégial qu'universitaire. À peu près la moitié des étudiants travaillent, une proportion qui n'a pas varié beaucoup au cours des années 1990.

Dans les pays de l'OCDE, en 2000, les taux de chômage des hommes et des femmes âgés de 25 à 64 ans étaient à peu près trois fois supérieurs pour ceux et celles qui n'avaient pas terminé leurs études secondaires que pour ceux et celles ayant reçu une formation universitaire. Au Canada, les taux de chômage sont plus faibles et moins sujets aux fluctuations économiques pour les diplômés universitaires que pour le reste de la population active.

Les études supérieures mènent à l'obtention de revenus d'emploi plus élevés. Selon le recensement de 2001, plus de 60 % des personnes de la catégorie des plus faibles revenus d'emploi n'avaient pas suivi d'études au-delà du secondaire, tandis que plus de 60 % de celles faisant partie de la catégorie la plus élevée avaient un grade universitaire.

3. Défini comme le nombre de personnes ayant obtenu un baccalauréat en proportion de la population à l'âge usuel à l'obtention du diplôme (22 ans dans toutes les provinces et territoires).

Chapitre A

Portrait de la population d'âge scolaire 3

A1 Taille de la population 5

A2 Diversité culturelle 11

A3 Antécédents familiaux 15

A4 Faible revenu 21

Figures, Chapitre A

Figure A1.1

Estimations et projections de la population, groupes d'âge des 5 à 13 ans, 14 à 18 ans et 19 à 24 ans, Canada, 1991 à 2026 6

Figure A1.2

Fluctuation de la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans) entre le 1^{er} juillet 1991 et le 1^{er} juillet 2001, par division de recensement, Canada 8

Figure A1.3

Variation de la population d'âge scolaire par région métropolitaine de recensement, 1991 à 2001 9

Figure A2.1

Proportion d'immigrants parmi la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans), certaines régions métropolitaines de recensement, 1991, 1996, 2001 12

Figure A2.2

Proportion de membres d'une minorité visible parmi la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans), certaines régions métropolitaines de recensement, 1991, 1996, 2001 12

Figure A2.3

Proportion de la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans) dont la langue parlée à la maison n'est pas une langue officielle, certaines régions métropolitaines de recensement, 1991, 1996, 2001 13

Figure A2.4

Proportion de la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans) ayant une identité autochtone, 1996 et 2001 13

Figure A3.1

Situation parentale des enfants âgés de 5 à 13 ans, Canada, 1991 et 2001 15

Figure A3.2

Proportion des enfants nés d'un parent seul ou ayant connu la séparation des parents, selon l'âge et l'année de naissance, Canada 16

Figure A3.3

Proportion des enfants âgés de 5 à 13 ans vivant avec un parent seul, Canada, provinces et territoires, 2001 17

Figure A3.4

Situation dans le ménage de la population âgée de 19 à 24 ans, Canada, 1991 et 2001 17

Figure A3.5

Proportion des personnes âgées de 19 à 24 ans demeurant avec leurs parents, Canada, provinces et territoires, 2001 18

Figure A3.6

Pourcentage de la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans) vivant dans une famille biparentale dont les deux parents travaillent à temps plein, Canada, provinces et territoires, 2001 19

Figure A3.7

Pourcentage de la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans) vivant dans une famille monoparentale dont le parent travaille à temps plein, Canada, provinces et territoires, 2001 19

Figure A4.1

Proportion de la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans) vivant dans une famille à faible revenu, Canada, 1990 à 2000 (d'après les seuils de faible revenu après impôts) 22

Figure A4.2

Répartition de la population d'âge scolaire selon le nombre d'années en situation de faible revenu entre 1996 et 2000, selon la situation familiale en 1996, Canada 22

Figure A4.3

Proportion de la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans) en situation de faible revenu par province, 2000 23

Figure A4.4

Proportion de la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans) qui a vécu plus d'un an en situation de faible revenu entre 1996 et 2000 par province 23

Portrait de la population d'âge scolaire

Introduction

La [population d'âge scolaire](#) (c'est-à-dire celle âgée de 5 à 24 ans) se transforme lentement. La taille de cette population, sa diversité culturelle et les caractéristiques des familles changent toutes selon des voies et des orientations auxquelles les écoles et les enseignants doivent s'adapter. Le présent chapitre suit l'évolution de certaines caractéristiques clés de la population d'âge scolaire au cours des années 1990 tout en cherchant à dégager les défis qu'elles représentent pour les systèmes d'éducation au Canada. Les tendances qui se dessinent exercent une influence à l'échelle du pays mais ne s'appliquent pas nécessairement à une région donnée. De plus, le portrait statistique brossé ici pourrait s'enrichir de bien d'autres données importantes, portant notamment sur la santé, l'exposition à la violence ou les activités hors école.

L'indicateur **A1** concerne l'évolution de la taille de la population d'âge scolaire entre 1991 et 2001 et propose des projections jusqu'en 2026.

L'indicateur **A2** présente la diversité croissante de la population d'âge scolaire en fonction des immigrants, des minorités visibles et des langues parlées à la maison dans certaines des principales régions métropolitaines de recensement (RMR) du Canada. Il fait également ressortir les variations de la proportion d'Autochtones parmi la population d'âge scolaire.

L'indicateur **A3** met l'accent sur la composition de la famille et les parents en milieu de travail.

Enfin, l'indicateur **A4** montre la proportion de la population d'âge scolaire appartenant à une famille à faible revenu.

Taille de la population

Contexte

L'information démographique constitue un facteur important lorsqu'il s'agit de prévoir la demande de services d'éducation. Pour les âges où la fréquentation scolaire est obligatoire, les tendances de la taille de la population donnent une indication directe des besoins en ressources des systèmes d'éducation : recrutement des enseignants, investissement dans la construction et l'entretien des bâtiments, ou planification de programmes en vue de répondre aux besoins pédagogiques de segments donnés de la population, par exemple. Au niveau postsecondaire, les tendances démographiques donnent une idée de la taille changeante de la clientèle éventuelle.

Toutefois, le rapport entre le changement démographique et les contraintes de la capacité n'est pas linéaire. Il existe, dans les systèmes d'éducation, des mécanismes permettant de s'ajuster à certains niveaux de fluctuation de la population. À titre d'exemple, selon la répartition du changement démographique, on peut transporter les élèves d'une région où la demande dépasse la capacité à une autre qui bénéficie d'une capacité excédentaire. Sous réserve de certaines limites prévues par la loi, le ratio élèves-enseignant peut varier ou encore les écoles peuvent fonctionner en deçà de leur capacité.

Le présent indicateur donne un aperçu des tendances récentes de la population d'âge scolaire dans son ensemble et aux niveaux primaire (population âgée de 5 à 13 ans), secondaire (population âgée de 14 à 18 ans) et postsecondaire (population âgée de 19 à 24 ans). Ces tendances sont d'abord étudiées aux niveaux pancanadien et provincial ou territorial, avec des projections jusqu'en 2026. Le changement démographique de 1991 à 2001 est ensuite présenté au niveau plus détaillé des [divisions de recensement](#) (DR) et des [régions métropolitaines de recensement](#) (RMR).

Cet indicateur présente la tendance de la taille de la population d'âge scolaire de 1991 à 2001, ainsi que les changements prévus jusqu'en 2026.

Observations

Canada

Il faut s'attendre au renversement de la tendance caractérisant la taille de la population d'âge scolaire au cours des prochaines années. Après une longue période de croissance lente, mais soutenue, la population d'âge scolaire devrait plafonner, puis se mettre à baisser.

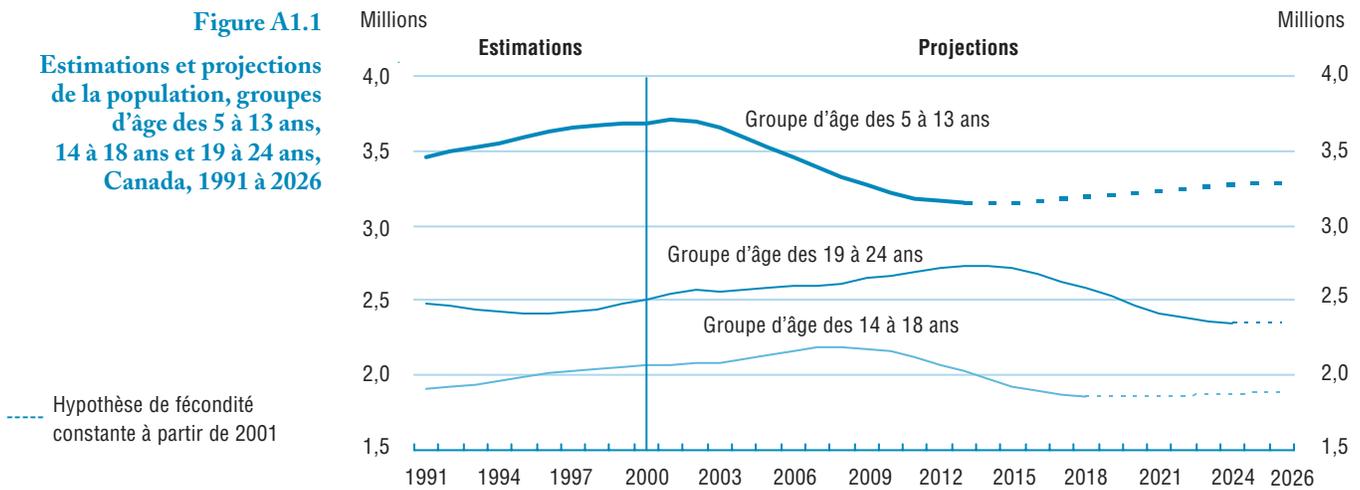
Ce renversement de tendance est lui-même attribuable à un renversement de tendance qui s'est produit dans la natalité en 1990. Le nombre annuel de naissances est passé progressivement de 340 000 en 1973 à un plafond de 405 000 en 1990. Il a

Au cours de la période allant de 2001 à 2011, le Canada peut s'attendre à ce que la population âgée de 5 à 13 ans baisse d'un pourcentage estimé à 14 %. Un repli correspondant est prévu pour la population âgée de 14 à 18 ans entre 2006 et 2016 et pour celle âgée de 19 à 24 ans entre 2016 et 2026.

ensuite chuté de 18 % au cours de la décennie suivante pour s'établir à 332 000 en 2000, la dernière année pour laquelle on disposait de données au moment de mettre sous presse.

Le renversement de la tendance devrait se produire à des moments différents selon l'ordre d'enseignement (figure A1.1). La population âgée de 5 à 13 ans aurait déjà plafonné en 2001, selon les hypothèses démographiques actuelles, avec ses 3,7 millions. On prévoit qu'elle devrait baisser d'un demi-million entre 2001 et 2011 pour passer à un peu moins de 3,2 millions, lorsque les petites cohortes nées dans les années 1990 arriveront à l'école primaire. Après 2016, elle pourrait reprendre sa lente ascension si la fécondité demeure constante à compter de 2001, comme le suppose le **scénario d'accroissement moyen** des projections démographiques officielles de Statistique Canada (voir l'annexe 2).

Figure A1.1
Estimations et projections de la population, groupes d'âge des 5 à 13 ans, 14 à 18 ans et 19 à 24 ans, Canada, 1991 à 2026



Source :
Tableau A1.1.

La population âgée de 14 à 18 ans devrait plafonner entre 2006 et 2011 pour se situer à 2,2 millions, soit 14 % de plus qu'en 1991. Elle devrait alors baisser de 16 % de 2006 à 2016 et rester ensuite relativement stable, se chiffrant à 1,9 million, toujours en supposant la stabilisation des taux de fécondité au niveau de ceux de l'an 2000.

Enfin, la population âgée de 19 à 24 ans devrait atteindre son sommet entre 2011 et 2016 pour s'établir à près de 2,7 millions, puis baisser à 2,3 millions entre 2016 et 2021 avant de se stabiliser à ce niveau.

Provinces et territoires

Toutes les provinces et tous les territoires devraient connaître une période de repli de la population d'âge scolaire à un moment donné entre 2001 et 2026 (tableau A1.1). Il y aura cependant des écarts considérables en ce qui concerne l'ampleur et le moment du recul, en partie à cause des différences dans les migrations tant à l'échelle internationale qu'interprovinciale. Une migration nette positive ralentit la baisse alors qu'une migration négative l'accélère. Vu l'incertitude entourant les hypothèses en matière de migration, il faut néanmoins traiter avec beaucoup de prudence les projections provinciales et territoriales.

Selon le scénario d'accroissement moyen de Statistique Canada, l'Ontario et la Colombie-Britannique sont les grands gagnants des échanges migratoires. Par conséquent, au terme du cycle d'expansion et de déclin, leur population d'âge scolaire se stabilise à un niveau supérieur à celui de 1991. Consécutivement à un repli relativement faible entre 2001 et 2011, en 2011, la population âgée de 5 à 13 ans serait de 5 % supérieure à celle de 1991 en Ontario et de 8 % supérieure en Colombie-Britannique. La baisse prévue entre 2011 et 2016 pour la population âgée de 14 à 18 ans, et entre 2016 et 2021 pour celle âgée de 19 à 24 ans, devrait également se solder par un niveau supérieur à celui de 1991.

Le seul autre territoire ou province où la population d'âge scolaire devrait rester supérieure au niveau de 1991 au cours des prochaines décennies est le Nunavut. Dans ce cas, cependant, le phénomène s'explique entièrement par le taux de natalité élevé parmi sa population autochtone.

Selon le scénario d'accroissement moyen, la population d'âge scolaire aux trois ordres d'enseignement connaîtra aussi une augmentation suivie d'un repli en Alberta et dans les Territoires du Nord-Ouest; à la fin de la période visée par les prévisions, cette population se stabilisera toutefois à un niveau relativement proche de celui de 1991.

Par contre, dans les autres instances, soit les quatre provinces de l'Atlantique, le Québec, le Manitoba, la Saskatchewan et le Yukon, la population d'âge scolaire devrait se stabiliser à un niveau inférieur. En effet, les projections pour ces provinces et territoires sont influencées par une faible fécondité et une migration nette négative.

Dans ces provinces et ce territoire, la population âgée de 5 à 13 ans a atteint un sommet et s'est mise à baisser avant 2001. D'ici 2011, dans tous les cas, elle devrait être inférieure à 85 % de son niveau de 1991.

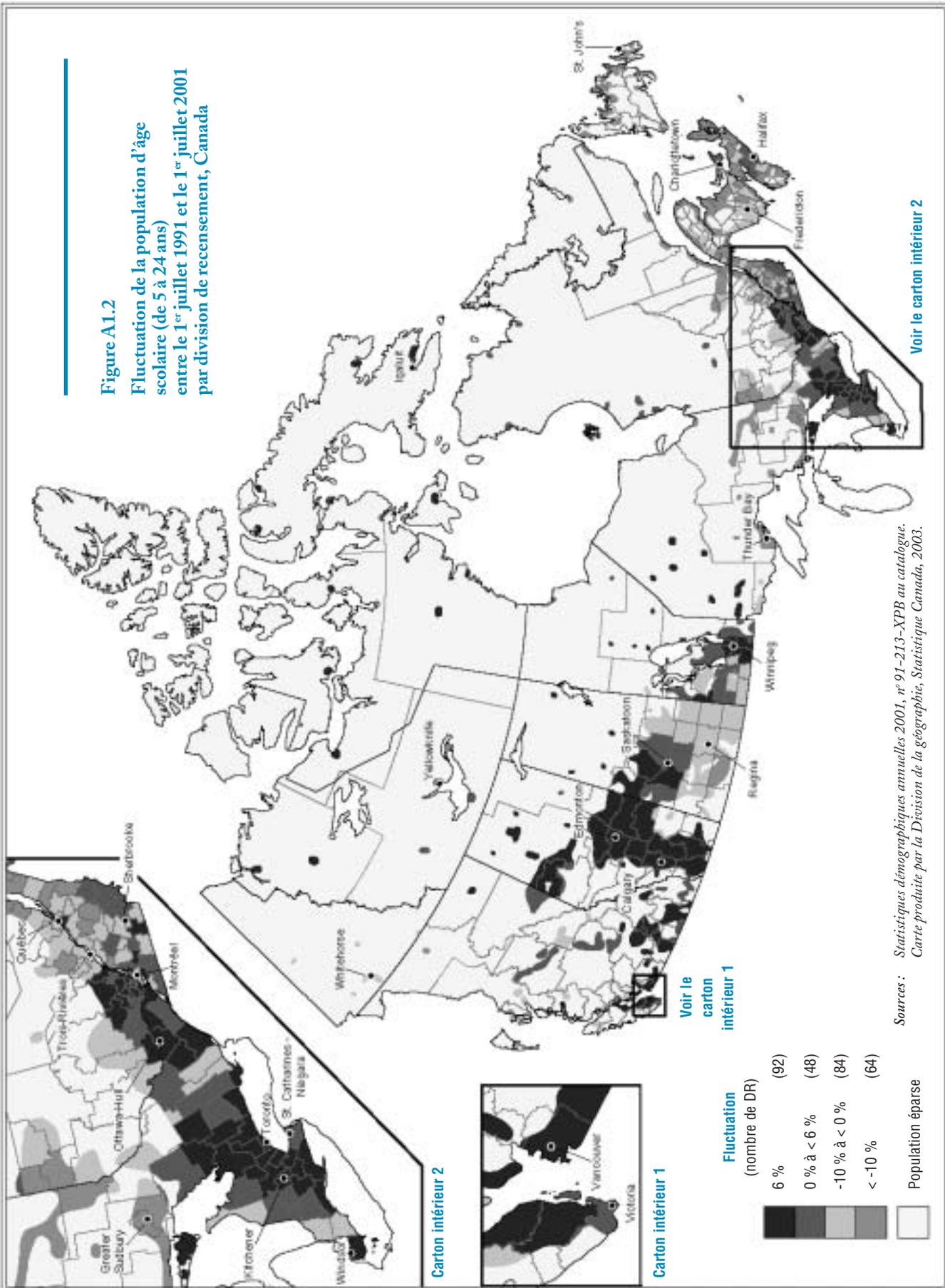
Sauf de brefs intermèdes, surtout au Yukon où les variations de la population sont relativement importantes, le nombre de personnes âgées de 14 à 18 ans et de 19 à 24 ans dans ces provinces et dans ce territoire ne devrait pas monter bien au-delà des niveaux de 1991, et l'on s'attend à ce qu'il se stabilise à 85 % ou au-dessous de ces niveaux à la fin de la période visée par les prévisions. Les baisses les plus fortes sont accusées par Terre-Neuve-et-Labrador et par le Nouveau-Brunswick.

Tendances infraprovinciales et infraterritoriales

Ces écarts de fluctuation de la population d'une province et d'un territoire à l'autre ressortent clairement de la figure A1.2, carte qui montre la variation de la population totale d'âge scolaire (le groupe des 5 à 24 ans) par DR entre 1991 et 2001. La plupart des DR du sud de l'Ontario, du sud de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, des Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut ont vu leur population d'âge scolaire augmenter de 1991 à 2001.

Étant donné la tendance récente de la natalité, toutes les provinces et tous les territoires pourraient connaître une période de repli en ce qui concerne leur population d'âge scolaire. Par contre, le niveau auquel cette population devrait se stabiliser au terme de la période varie énormément selon la province ou le territoire. Ainsi, la population d'âge scolaire devrait se stabiliser à un niveau supérieur ou à peu près égal à celui de 1991 dans trois provinces (l'Ontario, l'Alberta et la Colombie-Britannique) et dans deux territoires (les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut) alors qu'elle devrait se stabiliser en deçà des niveaux de 1991 dans les provinces de l'Atlantique, au Québec, au Manitoba, en Saskatchewan et au Yukon.

Figure A1.2
 Fluctuation de la population d'âge
 scolaire (de 5 à 24 ans)
 entre le 1^{er} juillet 1991 et le 1^{er} juillet 2001
 par division de recensement, Canada



Sources : Statistiques démographiques annuelles, 2001, n^o 91-213-XPB au catalogue.
 Carte produite par la Division de la géographie, Statistique Canada, 2003.

Dans les provinces de l'Atlantique, seules deux DR de l'Île-du-Prince-Édouard et trois autour de Halifax ont connu une croissance de leur population d'âge scolaire. Au Québec, l'expansion a été concentrée autour de Gatineau, de Montréal et de Sherbrooke; on dénombre très peu de DR ayant marqué une hausse de la population d'âge scolaire à l'est de Montréal et dans le nord de la province. Au Manitoba, les DR florissantes sont dispersées aux quatre coins de la province, tandis qu'en Saskatchewan, elles sont situées au nord et à l'ouest de Saskatoon.

Sauf les régions comptant une population autochtone relativement forte, la plupart des régions rurales ont vu leur population diminuer. Cependant, un bon nombre de grands centres urbains ont aussi connu un repli de leur population d'âge scolaire, qui a baissé dans 11 des 25 RMR entre 1991 et 2001 (figure A1.3). Des RMR ont pris de l'expansion en Colombie-Britannique, en Alberta et dans le sud de l'Ontario, y compris à Ottawa–Gatineau. Dans les autres provinces, les RMR de Montréal, Saskatoon et Halifax ont été les seules à enregistrer une hausse de la population entre 1991 et 2001. Dans trois RMR (soit Vancouver, Oshawa et Calgary), l'expansion a dépassé 20 %, surtout à cause de la migration.

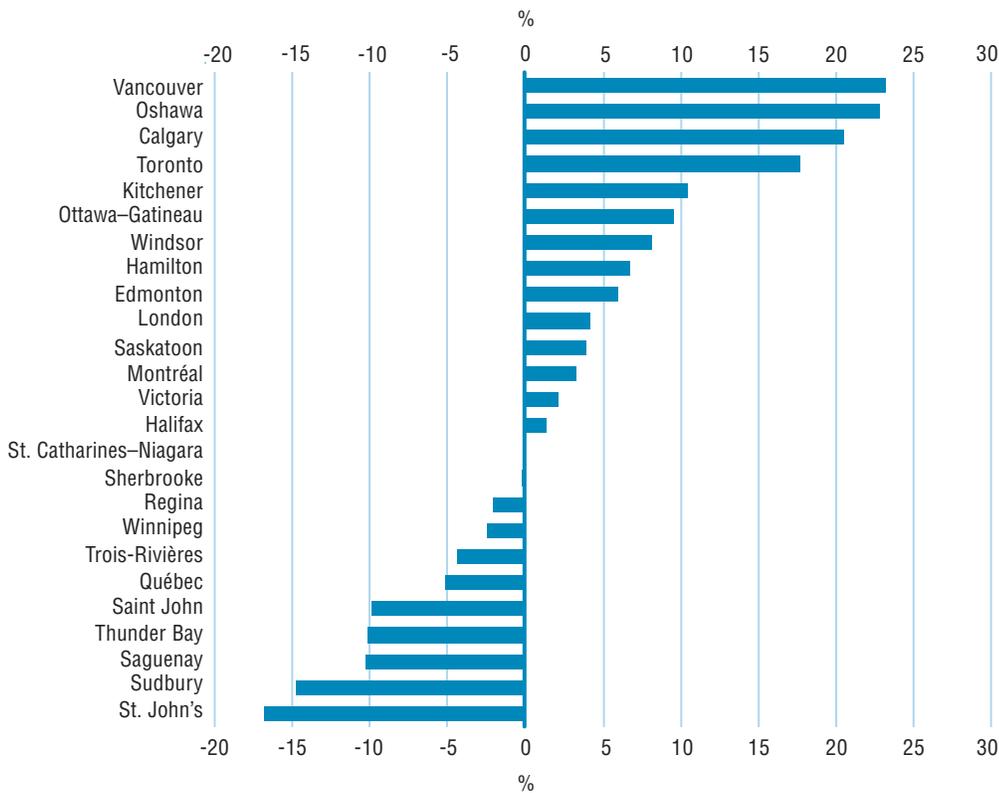


Figure A1.3

Variation de la population d'âge scolaire par région métropolitaine de recensement, 1991 à 2001

Source :

Tableau A1.2.

Diversité culturelle

Contexte

Principalement à cause de l'immigration, la composition culturelle de la population d'âge scolaire se diversifie de plus en plus. L'enseignement, les services de soutien et la dynamique scolaire s'en trouvent modifiés de bien des façons. Le défi consiste à adapter le milieu d'apprentissage aux besoins des élèves d'origine immigrante ou autochtone ou qui ne connaissent pas bien la langue d'enseignement, dans un milieu scolaire qui accueille des élèves d'origines culturelles diverses.

À la lumière des données du recensement, cet indicateur cerne trois grands aspects de la diversité de la population d'âge scolaire dans les dix RMR les plus ethniquement diversifiées du pays. Il mesure la proportion de la population d'âge scolaire constituée d'[immigrants](#), de membres d'une [minorité visible](#) et de personnes qui parlent une langue autre que le français ou l'anglais à la maison. Il présente également la proportion de la population d'âge scolaire [d'identité autochtone](#) dans les régions du Canada où elle est le plus élevée.

L'indicateur met l'accent sur les régions où la diversité est la plus forte. Il ne faudrait pas en conclure pour autant qu'il ne survient aucun problème dans les régions où une faible minorité seulement de la population d'âge scolaire a des antécédents culturels différents.

Cet indicateur donne un aperçu de la diversité continuellement grandissante de la population d'âge scolaire dans les principales régions métropolitaines de recensement (RMR) du pays.

Observations

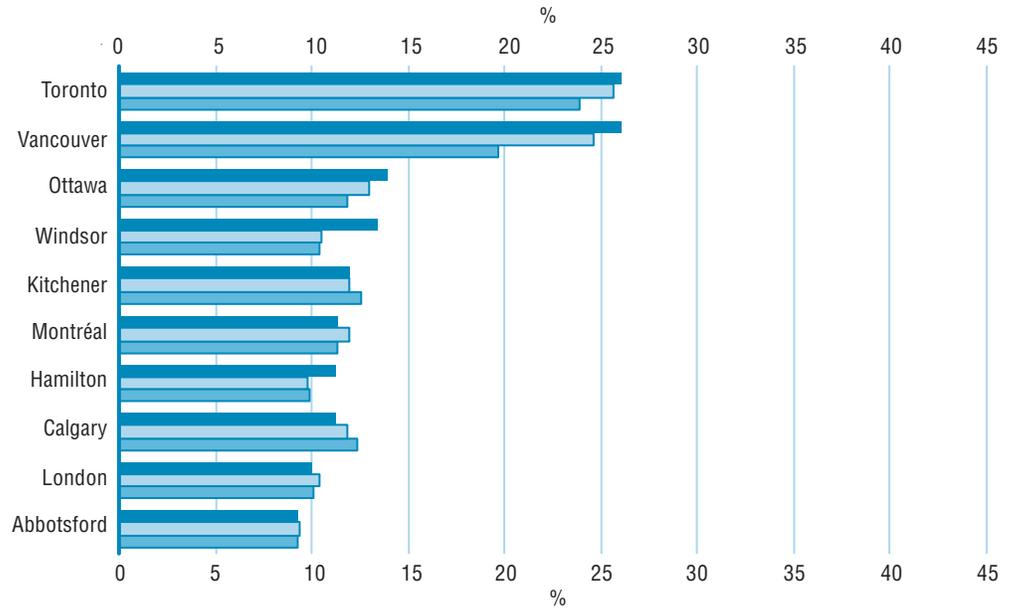
Immigration, minorités visibles et langues non officielles

Depuis 1990, une moyenne de 225 000 immigrants de tous âges arrivent au Canada chaque année. Du fait du repli de la natalité (voir l'indicateur A1), plus de la moitié de la croissance démographique du pays s'explique aujourd'hui par l'immigration. Près des trois quarts (73 %) des immigrants arrivés au cours des années 1990 se sont établis dans seulement trois RMR, celles de Toronto, de Vancouver et de Montréal. La vaste majorité proviennent de pays non occidentaux : 60 % viennent d'Asie et 20 % des Caraïbes, d'Amérique latine et d'Afrique. Il s'ensuit un boom démographique et une population de plus en plus diversifiée dans certaines RMR, qui contrastent avec la lente expansion (voire le déclin) de la population — et son homogénéité relative — ailleurs.

Au chapitre de la diversité, deux RMR se démarquent, soit Toronto et Vancouver.

Figure A2.1
Proportion d'immigrants parmi la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans), certaines régions métropolitaines de recensement, 1991, 1996, 2001

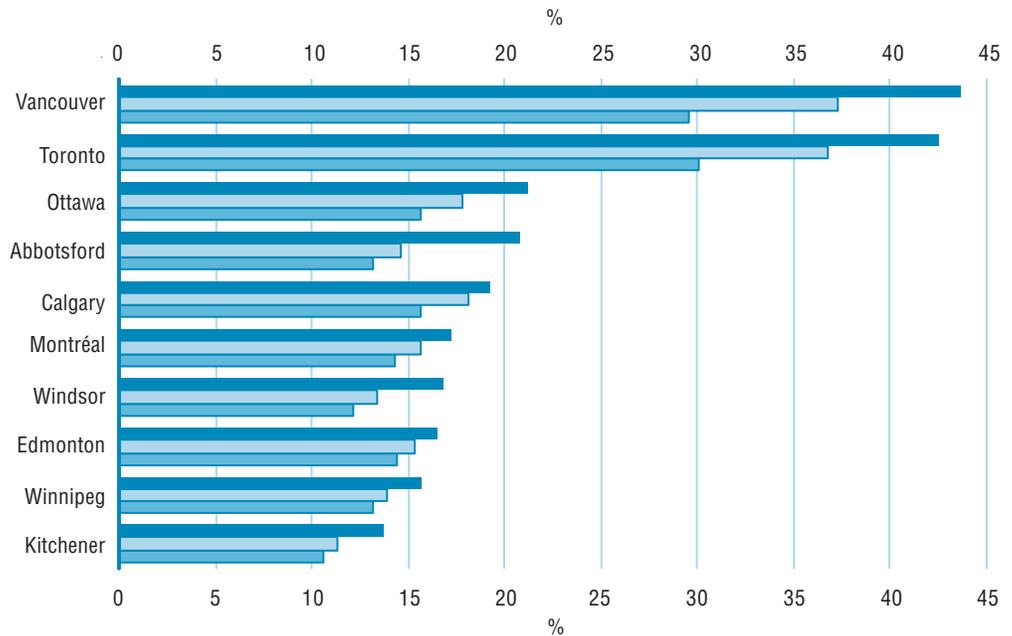
■ 2001
 ■ 1996
 ■ 1991



Source :
 Tableau A2.1.

Figure A2.2
Proportion de membres d'une minorité visible parmi la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans), certaines régions métropolitaines de recensement, 1991, 1996, 2001

■ 2001
 ■ 1996
 ■ 1991



Source :
 Tableau A2.2.

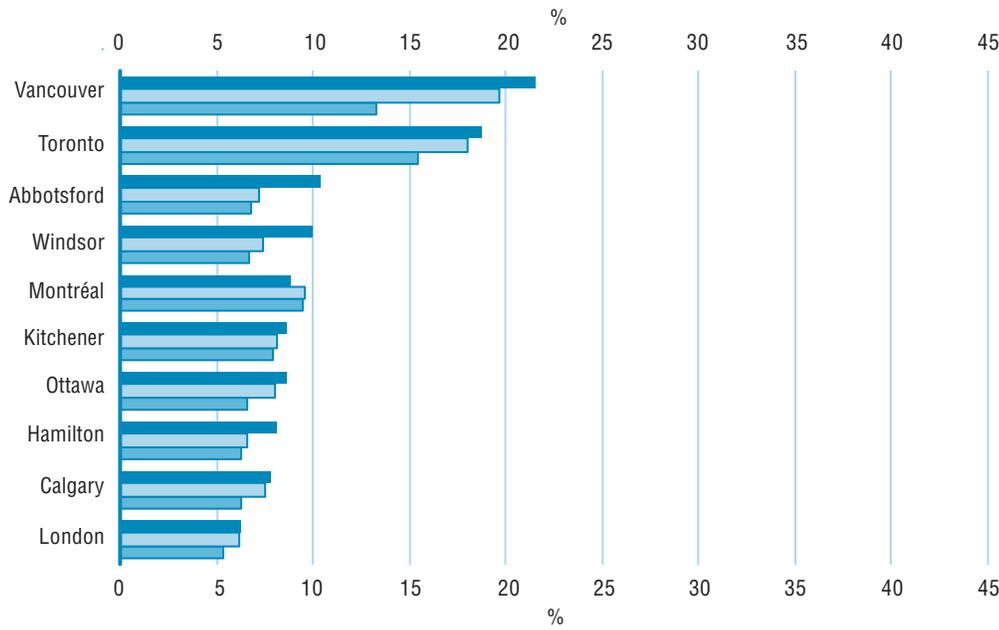


Figure A2.3
Proportion de la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans) dont la langue parlée à la maison n'est pas une langue officielle, certaines régions métropolitaines de recensement, 1991, 1996, 2001

■ 2001
■ 1996
■ 1991

Source :
Tableau A2.3.

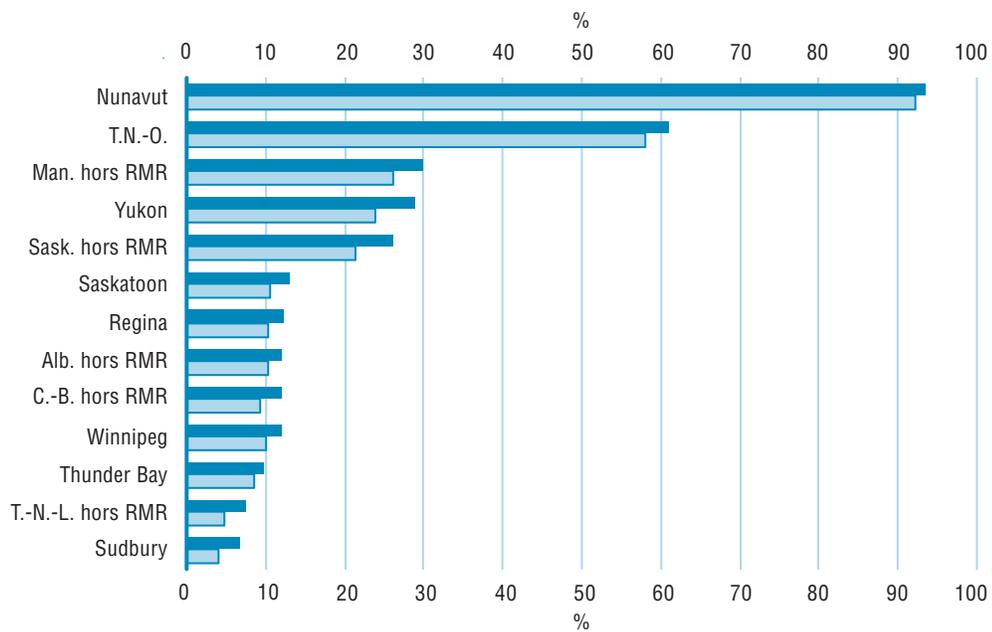


Figure A2.4
Proportion de la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans) ayant une identité autochtone, 1996 et 2001

■ 2001
■ 1996

Note :
Nunavut et Territoires du Nord-Ouest : les données sont calculées en fonction des frontières de 1999.

Source :
Tableau A2.4.

Deux RMR se distinguent particulièrement, à savoir Toronto et Vancouver. Dans un cas comme dans l'autre, plus de 25 % de la population d'âge scolaire en 2001 étaient d'origine immigrante, plus de 40 % faisaient partie d'une minorité visible et près de 20 % parlaient une langue autre que le français ou l'anglais à la maison (figures A2.1, A2.2 et A2.3). Toronto et Vancouver comptent parmi les centres urbains les plus multiethniques du monde.

Les huit autres RMR à la diversité particulièrement forte sont Montréal, Ottawa–Gatineau, Kitchener, Hamilton, London, Windsor, Calgary et Abbotsford. En 2001, dans ces RMR, entre 9 % et 14 % de la population d'âge scolaire étaient d'origine immigrante, entre 12 % et 21 % faisaient partie d'une minorité visible et entre 6 % et 10 % parlaient une langue autre que le français ou l'anglais à la maison. La population d'âge scolaire des RMR de Winnipeg, d'Edmonton et de Victoria présente aussi un pourcentage comparable de membres d'une minorité visible.

Dans l'ensemble, la diversité s'est accrue entre 1991 et 2001. La proportion des membres d'une minorité visible, dont bon nombre sont nés au Canada, a augmenté dans les 10 RMR présentées sur la figure A2.2. La population d'âge scolaire parlant une langue autre que le français ou l'anglais au foyer s'est également accrue, de manière relative, dans toutes ces RMR sauf Montréal, tandis que la proportion des immigrants a diminué quelque peu à Kitchener, Montréal, Calgary, London et Abbotsford.

Identité autochtone

Comme le taux de natalité reste plus élevé chez les Autochtones que chez les non-Autochtones, la proportion de la population d'âge scolaire d'identité autochtone est forte et grandissante dans les RMR et dans les régions hors RMR de certaines provinces et territoires (figure A2.4).

C'était notamment le cas dans les trois territoires. En 2001, 94 % de la population d'âge scolaire du Nunavut, 61 % de celle des Territoires du Nord-Ouest et 29 % de celle du Yukon étaient d'identité autochtone.

Parmi les provinces, le Manitoba et la Saskatchewan ont affiché la plus forte proportion de la population d'âge scolaire d'identité autochtone en 2001, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des RMR. Au Manitoba, 30 % de la population d'âge scolaire étaient d'identité autochtone à l'extérieur de la RMR de Winnipeg, comparativement à 12 % dans cette RMR. En Saskatchewan, les proportions correspondantes étaient de 26 % à l'extérieur des RMR de Regina et de Saskatoon, de 13 % dans la RMR de Saskatoon et de 12 % dans celle de Regina.

En 2001, on retrouvait aussi une proportion forte et grandissante de la population d'âge scolaire d'identité autochtone dans les régions hors RMR de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et de Terre-Neuve-et-Labrador, ainsi que dans les RMR de Thunder Bay et de Sudbury.

Antécédents familiaux

Contexte

Les familles subissent parfois des changements qui peuvent avoir des effets positifs ou négatifs sur l'apprentissage des enfants. Étant donné que les parents et les enseignants sont appelés à collaborer à l'éducation des enfants, il importe que l'école accueille les enfants provenant de tous les types de familles et qu'elle entretienne des rapports étroits avec leurs parents.

Cet indicateur fournit des renseignements sur la composition des familles canadiennes, et sur la situation dans le ménage et la situation professionnelle des parents.

Cet indicateur présente des données sur la composition des familles canadiennes et sur la situation professionnelle des parents.

Observations

Composition de la famille

Les enfants d'âge scolaire (primaire-secondaire) étaient moins susceptibles de demeurer avec des parents mariés en 2001 qu'ils ne l'étaient 10 ans plus tôt (figure A3.1). La proportion des enfants âgés de 5 à 13 ans qui demeuraient avec des parents mariés est tombée de 78 % en 1991 à 69 % en 2001. Pour les adolescents âgés de 14 à 18 ans, les proportions correspondantes ont été de 74 % en 1991 et de 69 % dix ans plus tard.

Les enfants sont moins susceptibles aujourd'hui qu'au début des années 1990 d'avoir des parents mariés ou d'avoir un parent au foyer.

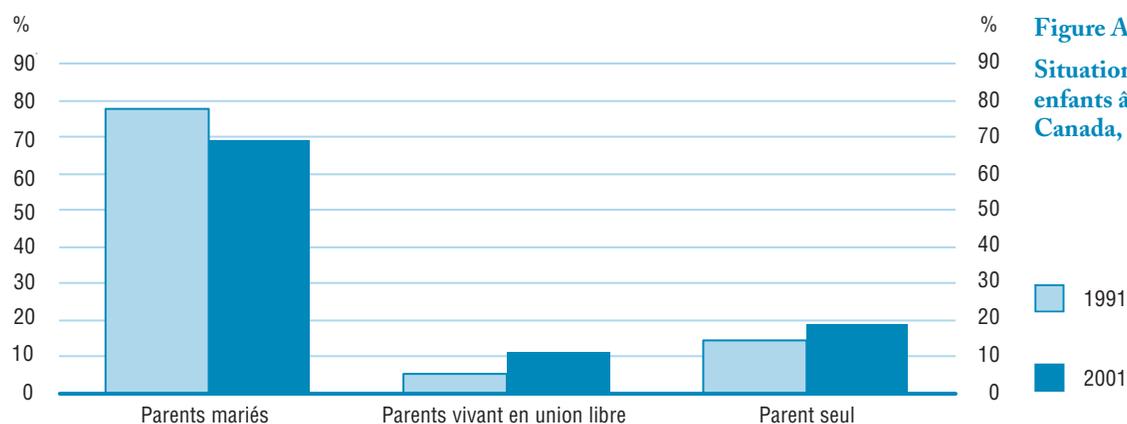


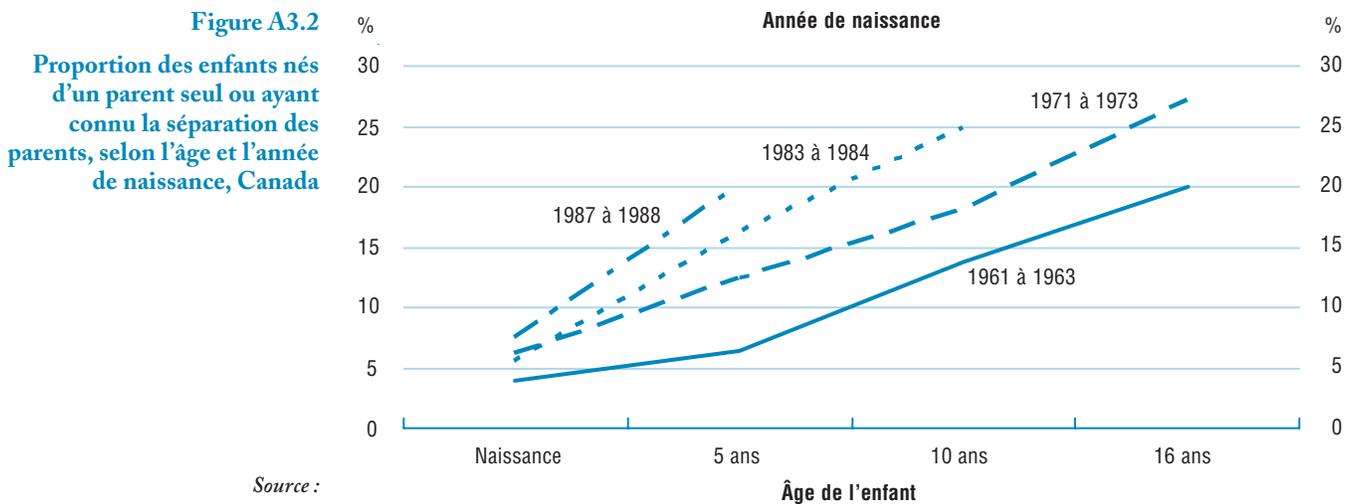
Figure A3.1
Situation parentale des enfants âgés de 5 à 13 ans, Canada, 1991 et 2001

Source :
Tableau A3.1.

La proportion de jeunes élevés par des parents vivant en [union libre](#) est passée de 6 % en 1991 à 11 % en 2001 pour les enfants âgés de 5 à 13 ans, et de 4 % à 7 % pour ceux âgés de 14 à 18 ans. En 2001, les enfants étaient beaucoup plus susceptibles d'habiter avec des parents vivant en union libre au Québec (25 % pour les enfants âgés de 5 à 13 ans) que dans le reste du Canada.

D'après l'Enquête sociale générale (ESG), en 2001, près de 12 % de toutes les familles canadiennes avec enfants étaient des [familles reconstituées](#), contre 10 % en 1995.

Selon les données de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), les enfants vivent la séparation de leurs parents à un âge de plus en plus hâtif. Un peu plus d'un enfant sur cinq nés en 1987-1988 l'a été dans une famille monoparentale ou avait déjà connu la séparation de ses parents avant l'âge de 5 ans (figure A3.2).



Les données du recensement montrent qu'en 2001, 19 % des enfants âgés de 5 à 13 ans et 20 % de ceux âgés de 14 à 18 ans vivaient avec un parent seul. Ces proportions dépassent celles de 1991¹. La majorité des [parents seuls](#) sont des mères. Cependant, sur les 37 000 enfants dont la garde a été déterminée par une action en divorce en 2000, 37 % ont fait l'objet d'une garde conjointe, poursuivant une tendance de 14 ans en faveur de la progression régulière de cette forme de garde.

En 2001, les plus fortes proportions d'enfants âgés de 5 à 13 ans et vivant dans une famille monoparentale se sont retrouvées au Yukon, dans les Territoires du Nord-Ouest et en Nouvelle-Écosse (figure A3.3).

1. Les modifications apportées à la définition de la famille pour les besoins du Recensement de 2001 compliquent la comparaison avec les années précédentes en ce qui concerne les familles monoparentales.

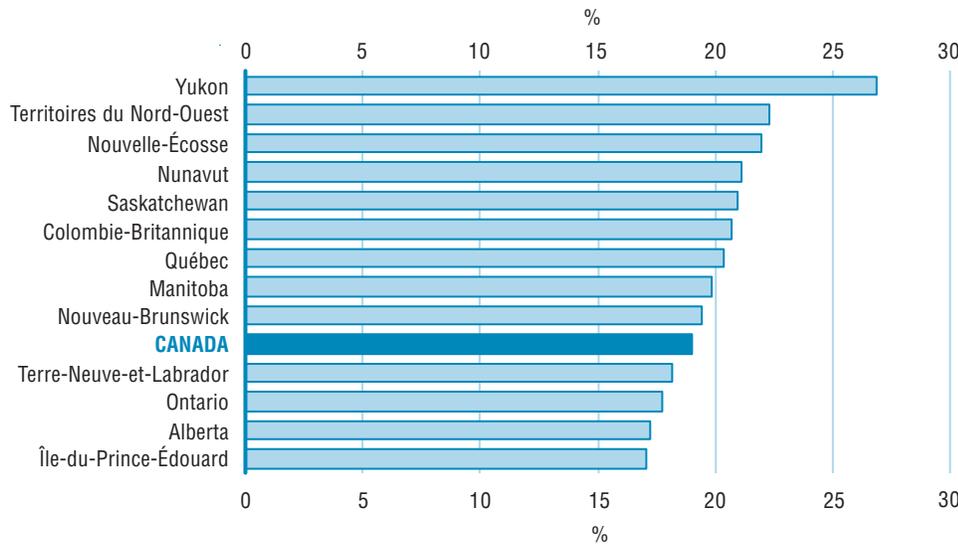


Figure A3.3
Proportion des enfants âgés de 5 à 13 ans vivant avec un parent seul, Canada, provinces et territoires, 2001

Source :
Tableau A3.1.

Jeunes adultes

Depuis dix ans, les jeunes adultes canadiens sont proportionnellement de plus en plus nombreux à ne pas quitter le foyer parental (ou à y retourner) (figure A3.4). Selon les données du Recensement de 2001, 61 % des jeunes adultes âgés de 19 à 24 ans vivaient chez leurs parents, contre seulement 54 % dix ans plus tôt. Cette tendance s'explique certes, du moins en partie, par la poursuite des études supérieures dans un contexte de hausse des droits et frais de scolarité et de l'endettement des étudiants. L'Enquête sociale générale de 2001 montre qu'environ le tiers des personnes de ce groupe d'âge sont retournées vivre chez elles au moins une fois après un départ initial.

Les jeunes adultes âgés de 19 à 24 ans sont proportionnellement de plus en plus nombreux à rester ou à retourner chez leurs parents.

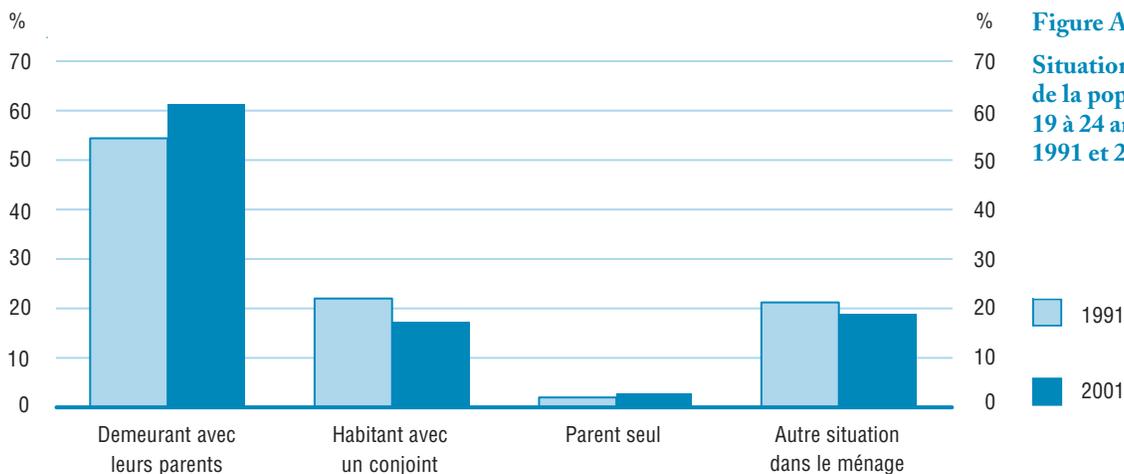
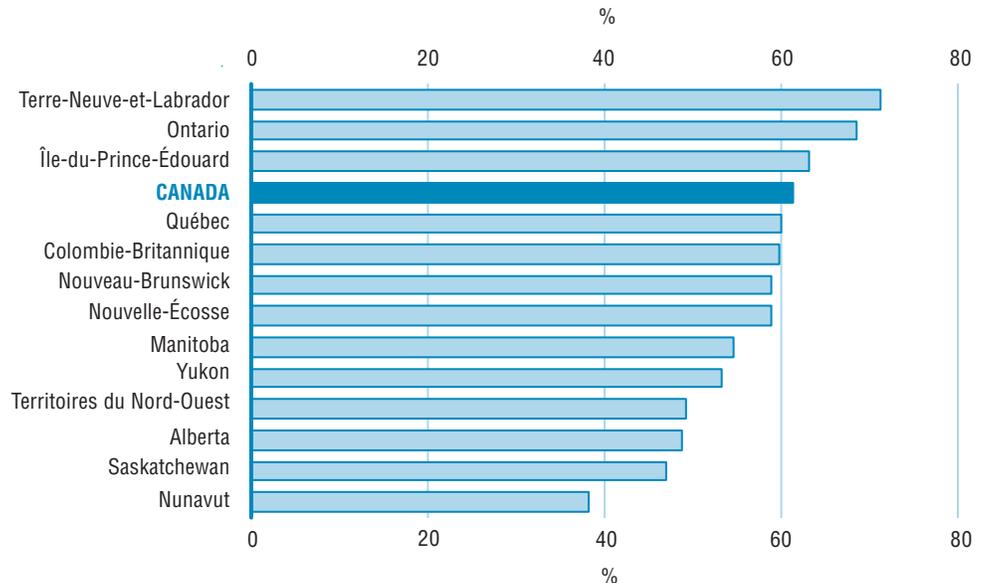


Figure A3.4
Situation dans le ménage de la population âgée de 19 à 24 ans, Canada, 1991 et 2001

Source :
Tableau A3.1.

En 2001, les proportions de jeunes adultes vivant avec leurs parents ont été les plus fortes à Terre-Neuve-et-Labrador et en Ontario et les plus faibles en Saskatchewan, en Alberta et dans les trois territoires (figure A3.5).

Figure A3.5
Proportion des personnes âgées de 19 à 24 ans demeurant avec leurs parents, Canada, provinces et territoires, 2001



Source :
 Tableau A3.1.

Situation professionnelle

Une plus forte proportion de parents travaillaient en 2001 qu'en 1991.

Un plus grand nombre de parents travaillaient à temps plein en 2001 qu'en 1991 (tableau A3.2). La proportion d'enfants de 5 à 13 ans vivant dans une famille biparentale dont les deux parents travaillaient à temps plein est passée de 45 % en 1991 à 48 % dix ans plus tard, alors que la proportion de ceux vivant dans une famille où un parent travaillait à temps plein et l'autre à temps partiel a fléchi légèrement, tombant de 27 % à 26 %, et que celle des enfants dont un parent travaillait et l'autre restait à la maison est passée de 24 % à 20 %.

Il en va de même pour les enfants vivant avec un parent seul (tableau A3.2). La proportion de ces enfants dont le parent travaillait à temps plein est passée de 54 % en 1991 à 57 % en 2001. Quant aux enfants dont le parent travaillait à temps partiel, la proportion a augmenté, passant de 18 % à 20 %, d'où le repli de 29 % à 23 % de la proportion des enfants dont le parent seul ne travaillait pas.

Les proportions les plus fortes d'enfants dont les deux parents ou le parent seul travaillaient à temps plein se retrouvent à l'Île-du-Prince-Édouard, au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest (figures A3.6 et A3.7).

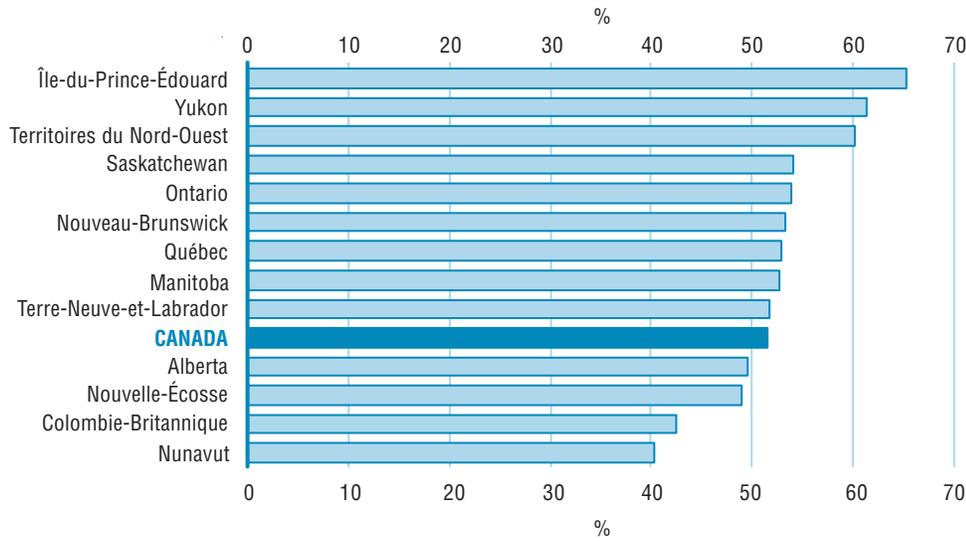


Figure A3.6
 Pourcentage de la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans) vivant dans une famille biparentale dont les deux parents travaillent à temps plein, Canada, provinces et territoires, 2001

Source :
 Tableau A3.2.

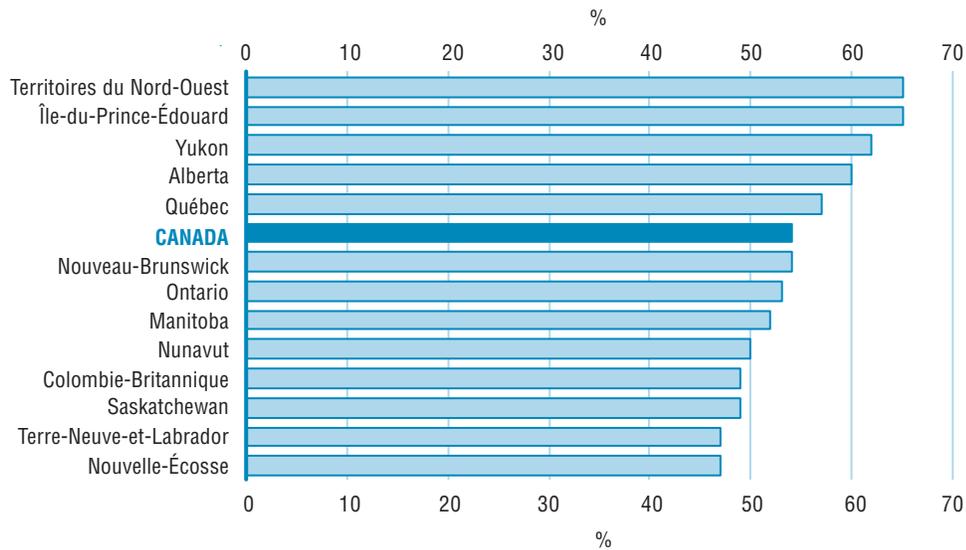


Figure A3.7
 Pourcentage de la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans) vivant dans une famille monoparentale dont le parent travaille à temps plein, Canada, provinces et territoires, 2001

Source :
 Tableau A3.2.

Faible revenu

Contexte

Le revenu familial peut exercer une influence considérable sur les résultats scolaires de l'enfant. Le fait de vivre avec un [faible revenu](#)¹ fait obstacle à la maturité scolaire des enfants d'âge préscolaire (Dearing, McCartney et Taylor 2001), réduit la probabilité de fréquenter l'université (Zhao et de Broucker 2001) et accroît le risque de gagner un faible revenu à l'âge adulte (Corak 2001, Heisz 2001).

Les renseignements sur le nombre et les caractéristiques des enfants issus d'une famille à faible revenu permettent d'élaborer des politiques et des programmes pertinents axés sur les enfants le plus dans le besoin. On peut citer, par exemple, les programmes préscolaires et parascolaires, l'accès à l'ordinateur et à Internet à l'école et les programmes de prêts aux étudiants.

Cet indicateur nous renseigne sur la proportion de la population d'âge scolaire vivant dans un contexte de faible revenu, et notamment sur la durée des périodes de faible revenu.

Observations

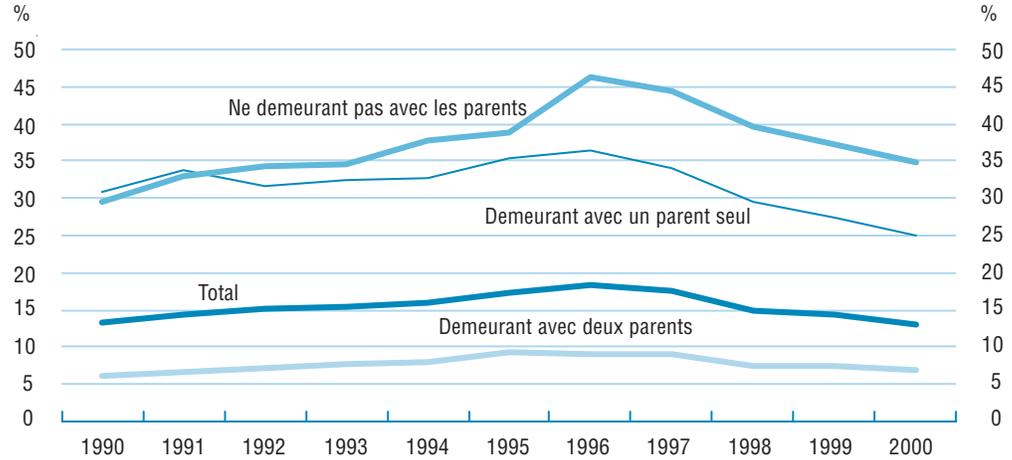
Tendances du faible revenu

La proportion de la population d'âge scolaire vivant dans une famille à faible revenu varie énormément selon le type de famille. Elle subit également l'influence de la conjoncture économique. En 2000, 7 % de tous les enfants habitant avec deux parents vivaient avec un faible revenu, comparativement à une pointe de 9 % en 1995. Parmi les enfants issus d'une famille monoparentale, la proportion se situait à 25 % en 2000, contre 36 % en 1996. Pour les jeunes qui ne vivaient pas avec leurs parents — âgés pour la plupart de 19 à 24 ans —, la proportion s'élevait à 35 % en 2000, par comparaison à 46 % en 1996 (figure A4.1 et tableau A4.1).

Les enfants des familles monoparentales et les jeunes qui ont quitté le foyer parental sont plus susceptibles de vivre avec un faible revenu, pendant de plus longues périodes, que ceux qui vivent dans une famille biparentale.

1. Voir l'annexe 2 pour des renseignements méthodologiques sur les seuils de faible revenu (SFR) après impôts utilisés ici.

Figure A4.1
Proportion de la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans) vivant dans une famille à faible revenu, Canada, 1990 à 2000 (d'après les seuils de faible revenu après impôts)



Source :
 Tableau A4.1.

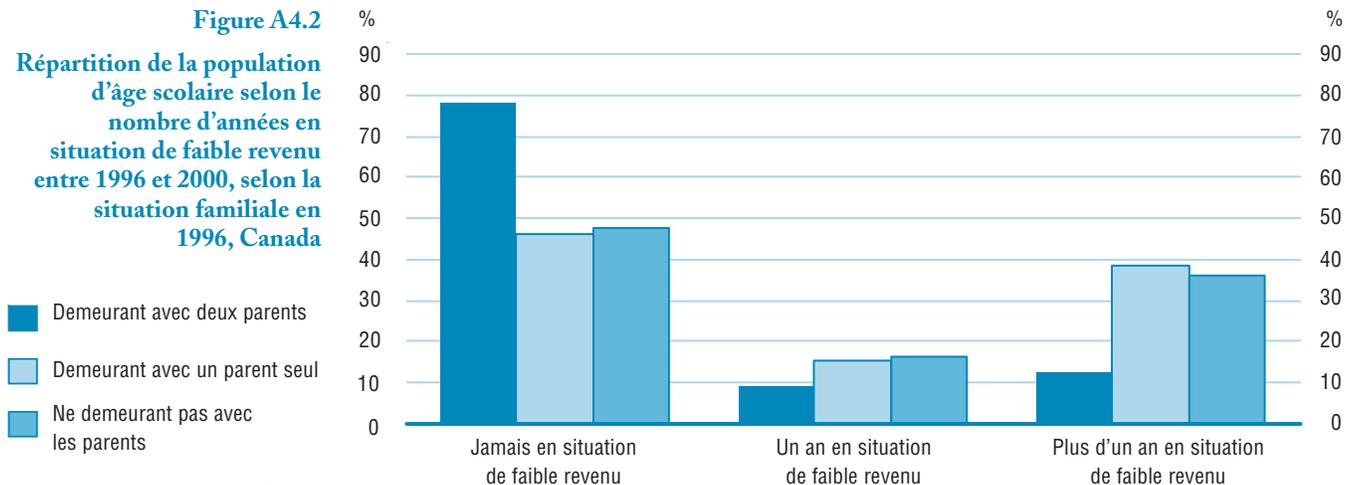
Durée des périodes de faible revenu

Dans une perspective longitudinale, plus d'un enfant sur cinq (22 %) vivant dans une famille biparentale en 1996 a connu une période de faible revenu à un moment donné entre 1996 et 2000, en raison d'un changement d'emploi ou de circonstances familiales. Pour 9 % des enfants, la période de faible revenu a duré jusqu'à un an et pour 12 %, elle a été encore plus longue (figure A4.2 et tableau A4.2).

Les enfants vivant dans une famille monoparentale risquaient bien plus de connaître une plus longue période de faible revenu. Chez les enfants vivant avec un parent seul en 1996, plus de la moitié (53 %) ont connu une période de faible revenu à un moment donné entre 1996 et 2000. Pour 38 % d'entre eux, la période a duré plus d'un an.

Enfin, parmi les jeunes qui ne vivaient pas avec leurs parents en 1996, 52 % ont connu une période de faible revenu entre 1996 et 2000, dont 36 % pendant plus d'un an.

Figure A4.2
Répartition de la population d'âge scolaire selon le nombre d'années en situation de faible revenu entre 1996 et 2000, selon la situation familiale en 1996, Canada



Source :
 Tableau A4.2.

Provinces et territoires

En 2000, les proportions les plus fortes de la population d'âge scolaire vivant avec un faible revenu se trouvaient au Manitoba, à Terre-Neuve-et-Labrador et en Colombie-Britannique. Les proportions les plus faibles ont été enregistrées au Nouveau-Brunswick, en Ontario et à l'Île-du-Prince-Édouard. De 1996 à 2000, le Manitoba, Terre-Neuve-et-Labrador et la Colombie-Britannique ont également affiché les plus fortes proportions de la population d'âge scolaire ayant vécu plus d'un an avec un revenu inférieur au seuil de faible revenu (SFR), alors que l'Ontario, l'Île-du-Prince-Édouard et la Nouvelle-Écosse ont affiché les proportions les plus faibles (figure A4.3 et figure A4.4).

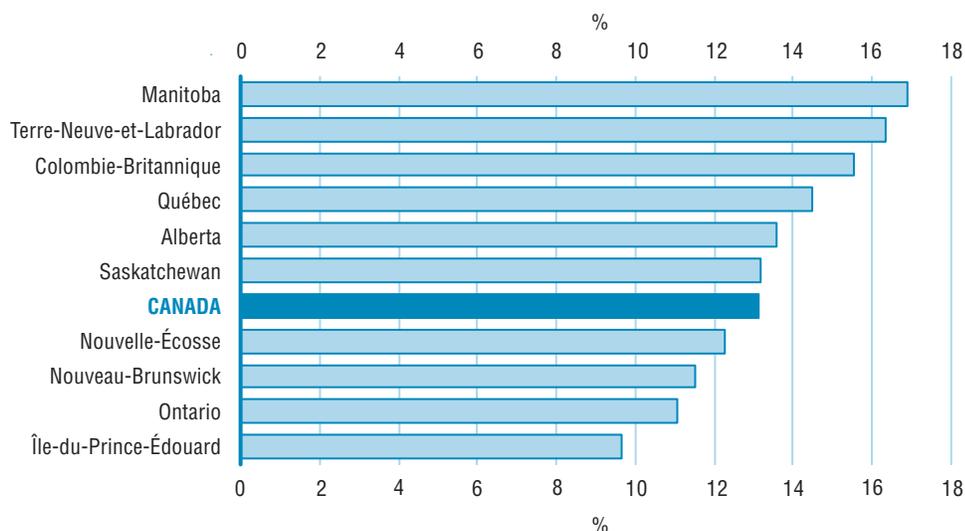


Figure A4.3

Proportion de la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans) en situation de faible revenu par province, 2000

Source :

Tableau A4.1.

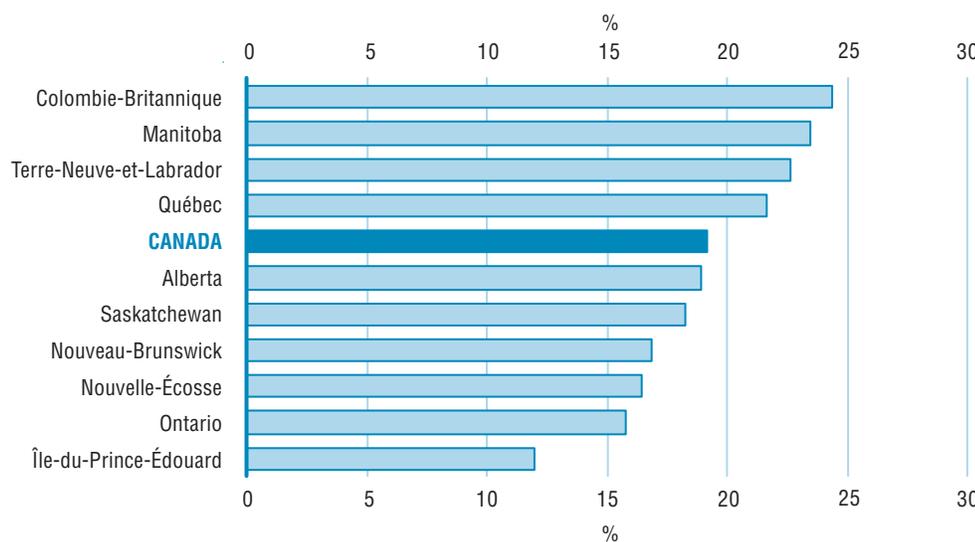


Figure A4.4

Proportion de la population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans) qui a vécu plus d'un an en situation de faible revenu entre 1996 et 2000 par province

Source :

Tableau A4.2.

Chapitre B

Le financement des systèmes d'éducation	27
--	----

B1 Dépenses totales au titre de l'éducation	29
--	----

B2 Dépenses publiques et privées au titre de l'éducation	35
--	----

B3 Affectation des ressources	41
--------------------------------------	----

B4 Endettement des étudiants	45
-------------------------------------	----

Figures, Chapitre B

Figure B1.1

Indices de variation des dépenses publiques et privées combinées au titre de l'éducation par ordre d'enseignement, Canada, provinces et territoires, 1997-1998 à 2001-2002 (1997-1998 = 100) 30

Figure B1.2

Dépenses publiques et privées combinées au titre de l'éducation, par ordre d'enseignement, Canada, 1997-1998 à 2001-2002 (en milliards de dollars constants de 2001) 30

Figure B1.3

Dépenses publiques et privées combinées au titre de l'éducation par élève/étudiant (d'après les équivalents temps plein — ÉTP) tous ordres d'enseignement combinés, excluant la formation professionnelle au niveau des métiers, Canada et provinces, 1999-2000 (en dollars constants de 2001) 31

Figure B1.4

Dépenses publiques et privées combinées au titre de l'éducation par habitant, Canada, provinces et territoires, 1999-2000 (en dollars constants de 2001) 32

Figure B1.5

Dépenses publiques et privées combinées au titre de l'éducation en pourcentage du PIB, Canada, provinces et territoires, 1999-2000 33

Figure B1.6

Dépenses publiques et privées combinées consacrées aux établissements d'enseignement par étudiant, niveau universitaire, pays du G-7 et moyenne de l'OCDE, 1999 (en dollars US convertis à l'aide de la PPA) 33

Figure B1.7

Dépenses publiques et privées combinées consacrées aux établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, tous ordres d'enseignement combinés, pays du G-7 et moyenne de l'OCDE, 1999 34

Figure B2.1

Répartition en pourcentage des dépenses publiques au titre de l'éducation, ensemble des ordres de gouvernement, Canada, 2001 36

Figure B2.2

Variations en pourcentage des dépenses publiques au titre de l'éducation entre 1997-1998 et 2001-2002, Canada, provinces et territoires 37

Figure B2.3

Dépenses privées en pourcentage des dépenses totales au titre de l'éducation, Canada, provinces et territoires, 2001-2002 38

Figure B2.4

Dépenses des ménages au titre de l'éducation, 2000 39

Figure B2.5

Moyenne des frais de scolarité des étudiants universitaires de premier cycle, Canada et provinces, 1990-1991 et 2001-2002 (en dollars constants de 2001) 40

Figure B3.1

Rémunération en pourcentage des dépenses courantes totales au titre de l'éducation primaire et secondaire, Canada, provinces et territoires, 1999-2000 42

Figure B3.2

Rémunération en pourcentage des dépenses courantes totales au titre de l'éducation postsecondaire, Canada, provinces et territoires, 1999-2000 43

Figure B3.3

Écart entre les sexes, salaires des professeurs universitaires titulaires et agrégés et des enseignants au niveau collégial, Canada, provinces et territoires, 1999-2000 44

Figure B4.1

Pourcentage des diplômés contractant un emprunt et dette moyenne cinq ans après l'obtention du diplôme, diplômés de 1990 et de 1995, Canada et provinces 46

Le financement des systèmes d'éducation

Introduction

La proportion des jeunes qui atteignent un niveau de littératie élevée et qui font des études poussées représente un indicateur clé des progrès socioéconomiques au Canada et dans un nombre croissant d'autres pays. Les attentes plus élevées en matière d'éducation, mues notamment par les exigences d'une société axée sur le savoir à l'échelle mondiale, ont fait de l'éducation une priorité de financement pour de nombreux gouvernements ainsi que de nombreux ménages.

Alors que l'investissement dans le capital humain est désormais réputé essentiel au développement d'une société avancée, il n'existe aucune norme absolue pour mesurer les ressources financières qu'il faut engager afin de garantir un rendement optimal pour chaque étudiant ou pour la société dans son ensemble. En comparant entre eux des pays, des provinces et des territoires, on peut néanmoins amorcer la discussion en évaluant les variations constatées au titre de l'investissement dans l'éducation.

L'indicateur **B1** porte sur l'ensemble des dépenses consacrées à l'éducation au Canada par les administrations publiques et les ménages. Outre le profil global des dépenses publiques et privées à l'échelle nationale, on présente les dépenses [par étudiant](#), [par habitant](#) et par rapport au [produit intérieur brut \(PIB\)](#).

Dans l'indicateur **B2**, on examine les [dépenses privées](#) et [publiques](#) au titre de l'éducation. L'indicateur B2 aborde les dépenses publiques en éducation par rapport à celles allouées à d'autres secteurs ainsi que les dépenses privées au titre de l'éducation, englobant les dépenses des ménages et des particuliers au chapitre des frais de scolarité universitaire.

L'indicateur **B3** montre comment les conseils scolaires et les établissements d'enseignement postsecondaire dépensent leurs ressources financières; les dépenses sont ventilées selon les [dépenses en immobilisations](#) et les [dépenses courantes](#). La [rémunération du personnel](#) représente la dépense courante la plus lourde, pour tous les ordres d'enseignement, si bien que la proportion des dépenses qui y est consacrée figure séparément, de même que l'information sur la rémunération du personnel des niveaux collégial et universitaire.

Enfin, l'indicateur **B4** aborde l'endettement des étudiants de niveau postsecondaire tout au long des années 1990.

Dépenses totales au titre de l'éducation

Contexte

Les administrations publiques assurent la plus grande partie du financement de l'éducation à tous les niveaux, mais de nombreux ménages paient également de leur poche des services ou ressources en matière d'éducation. Afin de présenter dans son ensemble la situation des dépenses consacrées à l'éducation au Canada, cet indicateur comprend les dépenses de tous les ordres de gouvernement, des corporations et agents de la Couronne (CANARIE, les Conseils de recherches fédéraux, le financement fédéral aux écoles dans les réserves), du secteur privé et des ménages. Les résultats ne peuvent être utilisés pour comparer l'engagement financier des gouvernements provinciaux en éducation.

Il faudrait interpréter les chiffres présentés ci-dessous à la lumière de divers facteurs interdépendants liés à l'offre et à la demande, dont la structure démographique de la population, les taux d'inscription aux divers ordres d'enseignement et la variation de la valeur globale des biens et services produits au sein de l'économie.

Observations

Dépenses totales

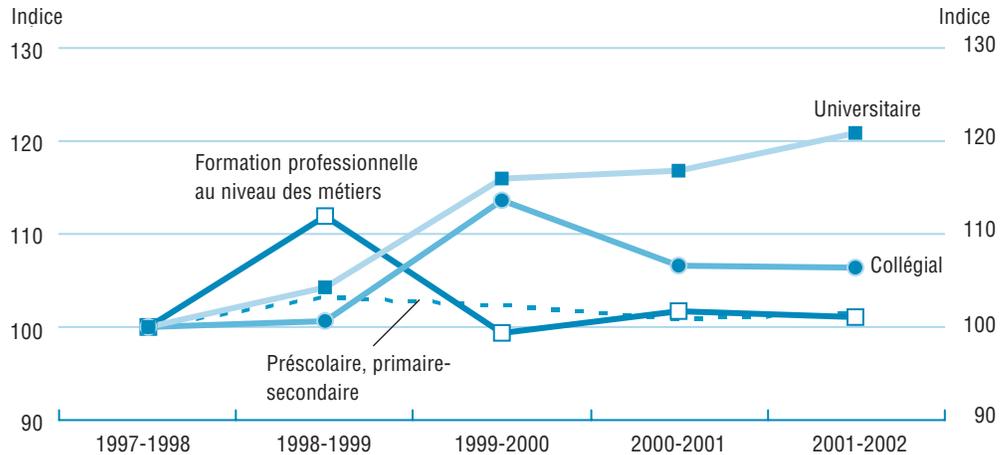
Au cours de l'exercice 1997-1998, les dépenses publiques et privées combinées au titre de l'éducation ont atteint un total de 64,9 milliards de dollars (en [dollars constants de 2001](#)¹). En 2001-2002, ce chiffre était passé à 68,6 milliards de dollars, ce qui représente une augmentation de 3,7 milliards de dollars ou 6 % sur la période de 4 ans (tableaux B1.1 et B1.2).

Cet indicateur présente les dépenses totales au titre de l'éducation au Canada, qu'elles soient de sources publiques ou privées.

Entre 1997-1998 et 2001-2002, le total des dépenses consacrées à l'éducation au Canada a progressé de 6 % en dollars constants de 2001, la plus grande partie de l'augmentation ayant été observée au niveau de l'enseignement postsecondaire.

1. À moins d'indication contraire, tous les montants sont en dollars canadiens constants de 2001.

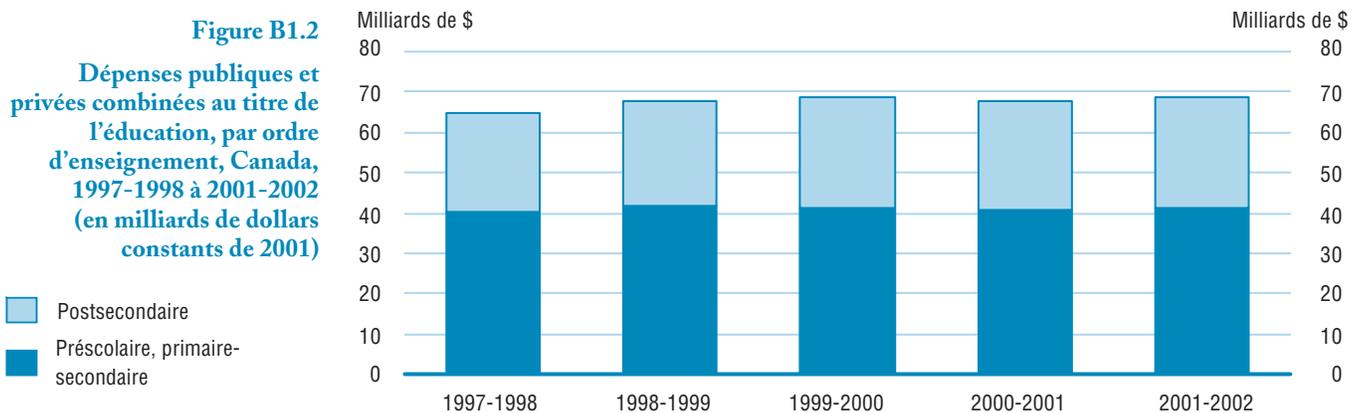
Figure B1.1
Indices de variation des dépenses publiques et privées combinées au titre de l'éducation par ordre d'enseignement, Canada, 1997-1998 à 2001-2002 (1997-1998 = 100)



Source :
Tableau B1.2.

La hausse enregistrée de 1997-1998 à 2001-2002 a surtout touché l'enseignement postsecondaire. Les dépenses se sont accrues de 3,2 milliards de dollars (soit de 13 %), passant de 24,4 milliards de dollars à 27,6 milliards de dollars. Les universités ont reçu la part du lion de l'augmentation au niveau postsecondaire, les dépenses leur étant consacrées ayant augmenté de 21 % au cours de la période (figure B1.1). Les dépenses au niveau primaire-secondaire sont restées relativement inchangées, progressant d'environ 1 % pour atteindre 41 milliards de dollars. En 2001-2002, 60 % de toutes les dépenses se sont faites au niveau primaire-secondaire et 40 % au niveau postsecondaire (figure B1.2 et tableau B1.3).

Figure B1.2
Dépenses publiques et privées combinées au titre de l'éducation, par ordre d'enseignement, Canada, 1997-1998 à 2001-2002 (en milliards de dollars constants de 2001)



Source :
Tableau B1.1.

Note : Les chiffres pour 2000-2001 et 2001-2002 sont des estimations.

Pendant la période de quatre ans, les dépenses totales ont crû dans toutes les provinces et tous les territoires, à l'exception de l'Ontario, où elles ont fléchi de 1 % et de Terre-Neuve-et-Labrador où elles ont dégringolé de 16 %, surtout par suite de la compression des dépenses consacrées aux programmes de formation professionnelle au niveau des métiers. Le déclin des dépenses à Terre-Neuve-et-Labrador était en fait un retour au niveau « normal » de dépenses après une augmentation importante mais de courte durée du financement au milieu des années 1990, notamment dans le cadre de la Stratégie du poisson de fond de l'Atlantique.

Dans la plupart des provinces et territoires, les dépenses se sont davantage accrues au niveau postsecondaire qu'au niveau primaire-secondaire. Les dépenses au niveau primaire-secondaire ont diminué dans un certain nombre de provinces ou territoires.

Dépenses par étudiant

On peut aussi mesurer les dépenses consacrées à l'éducation en rapportant les dépenses totales aux inscriptions en équivalent temps plein à chacun des ordres d'enseignement (Tableau B1.4). Entre 1997-1998 et 1999-2000, le coût par étudiant, tous ordres d'enseignement confondus, a augmenté de 5,6 % à l'échelle canadienne, passant de 9 197 \$ en 1997-1998 à 9 714 \$ en 1999-2000².

Plus l'ordre d'enseignement est élevé, plus les coûts par étudiant sont élevés et plus l'augmentation des coûts par étudiant est forte. Entre 1997-1998 et 1999-2000, le coût moyen par étudiant s'est accru de 2 % au niveau primaire-secondaire, passant de 7 607 \$ à 7 758 \$, de 11 % au niveau collégial, passant de 11 925 \$ à 13 290 \$, et de 13 % au niveau universitaire, passant de 20 504 \$ à 23 159 \$.

Parmi les provinces³, les coûts totaux par étudiant, tous ordres d'enseignement confondus, en 1999-2000, variaient entre 8 057 \$ à l'Île-du-Prince-Édouard et 10 157 \$ au Manitoba (figure B1.3). Les augmentations les plus fortes au cours de la période de 1997-1998 à 1999-2000 ont été observées en Nouvelle-Écosse et en Alberta.

Entre 1997-1998 et 1999-2000, le coût moyen par étudiant, tous ordres d'enseignement confondus, a augmenté de 5,6 % à l'échelle canadienne.

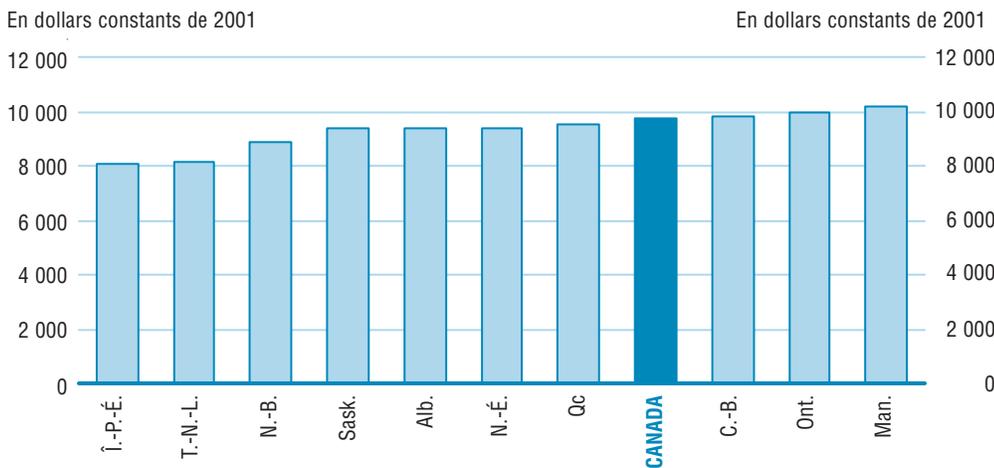


Figure B1.3
 Dépenses publiques et privées combinées au titre de l'éducation par élève/étudiant (d'après les équivalents temps plein — ÉTP) tous ordres d'enseignement combinés, excluant la formation professionnelle au niveau des métiers, Canada et provinces, 1999-2000 (en dollars constants de 2001)

Source :
 Tableau B1.4.

Dépenses par habitant

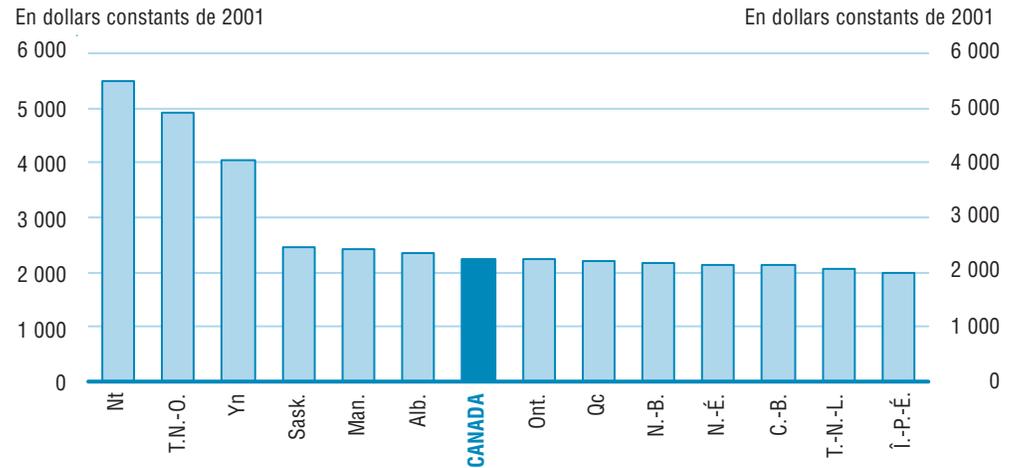
La mesure précédente rapportait l'ensemble des dépenses privées et publiques au titre de l'éducation au nombre d'étudiants (en équivalent temps plein) alors que celle-ci les rapporte au nombre de personnes habitant dans la province ou le territoire.

Entre 1997-1998 et 2001-2002, les dépenses par habitant se sont accrues de 2 % au Canada.

2. Les programmes de formation professionnelle au niveau des métiers sont exclus à cause de la piètre qualité des estimations des inscriptions en équivalent temps plein. Les inscriptions en équivalent temps plein ne sont disponibles que jusqu'à l'année 1999-2000.
 3. Les estimations pour les territoires ne sont pas fiables.

En 2001-2002, on a dépensé en moyenne 2 207 \$ par personne au titre de l'éducation au Canada. Parmi les provinces et territoires, le montant moyen par habitant allait de 2 008 \$ à l'Île-du-Prince-Édouard à 6 072 \$ au Nunavut. Faisant écho aux niveaux plus élevés des coûts de fonctionnement dans le Nord, les dépenses moyennes par habitant étaient plus de deux fois supérieures dans les territoires que dans les provinces (figure B1.4 et tableau B1.5).

Figure B1.4
Dépenses publiques et privées combinées au titre de l'éducation par habitant, Canada, provinces et territoires, 1999-2000 (en dollars constants de 2001)



Source :
Tableau B1.5.

Entre 1997-1998 et 2001-2002, les dépenses par habitant au pays ont augmenté de 2 %, le résultat d'une augmentation de 6 % des dépenses totales et d'un accroissement de la population de 4 %. Le Yukon a marqué la plus forte hausse des dépenses par habitant au cours de la période, soit 15 %. Parmi les provinces, les dépenses par habitant ont augmenté le plus au Manitoba et en Alberta, soit de 10 %. Elles ont diminué dans seulement deux provinces : à Terre-Neuve-et-Labrador, de 13 %, avec la fin du financement accru, notamment dans le cadre de la Stratégie du poisson de fond de l'Atlantique, et le retour à un niveau normal de dépenses, et, en Ontario, de 6 %.

Les dépenses et le PIB

En 1999-2000, les dépenses en éducation représentaient 6,6 % du PIB canadien : elles représentaient un pourcentage plus élevé du PIB des territoires et des petites provinces que de celui des grandes provinces.

La quatrième mesure des dépenses totales présente les dépenses consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB. Bien que le rapport entre les dépenses consacrées à l'éducation et le PIB donne une idée des ressources affectées à l'éducation, il importe de l'envisager dans le contexte d'autres renseignements, tels que les dépenses par étudiant, la répartition selon l'âge de la population et la taille relative du PIB, afin de l'interpréter convenablement.

Au Canada, les dépenses publiques et privées au titre de l'éducation sont passées de 6,8 % du PIB en 1997-1998 à 6,9 % à l'exercice suivant, avant d'être ramenées à 6,6 % en 1999-2000 (tableau B1.6). Pendant cette période de trois ans, cinq provinces — la Nouvelle-Écosse, le Québec, le Manitoba, la Saskatchewan et l'Alberta — ont maintenu ou augmenté leurs dépenses en proportion du PIB.

En 1999-2000, les dépenses en éducation représentaient un pourcentage plus élevé du PIB des territoires et des petites provinces que des grandes provinces. Les dépenses en éducation représentaient une plus faible proportion du PIB en Ontario et en Alberta (figure B1.5).

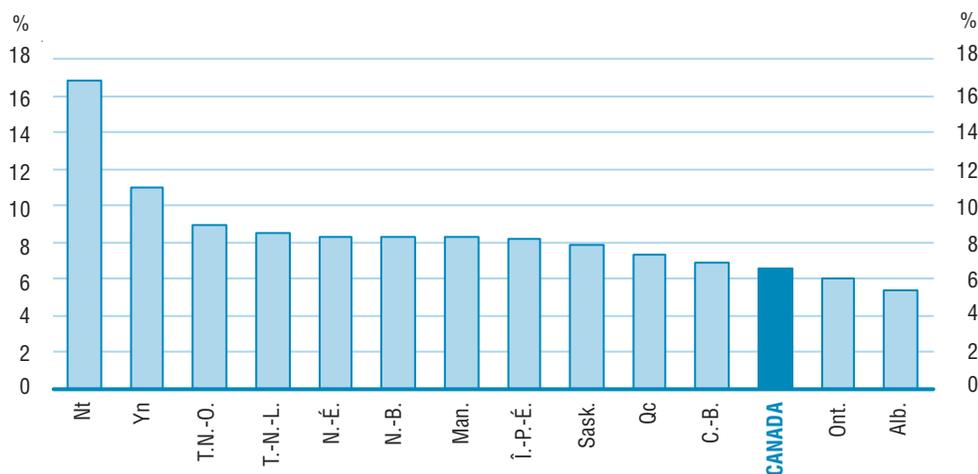


Figure B1.5
 Dépenses publiques et privées combinées au titre de l'éducation en pourcentage du PIB, Canada, provinces et territoires, 1999-2000

Source :
 Tableau B1.6.

Comparaisons internationales

Selon l'OCDE, les dépenses par étudiant dans les pays du G-7 allaient d'un minimum de 7 557 \$US par étudiant en Italie à un maximum de 19 220 \$US aux États-Unis. Le Canada occupait le deuxième rang à ce chapitre avec des dépenses par étudiant de 15 470 \$US⁴ (figure B1.6 et tableau B1.7).

Selon l'OCDE, le Canada occupait le deuxième rang parmi les pays du G-7 en 1999 pour ce qui est des dépenses par étudiant au niveau universitaire.

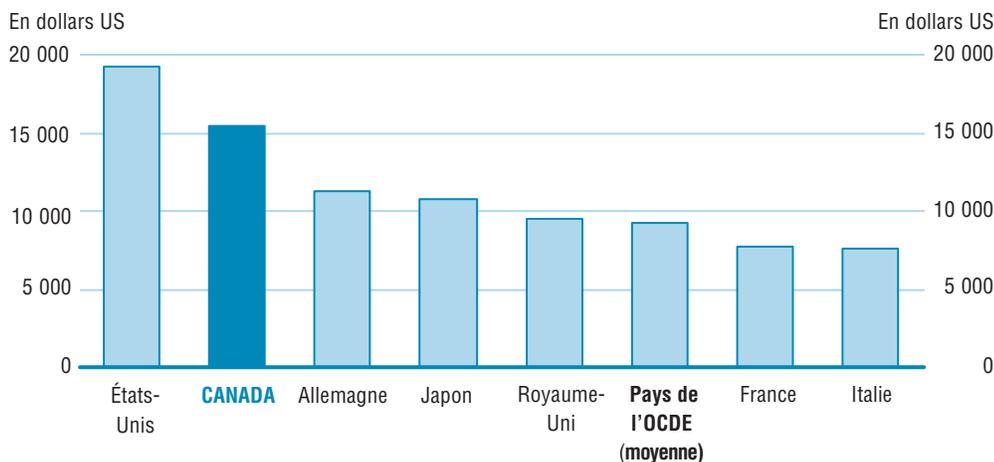


Figure B1.6
 Dépenses publiques et privées combinées consacrées aux établissements d'enseignement par étudiant, niveau universitaire, pays du G-7 et moyenne de l'OCDE, 1999 (en dollars US convertis à l'aide de la PPA)

Source :
 Tableau B1.7.

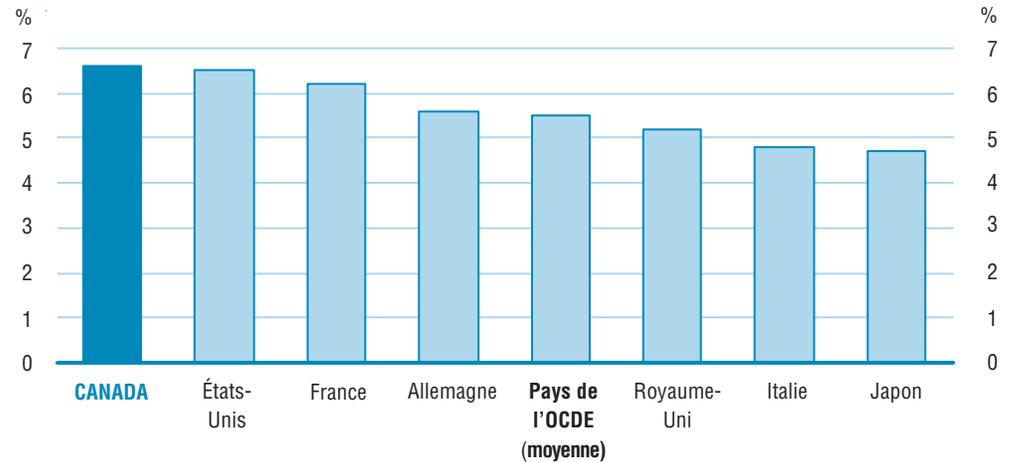
4. Ces montants ont été convertis en dollars américains à l'aide de la [parité des pouvoirs d'achat \(PPA\)](#).

B1 Indicateurs de l'éducation au Canada

Selon l'OCDE, le Canada se classait premier parmi les pays du G-7 en 1999 quant au pourcentage du PIB consacré à l'éducation.

Par comparaison avec les pays de l'OCDE et du G-7, le Canada a dépensé plus au titre de l'éducation en pourcentage du PIB que la moyenne de l'OCDE en 1999, soit 6,6 % contre 5,5 %, surpassant quelque peu les États-Unis, où les dépenses en éducation représentaient 6,5 % du PIB (figure B1.7 et tableau B1.8).

Figure B1.7
Dépenses publiques et privées combinées consacrées aux établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, tous ordres d'enseignement combinés, pays du G-7 et moyenne de l'OCDE, 1999



Source :
Tableau B1.8.

Dépenses publiques et privées au titre de l'éducation

B2

Contexte

Les dépenses publiques se sont transformées au Canada au cours des années 1990, alors que l'une des priorités des gouvernements a été l'élimination des déficits. Dans ce contexte, les administrations publiques ont eu du mal à accroître le budget de l'éducation, car les besoins du secteur se sont trouvés à concurrencer directement ceux d'autres secteurs prioritaires, comme la santé.

Au Canada, les administrations publiques financent l'éducation de base au primaire et au secondaire. Néanmoins, les parents engagent souvent des frais pour le matériel et les fournitures, ainsi que pour une gamme d'activités scolaires. Dans certains cas, les parents retiennent les services d'un précepteur individuel ou inscrivent leurs enfants dans une école privée, où ils versent des frais de scolarité.

Au niveau postsecondaire, les [collèges](#) et les [universités](#) — bien que fortement subventionnés par l'État — comptent beaucoup sur les frais de scolarité des étudiants. À ce niveau, les étudiants et leurs parents assument davantage les frais liés aux livres et aux fournitures, aux déplacements et à la subsistance. Les programmes de prêts aux étudiants parrainés par l'État ont pris de l'expansion en vue de venir en aide au nombre croissant d'étudiants inscrits aux études postsecondaires.

Cet indicateur permet aux décideurs de mieux comprendre les variations des dépenses en éducation, tout en éclairant les discussions connexes quant à l'accès aux services d'éducation au Canada.

Observations

Dépenses publiques : éducation et autres programmes de l'État

Les [dépenses publiques au titre de l'éducation](#) ont été ramenées à 62,8 milliards de dollars en 2001¹, comparativement à plus de 64 milliards de dollars atteints entre 1993 et 1995. Après avoir connu une période de stabilité au milieu des années 1990, les dépenses consacrées à la santé ont grimpé, atteignant 72,8 milliards de dollars en 2001. Jusqu'en 2000, les administrations publiques au Canada consacraient, dans l'ensemble, plus de ressources financières à l'éducation qu'à la santé (tableau B2.1).

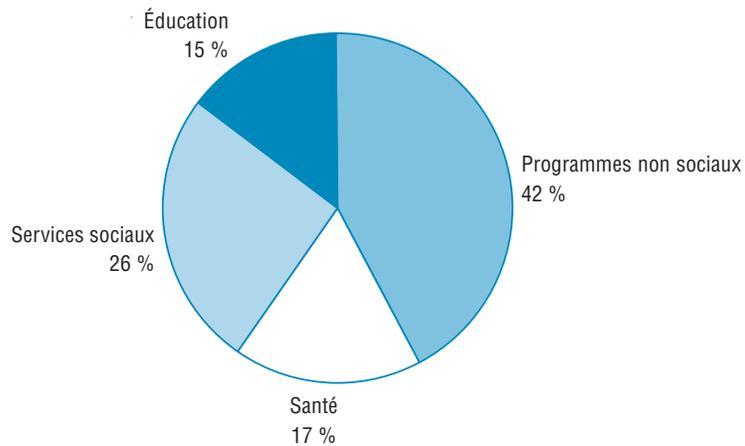
Cet indicateur distingue les dépenses publiques et privées au titre de l'éducation au Canada.

En 2001, 15 % des dépenses publiques ont été consacrées à l'éducation et 17 %, à la santé.

1. À moins d'indications contraires, tous les montants sont en [dollars canadiens constants](#) de 2001.

En 2001, les dépenses au titre de l'éducation représentaient 15 % de toutes les dépenses publiques, contre 17 % pour la santé (figure B2.1). Les trois secteurs les plus importants du budget de l'État — à savoir les services sociaux, la santé et l'éducation — comptaient pour 58 % de toutes les dépenses publiques, comparativement à 52 % en 1990, ce qui représente une augmentation de six points de pourcentage. Par comparaison, les dépenses au titre de l'éducation se sont accrues de moins d'un demi point de pourcentage au cours de cette période.

Figure B2.1
Répartition en pourcentage des dépenses publiques au titre de l'éducation, ensemble des ordres de gouvernement, Canada, 2001



Source :
Tableau B2.1.

Dépenses publiques

Entre 1997-1998 et 2001-2002, les dépenses publiques ont augmenté de 9 % au niveau postsecondaire et de 2 % au niveau primaire et secondaire.

Au cours de l'exercice 1997-1998, les dépenses au titre de l'éducation de l'ensemble des paliers de gouvernement ont atteint 55,8 milliards de dollars. Quatre ans plus tard, elles s'élevaient à 58,1 milliards de dollars, une augmentation de 2,3 milliards de dollars ou 4 % (tableau B2.2).

L'augmentation des dépenses publiques en éducation au pays entre 1997-1998 et 2001-2002 a surtout été consacrée à l'enseignement postsecondaire, où ces dépenses ont progressé de 9 %; au primaire et au secondaire, elles n'augmentaient que de 2 % (tableau B2.3).

Pendant cette période, les dépenses publiques totales se sont améliorées dans la plupart des provinces et des territoires, l'Alberta menant le bal avec un bond de 19 % (figure B2.2). Par contre, elles ont baissé de 3 % à l'Île-du-Prince-Édouard, de 4 % en Ontario et de 17 % à Terre-Neuve-et-Labrador avec la fin du financement accru, notamment dans le cadre de la Stratégie du poisson de fond de l'Atlantique, et le retour à un niveau normal de dépenses.

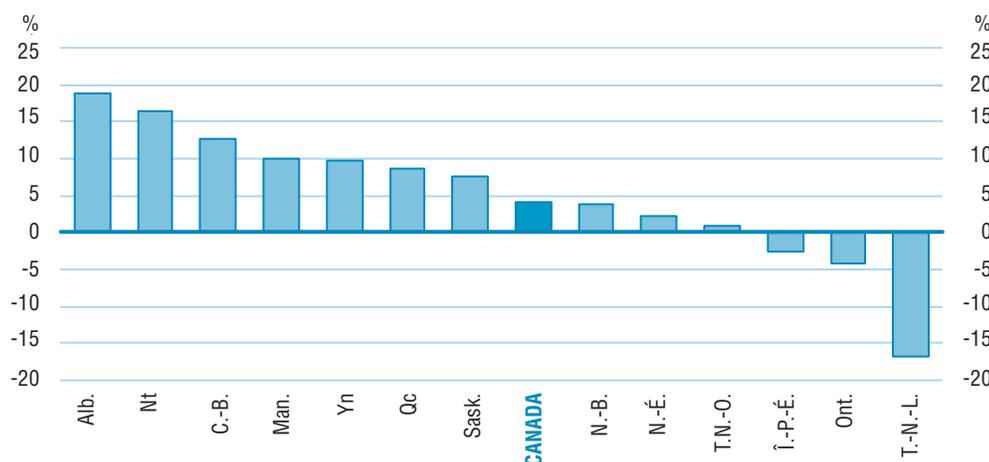


Figure B2.2

Variations en pourcentage des dépenses publiques au titre de l'éducation entre 1997-1998¹ et 2001-2002, Canada, provinces et territoires

1. Entre 1999-2000 et 2001-2002 dans les Territoires du Nord-Ouest et au Nunavut.

Source :

Tableau B2.3.

Dans la plupart des provinces et des territoires, l'augmentation des dépenses a été plus élevée au niveau de l'enseignement postsecondaire qu'au niveau primaire et secondaire. Toutefois, Terre-Neuve-et-Labrador, l'Île-du-Prince-Édouard, la Nouvelle-Écosse et le Nunavut ont connu une baisse des dépenses au titre de l'enseignement postsecondaire qui est attribuable à la baisse des dépenses consacrées aux programmes de formation professionnelle au niveau des métiers (tableau B2.3).

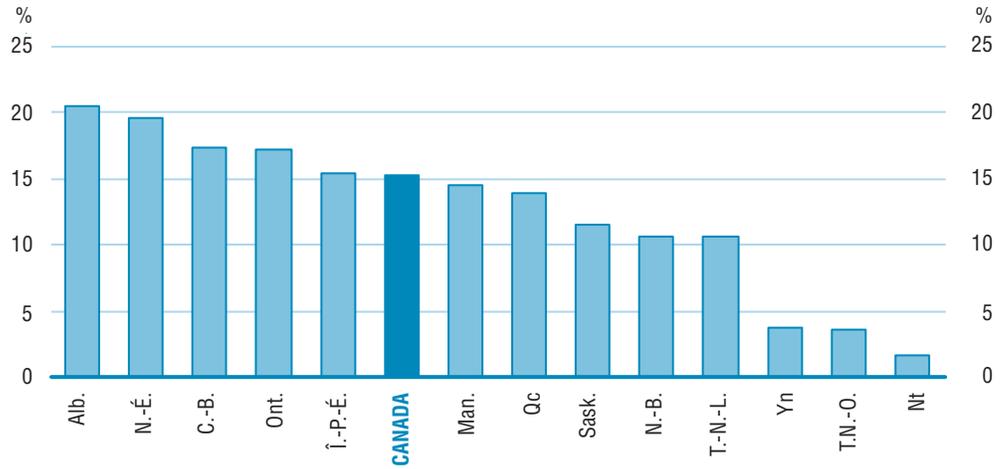
Dépenses privées

En 1997-1998, 9 milliards de dollars dépensés au titre de l'éducation provenaient de sources privées. Quatre ans plus tard, ce chiffre était passé à 10,5 milliards de dollars, ce qui représente une augmentation de 16 %, soit quatre fois l'augmentation des dépenses de sources publiques. De cette somme, 3,1 milliards de dollars ont été dépensés au primaire et au secondaire et 7,4 milliards de dollars, au niveau postsecondaire (tableaux B2.4 et B2.5).

Les dépenses privées représentaient 15 % de l'ensemble des dépenses en éducation en 2001-2002, comparativement à 14 % en 1997-1998. Elles se concentraient surtout au niveau postsecondaire, puisqu'elles représentaient 36 % des dépenses totales consacrées au niveau universitaire et 22 % de celles consacrées au niveau collégial. Les dépenses privées ne représentaient que 7 % des dépenses totales au niveau primaire et secondaire (figure B2.3 et tableau B2.6).

En 2001-2002, 7 % de toutes les dépenses au primaire et au secondaire, de même que 27 % de celles au niveau postsecondaire, provenaient de sources privées.

Figure B2.3
Dépenses privées en pourcentage des dépenses totales au titre de l'éducation, Canada, provinces et territoires, 2001-2002



Source :
 Tableau B2.6.

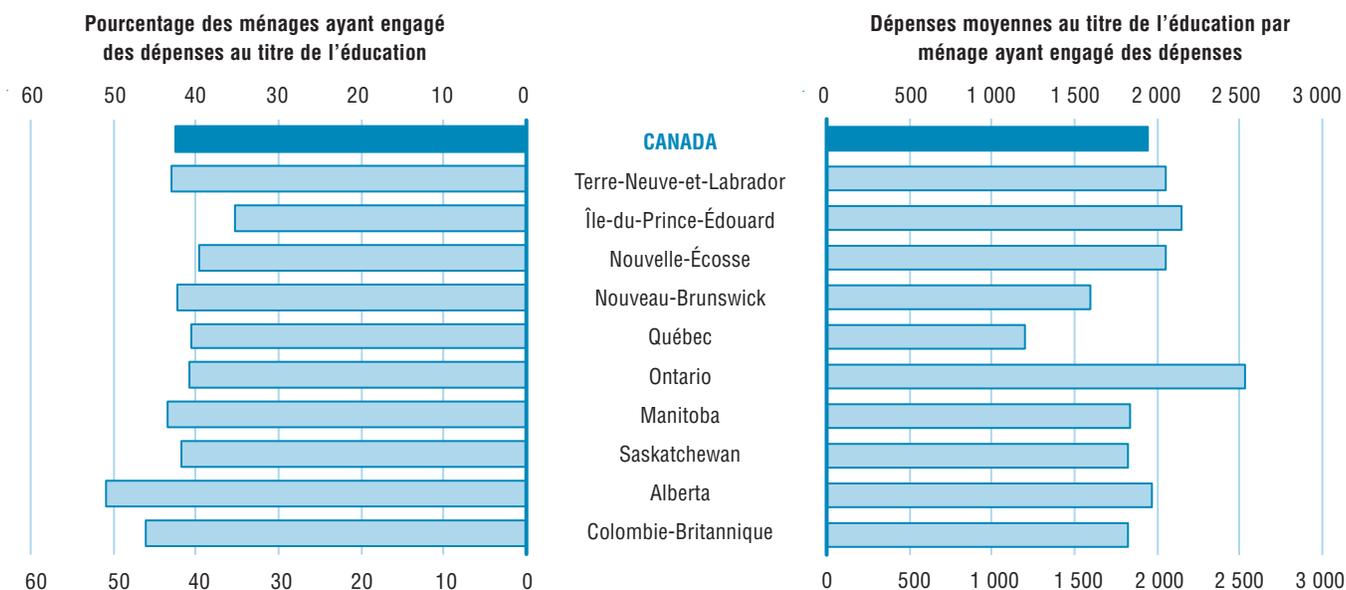
Parmi les provinces et les territoires, les dépenses privées représentaient près de 21 % des dépenses totales au titre de l'éducation en Alberta et près de 20 % en Nouvelle-Écosse. Elles en représentaient autour de 11 % à Terre-Neuve-et-Labrador, au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan, et moins de 4 % dans chacun des territoires. Les dépenses privées représentaient plus de 10 % des dépenses totales au niveau primaire et secondaire au Québec et en Alberta, et plus de 35 % des dépenses au niveau postsecondaire en Nouvelle-Écosse, en Ontario et en Alberta.

Dépenses des ménages

En 2000, 43 % des ménages ont engagé des dépenses au titre de l'éducation, pour une dépense moyenne de 1 946 \$.

En 2000, 43 % des ménages canadiens ont engagé des dépenses au titre de l'éducation en manuels, fournitures scolaires et frais de scolarité, pour une dépense moyenne de 1 946 \$. La proportion était la plus faible à l'Île-du-Prince-Édouard (35 %) et la plus forte en Alberta (51 %). Parmi les ménages qui ont engagé des dépenses à ce titre, le coût moyen a été le plus faible au Québec (1 202 \$) et le plus élevé en Ontario (2 530 \$) (figure B2.4 et tableau B2.7).

Figure B2.4
Dépenses des ménages au titre de l'éducation, 2000



Source :

Tableau B2.7.

En 2000, les ménages canadiens qui ont engagé des dépenses au titre des frais de scolarité au préscolaire, primaire et secondaire, soit 9 % de tous les ménages, ont versé une moyenne de 974 \$. Parmi les provinces, le pourcentage des ménages ayant payé des frais de scolarité à ce niveau oscillait entre 4 % en Nouvelle-Écosse et en Ontario, et 22 % en Alberta. Les frais de scolarité moyens allaient de 193 \$ en Saskatchewan à 1 988 \$ en Ontario.

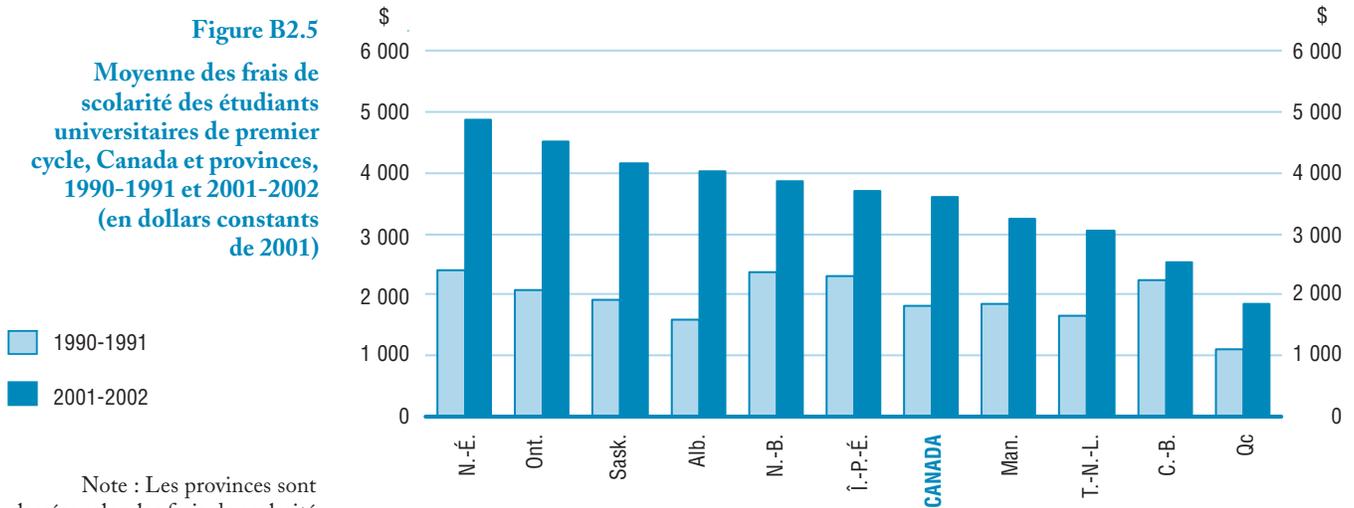
Au total, 17 % des ménages ont engagé des dépenses au titre des frais de scolarité au niveau postsecondaire, versant en moyenne 2 907 \$. La proportion de ces ménages variait entre 13 % à l'Île-du-Prince-Édouard et au Nouveau-Brunswick, et 20 % en Alberta et en Colombie-Britannique. Les ménages du Québec versaient les frais de scolarité les moins élevés à ce niveau (1 362 \$) et ceux de l'Île-du-Prince-Édouard, les plus élevés (4 522 \$).

Frais de scolarité universitaire

Les frais de scolarité pour les études de premier cycle ont presque doublé entre 1990-1991 et 2001-2002, la moyenne passant de 1 806 \$ à 3 585 \$ pour l'ensemble du pays. En 2001-2002, les frais de scolarité les plus élevés étaient ceux de la Nouvelle-Écosse (4 855 \$) et les moins élevés, ceux du Québec (1 842 \$) (figure B2.5 et tableau B2.8).

Les frais de scolarité ont augmenté durant les années 1990, et dans une proportion très forte pour certains programmes universitaires.

Figure B2.5
Moyenne des frais de
scolarité des étudiants
universitaires de premier
cycle, Canada et provinces,
1990-1991 et 2001-2002
(en dollars constants
de 2001)



Note : Les provinces sont classées selon les frais de scolarité en 2001-2002.

Source :
Tableau B2.8.

En 1990-1991, les frais de scolarité des divers programmes se situaient dans une fourchette allant de 1 646 \$ en commerce à 2 220 \$ en dentisterie. En 2001-2002, l'écart s'était creusé, les frais se situant entre 2 923 \$ en éducation et 9 105 \$ en dentisterie (tableau B2.9).

Recettes privées des universités

De 1990-1991 à 1999-2000, les universités ont vu augmenter la part de leurs recettes en provenance de sources privées.

Les frais de scolarité et les autres recettes non gouvernementales sont passés de 32 % à 45 % de toutes les recettes universitaires du début à la fin des années 1990. Parmi les provinces, en 1999-2000, c'est la Nouvelle-Écosse qui comptait la plus forte proportion de recettes privées au niveau universitaire (57 %, contre 37 % dix ans plus tôt), alors que le Québec en comptait la moins forte (35 %, contre 22 % dix ans plus tôt) (tableau B2.10).

Affectation des ressources

B3

Contexte

L'analyse des [dépenses courantes](#) et des [dépenses en immobilisations](#) montre comment les provinces et les territoires du Canada répartissent leurs fonds entre les dépenses ordinaires et celles qui servent à la construction ou à l'expansion des infrastructures (écoles, laboratoires, bibliothèques, par exemple). La répartition dépend habituellement des effectifs scolaires actuels et prévus et de facteurs économiques tels que le coût de la vie, l'augmentation des salaires des enseignants et les variations des taux d'intérêt. De plus, les dépenses en immobilisations peuvent fluctuer selon l'âge et l'état des installations existantes.

La prestation des services d'enseignement se fait surtout par l'entremise d'enseignants et d'autres membres du personnel; par conséquent, les dépenses courantes (constituées surtout de salaires) dépassent habituellement — et de loin — les dépenses en immobilisations. Cela s'applique particulièrement au primaire et au secondaire. Au niveau postsecondaire, les autres services tels que la recherche-développement (R. et D.) peuvent compter pour une part appréciable des dépenses courantes totales (voir l'indicateur D4). Les établissements d'enseignement postsecondaire ont également tendance à avoir des besoins plus vastes en infrastructures (notamment, bibliothèques, salles d'ordinateurs, logements, cours non crédités) que les établissements primaires ou secondaires, d'où un équilibre différent entre les dépenses courantes et les dépenses en immobilisations.

Vu la proportion élevée des dépenses courantes consacrées aux salaires, il est utile de se pencher sur l'évolution de ces derniers au fil des ans. Comme on ne dispose pas de renseignements comparables pour les provinces et les territoires au primaire et au secondaire, le présent indicateur est axé sur la rémunération des enseignants des niveaux collégial et universitaire au cours des années 1990. Par ailleurs, la parité salariale entre les hommes et les femmes reste un enjeu préoccupant; c'est pourquoi nous présentons de l'information sur le salaire des enseignantes par rapport à celui de leurs homologues masculins.

Cet indicateur montre l'équilibre entre les dépenses courantes et les dépenses en immobilisations des provinces et des territoires, ainsi que du Canada et des pays du G-7. Il donne aussi des renseignements sur les salaires des enseignants des niveaux collégial et universitaire.

Observations

Dépenses courantes et dépenses en immobilisations

Primaire et secondaire

Au Canada, les dépenses en immobilisations ont représenté 6,3 % de toutes les ressources consacrées à l'éducation au primaire et au secondaire en 1999-2000.

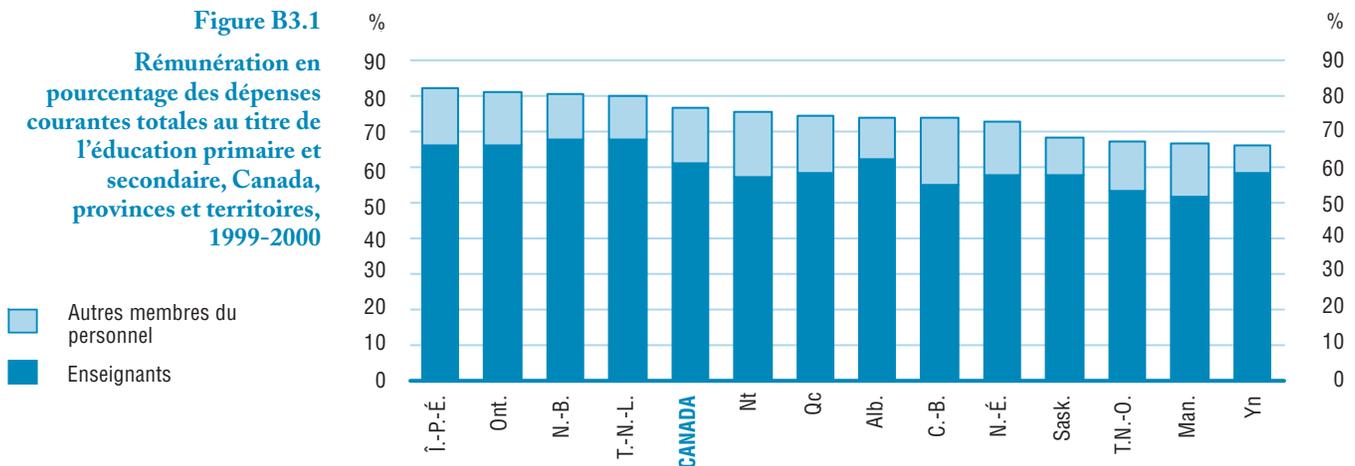
En 1999-2000, 93,7 % des dépenses au primaire et au secondaire ont été des dépenses courantes. De cette somme, environ les trois quarts, soit près de 30 milliards de dollars¹, ont été consacrés à la [rémunération des enseignants et des autres membres du personnel](#) (tableaux B3.1 et B3.2). La répartition entre les dépenses courantes et les dépenses en immobilisations a peu évolué de 1997-1998 à 1999-2000.

La plupart des provinces et territoires ont consacré plus de 92 % de leurs ressources aux dépenses courantes en 1999-2000. Les exceptions ont été l'Île-du-Prince-Édouard (91,2 %), le Nouveau-Brunswick (86,4 %), l'Ontario (91,5 %), le Yukon (86,9 %) et les Territoires du Nord-Ouest (86,9 %). Un certain nombre de provinces et de territoires affichant une forte proportion de dépenses courantes (la Nouvelle-Écosse, par exemple) comptabilisent les dépenses liées aux infrastructures dans les dépenses courantes parce qu'ils prévoient une structure de financement différente pour les éléments tels que les immeubles scolaires, qui peuvent être loués plutôt que détenus en propriété.

La rémunération du personnel représente la partie la plus importante des dépenses dans toutes les provinces et tous les territoires. Au Manitoba, en Saskatchewan, au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest, environ les deux tiers de toutes les dépenses courantes ont été affectées à cette rémunération en 1999-2000. À Terre-Neuve-et-Labrador, à l'Île-du-Prince-Édouard, au Nouveau-Brunswick et en Ontario, ce poste représentait plus de 80 % des dépenses ordinaires (figure B3.1).

Figure B3.1

Rémunération en pourcentage des dépenses courantes totales au titre de l'éducation primaire et secondaire, Canada, provinces et territoires, 1999-2000



Source :
Tableau B3.2.

1. À moins d'indications contraires, tous les montants sont en dollars constants de 2001.

Niveau postsecondaire

Au niveau postsecondaire, 4 % des ressources ont été affectées aux dépenses en immobilisations en 1999-2000, contre 6 % deux ans plus tôt. Par contre, vu la hausse des dépenses au titre des études postsecondaires (voir l'indicateur B1), les dépenses en immobilisations réelles ont augmenté au cours de cette période.

À peu près les deux tiers des dépenses courantes sont affectées à la rémunération du personnel. Bien que ce pourcentage soit, pour l'essentiel, identique à celui de 1997-1998, la somme réelle consacrée à la rémunération s'est accrue d'environ 2,6 milliards de dollars (figure B3.2 et tableaux B3.1 et B3.2).

Les dépenses en immobilisations au niveau postsecondaire ont baissé de 84 millions de dollars de 1997-1998 à 1999-2000, alors que la rémunération du personnel a augmenté de 2,6 milliards de dollars.

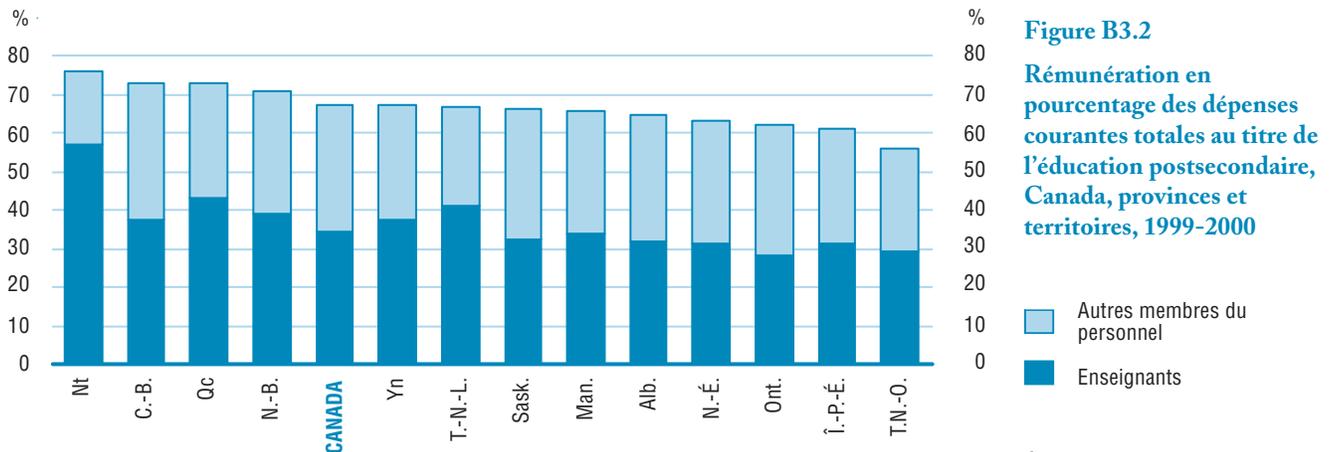


Figure B3.2
Rémunération en pourcentage des dépenses courantes totales au titre de l'éducation postsecondaire, Canada, provinces et territoires, 1999-2000

Autres membres du personnel
Enseignants

Source :

Tableau B3.2.

Dans l'ensemble des provinces et des territoires, la part des ressources affectées aux dépenses courantes en 1999-2000 s'est, en règle générale, rapprochée de la moyenne canadienne. Le Québec se situait en deçà de la moyenne (94 %), alors que le Nouveau-Brunswick (98 %), le Manitoba (97 %), le Yukon (98 %), les Territoires du Nord-Ouest (100 %) et le Nunavut (100 %) lui étaient supérieurs (tableau B3.2). La rémunération du personnel a compté pour 56 % à 76 % des dépenses courantes, sa part ayant fléchi de 1997-1998 à 1999-2000 partout sauf au Québec, en Colombie-Britannique et dans les Territoires du Nord-Ouest. Au cours de cette période de trois ans, le coût réel de la rémunération a progressé partout sauf à Terre-Neuve-et-Labrador, à l'Île-du-Prince-Édouard et dans les Territoires du Nord-Ouest.

Canada et autres pays

En 1998-1999, l'année la plus récente pour laquelle des données comparables sont disponibles par l'entremise de l'OCDE, le pourcentage des ressources affectées aux dépenses en immobilisations a été plus faible au Canada, pour les deux ordres d'enseignement, que dans les autres pays du G-7. La seule exception a été le Royaume-Uni, qui a affecté 3 % aux dépenses en immobilisations du niveau postsecondaire. Le Canada s'est classé au sixième rang au primaire et au secondaire pour la proportion des dépenses courantes consacrées à la rémunération du personnel, mais au troisième rang au niveau postsecondaire (tableau B3.3).

En 1998-1999, le Canada a affecté un pourcentage plus faible de ses ressources postsecondaires aux dépenses en immobilisations que la plupart des autres pays du G-7, tandis que la proportion consacrée à la rémunération a été comparable, dans l'ensemble.

Salaires des enseignants aux niveaux universitaire et collégial à temps plein

Les salaires des enseignants aux niveaux universitaire et collégial ont baissé durant les années 1990.

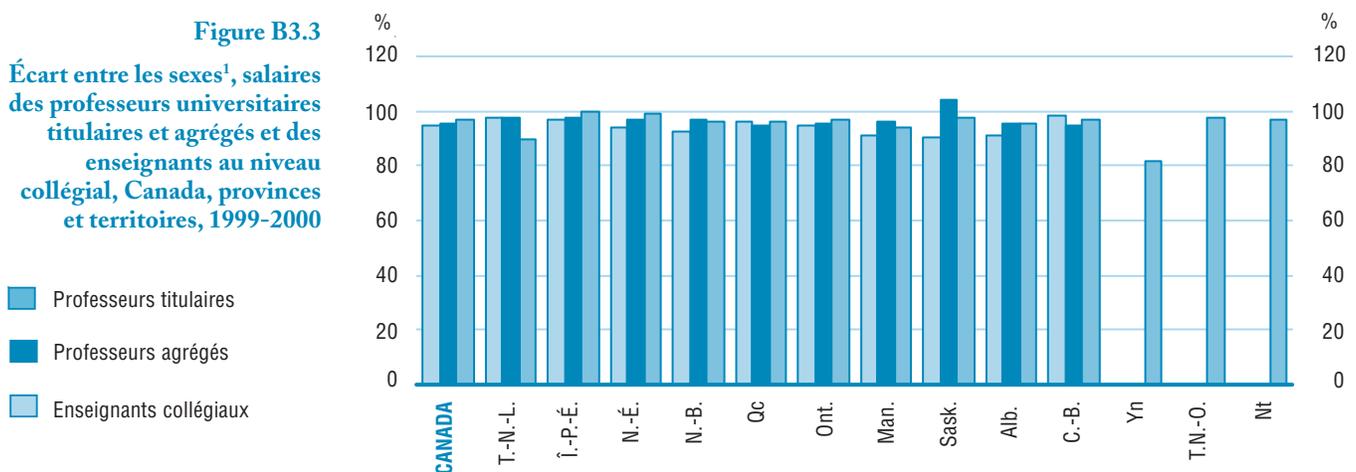
En dollars constants, le salaire moyen des enseignants universitaires a fléchi quelque peu durant les années 1990 à l'échelle du pays, tandis que celui des enseignants au niveau collégial à temps plein a baissé un peu plus (tableaux B3.4 et B3.5). La rémunération des enseignants universitaires à temps plein a légèrement augmenté en Ontario, est restée pratiquement inchangée en Colombie-Britannique et a baissé dans les autres provinces et territoires. Dans les provinces et les territoires pour lesquels nous disposons de données pour 1989-1990 et 1999-2000, les salaires des enseignants au niveau collégial à temps plein ont augmenté en Colombie-Britannique, sont restés stables en Ontario et ont diminué ailleurs.

En 1990-2000, les professeures titulaires et agrégées ont gagné 95 % du salaire de leurs homologues masculins.

Dans les universités, le fossé entre les sexes s'est un peu comblé, sur le plan salarial, au cours des années 1990. En 1999-2000, toutes catégories confondues (professeurs titulaires et agrégés et autres), le salaire moyen des femmes s'établissait à 86 % de celui des hommes, contre 82 % dix ans plus tôt. Le fossé entre les sexes à l'intérieur d'un même niveau d'emploi n'a que peu changé au cours de la décennie : à chaque niveau, les femmes gagnent environ 95 % du salaire de leurs homologues masculins. Ce fossé entre les sexes est dû, dans l'ensemble, à la faible représentation des femmes aux niveaux supérieurs (tableau B3.4).

Parmi les provinces, en 1999-2000, le fossé salarial entre les sexes pour le poste de professeur titulaire se situait entre 90 % en Saskatchewan et 98 % à Terre-Neuve-et-Labrador et en Colombie-Britannique. Pour les professeurs agrégés, il variait entre 95 % et 98 % dans toutes les provinces, sauf la Saskatchewan, où il favorisait les femmes en atteignant 104 % (figure B3.3).

Figure B3.3
Écart entre les sexes¹, salaires des professeurs universitaires titulaires et agrégés et des enseignants au niveau collégial, Canada, provinces et territoires, 1999-2000



Sources :

Tableaux B3.4 et B3.5.

1. Salaire moyen des femmes en pourcentage du salaire moyen des hommes.

Dans les collèges communautaires (les CEGEPs au Québec), le fossé entre les sexes au niveau salarial s'est également rétréci quelque peu. En 1989-1990, les salaires des professeures représentaient 94 % de ceux des hommes, contre 97 % en 1999-2000. Parmi les provinces et les territoires, le fossé variait de 82 % au Yukon à 100 % à l'Île-du-Prince-Édouard en 1999-2000 (figure B3.3 et tableau B3.5).

Endettement des étudiants

B4

Contexte

Au cours des années 1990, à mesure que le coût des études postsecondaires augmentait pour les ménages, la hausse de l'endettement des étudiants a commencé à préoccuper le public. Le débat entourant l'endettement des étudiants se rattache à la question plus vaste du financement des études postsecondaires par le secteur public ou par le secteur privé, ainsi qu'à la question de savoir dans quelle proportion les dépenses liées aux études postsecondaires devraient être assumées par les étudiants.

Le degré d'endettement toujours plus grand des diplômés de niveau postsecondaire, ainsi que l'écart significatif dans la participation des élèves selon qu'ils sont issus d'un milieu à faible revenu ou d'un milieu à revenu moyen ou élevé, soulèvent des préoccupations au sujet de l'accès aux études postsecondaires, particulièrement au niveau universitaire. Les programmes de prêts aux étudiants offerts par les administrations fédérale et provinciales reposent sur le principe fondamental selon lequel l'accès aux études postsecondaires ne doit pas dépendre de la situation financière d'une personne. Les administrations fédérale et provinciales ont récemment pris des mesures visant à rendre les études postsecondaires plus abordables. Des renseignements exacts sur l'endettement des étudiants peuvent non seulement permettre de cerner les obstacles possibles à l'accès aux études, mais aussi aider les décideurs à contrôler l'efficacité des programmes de prêts.

Observations

Niveau de l'endettement des étudiants au Canada

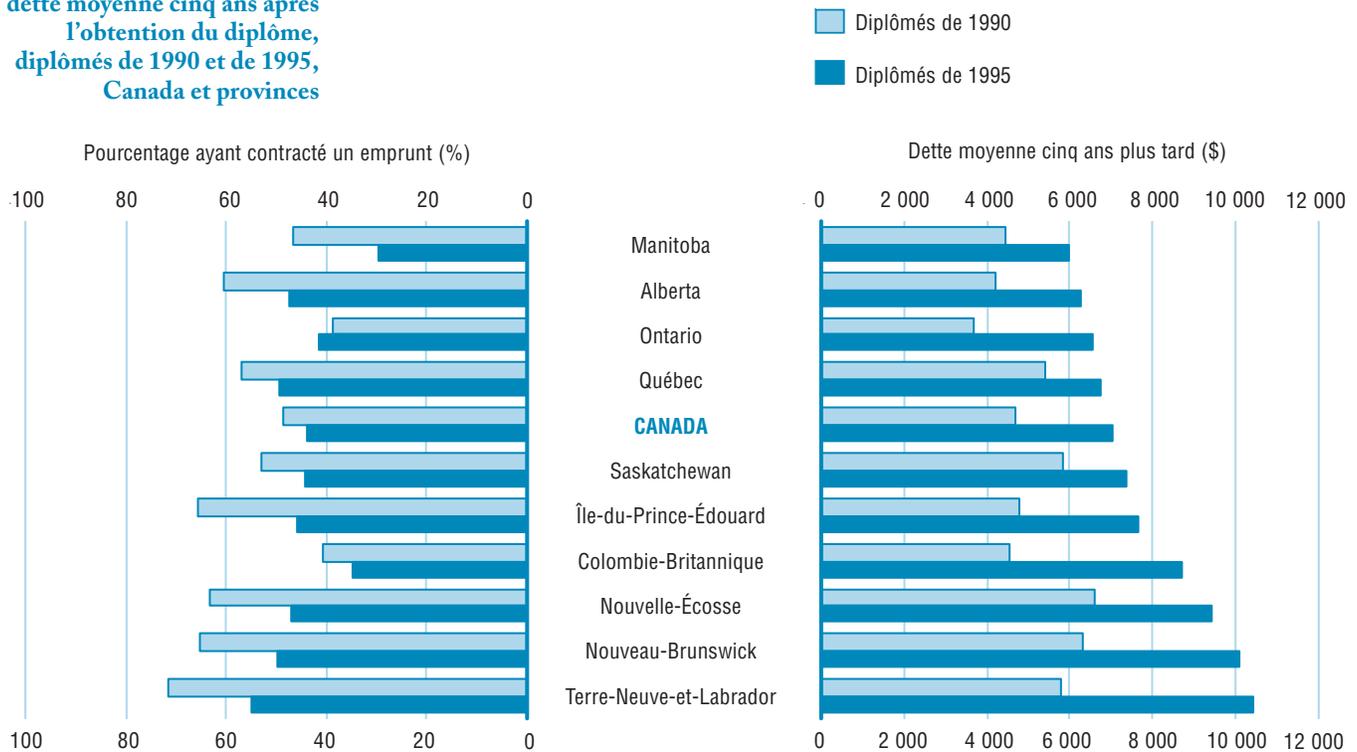
Au moment de recevoir leur diplôme, ainsi que deux ans et cinq ans plus tard, les diplômés de la cohorte de 1995 qui avaient obtenu un prêt aux étudiants en vertu d'un programme de l'État pour financer leurs études postsecondaires devaient plus que leurs homologues de 1990 (en dollars constants de 1995). Le pourcentage des diplômés ayant emprunté en vertu de ces programmes de prêts au Canada est tombé de 48 % à 44 % entre 1990 et 1995. Il faudra attendre les données des cohortes subséquentes pour déterminer s'il s'agit de l'amorce d'une tendance. Au moment de décrocher leur diplôme, les diplômés de niveau postsecondaire de 1995 qui avaient obtenu un prêt aux étudiants en vertu d'un programme de l'État devaient en moyenne 10 601 \$, soit 33 % de plus que ceux de 1990 (figure B4.1 et tableau B4.1). Cinq ans plus tard, ils avaient réduit leur dette de 34 % en moyenne, contre 41 % dans le cas de la promotion de 1990 (tableau B4.2). En raison d'un emprunt initial plus élevé et d'un rythme de remboursement plus lent, les diplômés de 1995 devaient, deux ans après l'obtention de leur diplôme, 63 % de plus et, cinq ans après l'obtention de leur diplôme, 49 % de plus que leurs homologues de 1990.

Cet indicateur présente des données sur l'endettement des étudiants découlant des programmes de prêts de l'État, à partir des chiffres sur les promotions de 1990 et 1995, les deux promotions les plus récentes au sujet desquelles on dispose de résultats d'enquête comparables à l'échelle pan-canadienne.

Au Canada, dans l'ensemble, les diplômés de 1995 qui avaient obtenu un prêt aux étudiants en vertu d'un programme de l'État devaient en moyenne, au moment de décrocher leur diplôme, un peu plus de 10 000 \$, soit un tiers de plus que les diplômés de 1990.

Figure B4.1

Pourcentage des diplômés contractant un emprunt et dette moyenne cinq ans après l'obtention du diplôme, diplômés de 1990 et de 1995, Canada et provinces



Sources :
Tableau B4.1 et Tableau B4.2.

Notes : Tous les montants sont en dollars constants de 1995.
Les provinces sont classées selon la dette cinq ans plus tard des diplômés de 1995.

L'endettement des étudiants selon la province

Dans l'ensemble des provinces, l'endettement était plus élevé et les délais de remboursement plus longs pour la promotion de 1995 que pour celle de 1990.

Bien que le pourcentage des diplômés ayant emprunté dans le cadre d'un programme de prêts de l'État ait diminué dans toutes les provinces sauf l'Ontario, le niveau d'endettement s'est accru dans toutes les provinces de 1990 à 1995, tant au moment d'obtenir le diplôme que deux ans et cinq ans plus tard. Dans le cas de la cohorte de 1995, les diplômés de niveau postsecondaire du Québec et de l'Île-du-Prince-Édouard ont déclaré la dette moyenne la plus basse au moment de l'obtention de leur diplôme, soit respectivement 9 278 \$ et 9 446 \$, alors que ceux de la Saskatchewan et de la Colombie-Britannique ont déclaré l'endettement correspondant le plus élevé (respectivement 15 049 \$ et 13 993 \$). En ce qui concerne la Saskatchewan, l'écart était attribuable à l'offre de niveaux d'assistance plus élevés et au remplacement d'un programme provincial de bourses d'études par un programme provincial de prêts.

Dans la presque totalité des provinces, les diplômés de niveau postsecondaire de 1995 prenaient plus de temps à rembourser leur dette que la cohorte de 1990, bien que l'écart ait été faible au Québec, en Ontario et au Manitoba après cinq ans. En Saskatchewan, par contre, les diplômés de 1995 avaient remboursé une part plus large de leur emprunt cinq ans après l'obtention de leur diplôme que leurs homologues de 1990. Cinq ans après l'obtention de leur diplôme, les diplômés de 1995 des provinces de l'Atlantique et du Québec avaient réduit leur dette dans des proportions allant de

17 % à 28 %. Le délai de remboursement des prêts était plus court en Ontario et dans les provinces de l'Ouest où, cinq ans après avoir obtenu leur diplôme, les diplômés de 1995 avaient réduit leur dette dans des proportions allant de 38 % à 51 %.

Dette contractée par les diplômés des niveaux collégial et universitaire

Au sein des promotions de 1990 et 1995, les diplômés de niveau collégial avaient, au moment d'obtenir leur diplôme, une dette moyenne inférieure à celle des diplômés universitaires. Pour le pays dans son ensemble, les diplômés collégiaux de 1995 qui avaient obtenu un prêt aux étudiants en vertu d'un programme de l'État devaient alors 9 186 \$ en moyenne, contre 12 203 \$ en moyenne dans le cas des diplômés universitaires de tous les cycles. Ces écarts témoignent du fait que les programmes d'études collégiales sont habituellement de plus courte durée que les programmes universitaires et qu'ils comportent des frais de scolarité moins élevés. Entre 1990 et 1995, toutefois, l'écart s'est rétréci puisque la dette au moment de recevoir le diplôme a augmenté de 48 % chez les diplômés de niveau collégial, contre 41 % chez les diplômés universitaires. Parmi la promotion de 1995, les diplômés de niveau collégial affichaient, deux ans et cinq ans après l'obtention de leur diplôme, un taux de remboursement légèrement supérieur à celui des diplômés universitaires.

Dans six provinces, l'encours moyen de la dette des diplômés de niveau collégial de 1995 qui avaient contracté un emprunt variait entre 9 000 \$ et 11 000 \$. Au Québec et au Manitoba, l'encours moyen était d'environ 7 500 \$, alors qu'à Terre-Neuve-et-Labrador et à l'Île-du-Prince-Édouard, il se situait respectivement à 11 575 \$ et à 6 167 \$. Cinq ans plus tard, les diplômés au niveau collégial de Terre-Neuve-et-Labrador avaient remboursé 49 % de leur dette, ce qui leur laissait un encours moyen comparable à celui de la plupart des autres provinces. Les étudiants de niveau collégial du Manitoba ont combiné un faible endettement initial et un taux de remboursement élevé pour jouir de l'encours moyen le plus faible cinq ans après l'obtention du diplôme.

Les étudiants terminant leur baccalauréat (y compris les programmes professionnels comme la dentisterie, le droit et la médecine) avaient, en règle générale, un endettement supérieur à toutes les étapes. Cinq ans après l'obtention de leur diplôme, les titulaires d'un baccalauréat avaient un taux de remboursement de la dette inférieur de 4 % à celui des diplômés de niveau collégial et de 10 % à 30 % inférieur à celui des étudiants de deuxième et de troisième cycles. Les taux de remboursement variaient selon la province, mais dans l'ensemble, le même profil s'est dessiné.

Comme l'endettement déclaré par les titulaires d'une maîtrise ou d'un doctorat pouvait englober la dette accumulée durant leurs études de premier cycle, il n'est guère surprenant que ces personnes aient connu la plus forte augmentation de la dette (au moment d'obtenir leur diplôme) entre 1990 et 1995, les hausses s'étant chiffrées respectivement à 61 % et à 89 %, comparativement à une progression de 38 % chez les titulaires d'un baccalauréat. Il est intéressant de constater qu'au cours de cette période, la proportion d'étudiants contractant une dette a baissé davantage chez les étudiants de deuxième et de troisième cycles que chez les étudiants de niveau collégial ou de premier cycle universitaire. Les diplômés universitaires de niveau supérieur ont également enregistré un délai de remboursement plus court, bien que la marge ait été plus faible chez les diplômés de 1995 que chez ceux de 1990. À 4 054 \$, l'encours moyen de la dette des titulaires d'un doctorat cinq ans après l'obtention de leur diplôme était supérieur de 172 % à la dette comparable des diplômés de 1990, même s'il représentait à peine plus de la moitié de l'endettement des titulaires d'un baccalauréat et les deux tiers de celui du titulaire moyen d'une maîtrise ayant emprunté pour financer ses études.

Au moment de recevoir leur diplôme, les diplômés de niveau collégial de 1995 devaient moins que les diplômés universitaires et remboursaient leur prêt dans un délai plus bref.

En moyenne, au Canada et dans la plupart des provinces, les étudiants du premier cycle avaient la dette la plus élevée chez les étudiants.

Si l'on compare les promotions de 1990 et 1995, les titulaires d'une maîtrise ou d'un doctorat ont affiché la plus forte hausse de la dette deux ans et cinq ans après l'obtention de leur diplôme, mais l'encours de leur dette restait inférieur à celui des titulaires d'un baccalauréat.

Chapitre C

<hr/>	
Études primaires et secondaires	53
<hr/>	
C1 Transition de la maison à l'école : développement et apprentissage des jeunes enfants	55
<hr/>	
C2 Participation à l'éducation primaire et secondaire	61
<hr/>	
C3 Ressources humaines	65
<hr/>	
C4 Caractéristiques des écoles	73
<hr/>	
C5 Les technologies de l'information et des communications (TIC) à l'école	77
<hr/>	
C6 Le rendement des élèves	85
<hr/>	
C7 Taux d'obtention du diplôme d'études secondaires	101
<hr/>	

C

Figures, Chapitre C

Figure C1.1

Prévalence des limitations physiques chez les enfants de 4 ans et de 5 ans, selon le sexe, Canada, 1998-1999 56

Figure C1.2

Participation des enfants de 4 ans et de 5 ans aux activités hors école, par sexe, Canada, 1998-1999 57

Figure C1.3

Intérêt des enfants de 4 ans et de 5 ans pour la lecture et les livres, par sexe, Canada, 1998-1999 58

Figure C1.4

Faire la lecture aux enfants de 4 ans et 5 ans et les encourager à écrire, par sexe, Canada, 1998-1999 59

Figure C1.5

Rendement des enfants de 4 ans et 5 ans selon la nouvelle échelle de vocabulaire en images Peabody, par sexe, Canada, 1998-1999 59

Figure C2.1

Indice des effectifs au niveau primaire-secondaire, Canada, provinces et territoires (1989-1990 = 100) 62

Figure C2.2

Taux net de fréquentation, enseignement préscolaire, enfants de 4 ans et 5 ans, Canada, provinces et territoires, 1999-2000 63

Figure C2.3

Taux net de fréquentation, enseignement primaire-secondaire, jeunes âgés de 16 à 19 ans, Canada, provinces et territoires, 1999-2000 64

Figure C3.1

Ratio élèves-éducateur dans les écoles primaires et secondaires publiques, Canada, provinces et territoires, 1989-1990 à 1999-2000 66

Figure C3.2

Variation en pourcentage du ratio élèves-éducateur, des effectifs et des éducateurs équivalent temps plein (ETP) dans les écoles primaires et secondaires publiques, Canada, provinces et territoires, 1989-1990 à 1999-2000 67

Figure C3.3

Variation en pourcentage du nombre d'éducateurs à temps plein et à temps partiel dans les écoles primaires et secondaires publiques, Canada, provinces et territoires, 1989-1990 à 1999-2000 68

Figure C3.4

Pourcentage des éducateurs à temps partiel par rapport aux éducateurs des écoles primaires et secondaires publiques selon le sexe, Canada, provinces et territoires, 1999-2000 69

Figure C3.5

Pourcentage des hommes par rapport aux éducateurs du primaire et du secondaire dans les écoles publiques, Canada, provinces et territoires, 1989-1990 et 1999-2000 70

Figure C3.6

Proportion des éducateurs âgés de 50 ans et plus selon le sexe, Canada, provinces et territoires, 1999-2000 71

Figure C3.7

Répartition selon l'âge des éducateurs à temps plein et de l'ensemble de la population active âgés de 30 ans et plus, Canada, 1999 71

Figure C4.1

Variation du nombre d'écoles primaires-secondaires, des effectifs et de la taille moyenne des écoles, Canada, provinces et territoires, 1989-1990 à 1999-2000 74

Figure C4.2

Effectifs moyens par école primaire-secondaire, Canada, provinces et territoires, 1989-1990 et 1999-2000 75

Figure C5.1

Nombre moyen d'élèves par ordinateur scolaire, Canada, provinces et autres pays, 2000 78

Figure C5.2

Pourcentage des ordinateurs scolaires reliés à Internet, Canada, provinces et autres pays, 2000 79

Figure C5.3

Pourcentage des élèves de 15 ans déclarant avoir un ordinateur disponible à l'école ou à la maison, Canada, provinces et autres pays, 2000 80

Figure C5.4

Pourcentage des élèves de 15 ans déclarant utiliser un ordinateur à l'école et à la maison, Canada, provinces et autres pays, 2000 81

Figures, Chapitre C

Figure C5.5

Pourcentage des élèves de 15 ans qui déclarent se servir de l'ordinateur à des fins d'apprentissage scolaire, Canada, provinces et autres pays, 2000 82

Figure C5.6

Fréquence d'utilisation des ordinateurs à l'école selon le sexe, élèves de 15 ans, Canada, provinces et autres pays, 2000 83

Figure C5.7

Pourcentage des élèves de 15 ans à l'aise ou très à l'aise avec l'ordinateur selon le sexe, Canada, provinces et autres pays, 2000 84

Figure C6.1

Comparaison des notes moyennes du Canada sur l'échelle cumulée et pour les sous-domaines de la compréhension de l'écrit du PISA avec les provinces et différents pays, 2000 86

Figure C6.2

Distribution des élèves de 15 ans selon le rendement en lecture du PISA, Canada, provinces et différents pays, 2000 88

Figure C6.3

Variations dans les notes moyennes des évaluations en mathématiques de la TEIMS des élèves de 8^e année entre 1995 et 1999, Canada, provinces et différents pays 90

Figure C6.4

Distribution des élèves de 13 ans selon le niveau de rendement dans la résolution de problèmes mathématiques du PIRS, Canada, provinces et territoires, 2001 91

Figure C6.5

Distribution des élèves de 16 ans selon le niveau de rendement dans la résolution de problèmes mathématiques du PIRS, Canada, provinces et territoires, 2001 92

Figure C6.6

Variations dans les notes moyennes des évaluations en sciences de la TEIMS des élèves de 8^e année entre 1995 et 1999, Canada, provinces et différents pays 94

Figure C6.7

Distribution des élèves de 13 ans selon le niveau de rendement dans la composante écrite en sciences du PIRS, Canada, provinces et territoires, 1999 95

Figure C6.8

Distribution des élèves de 16 ans selon le niveau de rendement dans la composante écrite en sciences du PIRS, Canada, provinces et territoires, 1999 96

Figure C6.9

Rendement en lecture sur l'échelle cumulée de compréhension de l'écrit du PISA selon le statut socioéconomique familial, pays du G-7 et Finlande, 2000 97

Figure C6.10

Différences de rendement entre les garçons et les filles lors de différentes évaluations, Canada et différents pays 98

Figure C6.11

Rendement des élèves du groupe de langue minoritaire par rapport au groupe de langue majoritaire lors de différentes évaluations, différentes provinces 99

Figure C7.1

Taux d'obtention de diplôme d'études secondaires par sexe, Canada, provinces et territoires, 1994-1995 et 1999-2000 103

Figure C7.2

Différence dans les taux d'obtention de diplôme globaux, à l'âge usuel et après l'âge usuel, Canada, provinces et territoires, 1994-1995 et 1999-2000 104

Études primaires et secondaires

Introduction

Les indicateurs de l'éducation présentés dans ce chapitre donnent un aperçu de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire au Canada. L'indicateur **C1** porte sur les jeunes enfants et sur la maturité scolaire de ceux qui ont 4 ou 5 ans.

Les effectifs au primaire et au secondaire reflètent les tendances démographiques, en raison de la fréquentation scolaire obligatoire. De plus, les programmes d'école maternelle sont devenus presque universels. L'indicateur **C2** aborde les tendances de l'effectif selon l'âge, en mettant surtout l'accent sur les âges auxquels, d'ordinaire, l'élève accède au système primaire-secondaire et le quitte.

Bon nombre d'enseignants recrutés pendant la période d'expansion des années 1960 et 1970 seront bientôt à la retraite. L'indicateur **C3** examine les enjeux sur le plan des ressources humaines, dont les caractéristiques démographiques des enseignants et le rapport élèves-enseignant. L'indicateur **C4** est centré sur les caractéristiques scolaires. De prime abord, la baisse de la population d'âge scolaire dans un certain nombre de provinces et de territoires peut sembler modérer la demande de nouvelles écoles. Toutefois, les mouvements graduels de la population risquent davantage de se solder par la réduction de la capacité de fonctionnement plutôt que par la fermeture d'écoles. Même les régions dont la population diminue à vue d'œil font l'objet de pressions pour que leurs écoles restent ouvertes.

Le système d'éducation dépend de plus en plus des technologies de l'information. De nombreux intervenants estiment que la connaissance des ordinateurs et la maîtrise des applications courantes constituent des compétences critiques pour la prochaine génération. L'indicateur **C5** aborde le ratio élèves-ordinateur, la connectivité et les obstacles à l'utilisation plus efficace de la technologie de l'information à l'école.

Depuis au moins dix ans, la politique en matière d'éducation se caractérise par l'attention grandissante portée à l'évaluation des résultats. L'indicateur **C6** examine les résultats scolaires dans les domaines clés de la compréhension de l'écrit, des mathématiques et des sciences. Le chapitre se termine par l'examen des taux d'obtention de diplôme d'études secondaires, une mesure traditionnelle des résultats pédagogiques. L'indicateur **C7** présente des comparaisons avec d'autres pays et entre les provinces et les territoires.

Transition de la maison à l'école : développement et apprentissage des jeunes enfants

Contexte

Les stades de développement de la petite enfance sont complexes, multidimensionnels et interdépendants. Par exemple, la capacité de participer à des conversations adaptées à son âge (développement social et cognitif) dépend en partie de l'acuité orale de l'enfant (développement physique). Le stade de développement de tout jeune enfant peut influencer sa capacité à aborder le milieu scolaire.

À long terme, la réussite à l'école — et, plus tard, dans la vie — peut dépendre du rendement de l'enfant au cours des premières années de scolarité. Sans constituer le début de toutes les formes d'apprentissage, les premières années de scolarité jettent les bases du savoir en lecture, en écriture, en mathématiques et en ce qui concerne les notions scientifiques. James Heckman, lauréat du prix Nobel d'économie, affirmait ceci : « Tout indique qu'il existe un grand avantage à long terme à stimuler les aptitudes et la motivation des très jeunes enfants. La recherche en psychologie et en économie révèle que la compétence engendre la compétence; plus on apprend jeune, mieux on apprend par la suite. Il est beaucoup plus rentable d'investir dans l'éducation et la formation des très jeunes enfants que dans celles d'un adolescent ou d'un adulte d'âge moyen¹ ».

Au cours des dernières années, des administrations publiques de tous les paliers au Canada se sont demandé si, en entrant à l'école, les enfants étaient pleinement préparés à faire face aux aspects scolaires et sociaux avec lesquels ils auraient à composer. La présente section analyse, à l'échelle pancanadienne, les données de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) sur le développement physique, social et cognitif des enfants âgés de 4 ans et de 5 ans.

C1

Cet indicateur examine les données sur le développement physique, social et cognitif des enfants âgés de 4 ans et de 5 ans.

1. James Heckman, « *A response to Richard Freeman's Solving the New Inequality* », Boston Review, décembre 1996 janvier 1997.

Observations

Santé

Le développement précoce des enfants s'effectue dans différents environnements : la famille, des services plus ou moins structurés de garde d'enfants, puis (à 4 ans et 5 ans), la participation à des programmes d'école maternelle en milieu scolaire. Bien que la fréquentation scolaire obligatoire commence à 6 ans dans la plupart des provinces et des territoires (voir l'annexe 1 pour plus de détails), 95 % des enfants de 5 ans et 43 % des enfants de 4 ans fréquentaient l'école en 1999-2000 (figure C2.2 de la section C2).

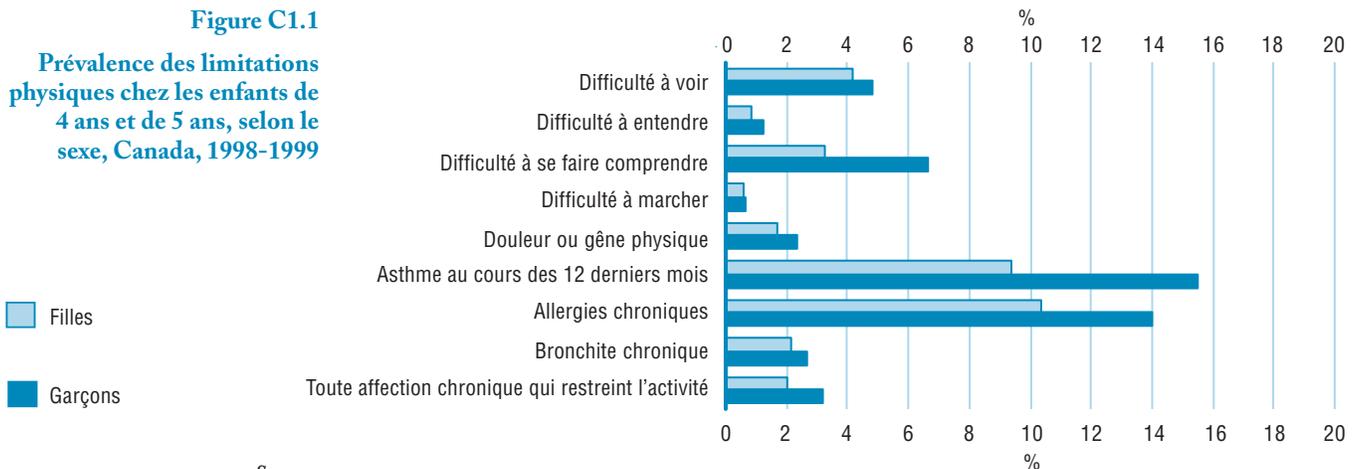
Les parents ont déclaré que la santé physique des petits Canadiens de 4 ans et 5 ans était, dans l'ensemble, très bonne. Environ 87 % de ces enfants étaient considérés par leurs parents comme étant en excellente ou en très bonne santé (tableau C1.1). Il en restait donc environ 13 % (près de 100 000 enfants) dont la santé laissait à désirer.

Deux fois plus de garçons que de filles éprouvent une certaine difficulté d'élocution.

Seule une faible proportion d'enfants de 4 ans et 5 ans souffraient de handicaps physiques les empêchant de bien voir, de bien entendre, de parler distinctement ou de marcher sans soutien (figure C1.1 et tableau C1.1). Pourtant, les parents de plus de 26 000 garçons ont rapporté que leurs enfants éprouvaient une certaine difficulté d'élocution, soit le double de la proportion observée chez les filles (environ 7 % des garçons, contre 3 % des filles). Chez les enfants de 4 ans et 5 ans, les problèmes de santé tels que l'asthme et les allergies étaient nettement plus répandus que les déficiences physiques; plus de 12 % de ces jeunes enfants souffraient d'asthme ou d'allergies, et les garçons en étaient atteints plus souvent que les filles. Mais dans l'ensemble, selon leurs parents, moins de 3 % de ces jeunes enfants souffraient de problèmes de santé à long terme qui limitaient leur participation à l'école, aux jeux, aux sports ou toute autre activité destinée aux enfants de leur âge.

Figure C1.1

Prévalence des limitations physiques chez les enfants de 4 ans et de 5 ans, selon le sexe, Canada, 1998-1999



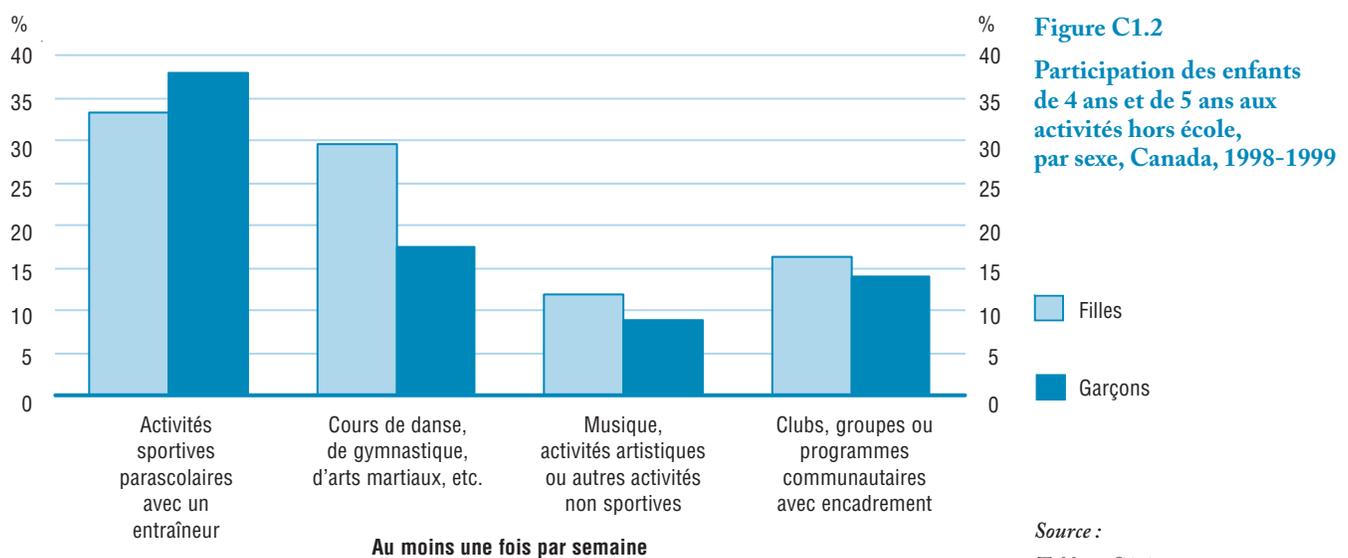
Source :
Tableau C1.1.

Participation aux activités

Selon la théorie, le développement et les comportements sociaux des jeunes enfants se dessinent et se précisent par le biais de la participation à des activités organisées hors de l'école et à des activités avec des amis.

En 1998-1999, bien des jeunes enfants participaient régulièrement (au moins une fois par semaine) à des activités organisées hors de l'école (figure C1.2 et tableau C1.1). Les sports encadrés par un entraîneur étaient les activités les plus populaires chez les filles (32 % des filles âgées de 4 ans et 5 ans pratiquaient un sport sur une base régulière) et les garçons (37 % des garçons). La musique et d'autres activités artistiques étaient moins populaires; environ 10 % des jeunes enfants s'y adonnaient régulièrement. Plus souvent que les garçons, les filles suivent régulièrement des cours de danse, de gymnastique ou d'arts martiaux. Environ 15 % des enfants de 4 ans et 5 ans participent aux activités d'un club, d'un groupe ou d'un programme communautaire.

Un enfant sur trois âgé de 4 ans ou 5 ans participe au moins une fois par semaine à une activité sportive encadrée par un entraîneur.

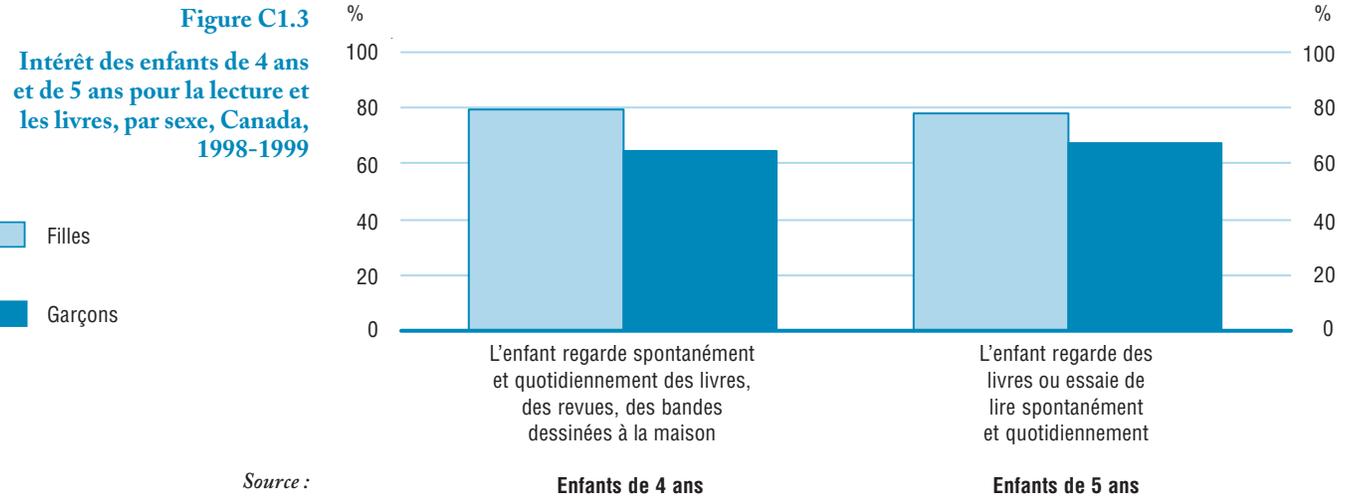


Contacts avec les livres et la lecture

Lorsqu'ils entrent en première année, les enfants sont censés commencer à apprendre à lire et à écrire, deux activités de base qui conditionnent pour une bonne part leur vécu scolaire et ultérieur. L'accès aux livres et aux crayons et l'acquisition du langage au cours des années préscolaires facilitent la préparation de l'enfant aux défis de la lecture et de l'écriture auquel il sera confronté en entrant en première année.

Si, selon leurs parents, la majorité des enfants de 4 ans regardaient quotidiennement et spontanément des livres, des revues ou des bandes dessinées à la maison, il existe pourtant un écart entre les sexes : 79 % des filles regardaient quotidiennement des livres, contre seulement 64 % des garçons (figure C1.3 et tableau C1.1).

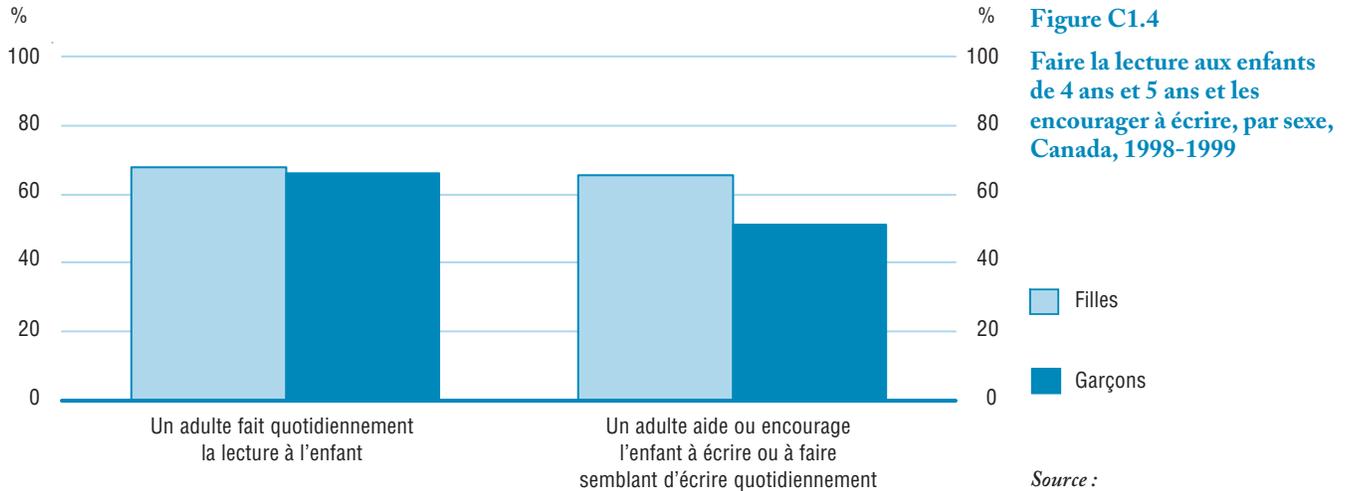
Les filles de 4 ans sont proportionnellement beaucoup plus nombreuses (79 %) que les garçons du même âge (64 %) à regarder quotidiennement et spontanément des livres à la maison.



Les enfants commencent normalement par regarder des livres pour ensuite faire semblant de les lire. Chez les enfants de 5 ans, une forte proportion des filles (78 %) et des garçons (67 %) regardent des livres ou cherchent spontanément à lire quotidiennement. Une proportion considérable de filles et de garçons ont donc un contact quotidien avec les livres.

Les deux tiers des enfants de 4 ans et 5 ans se font faire la lecture par un adulte chaque jour.

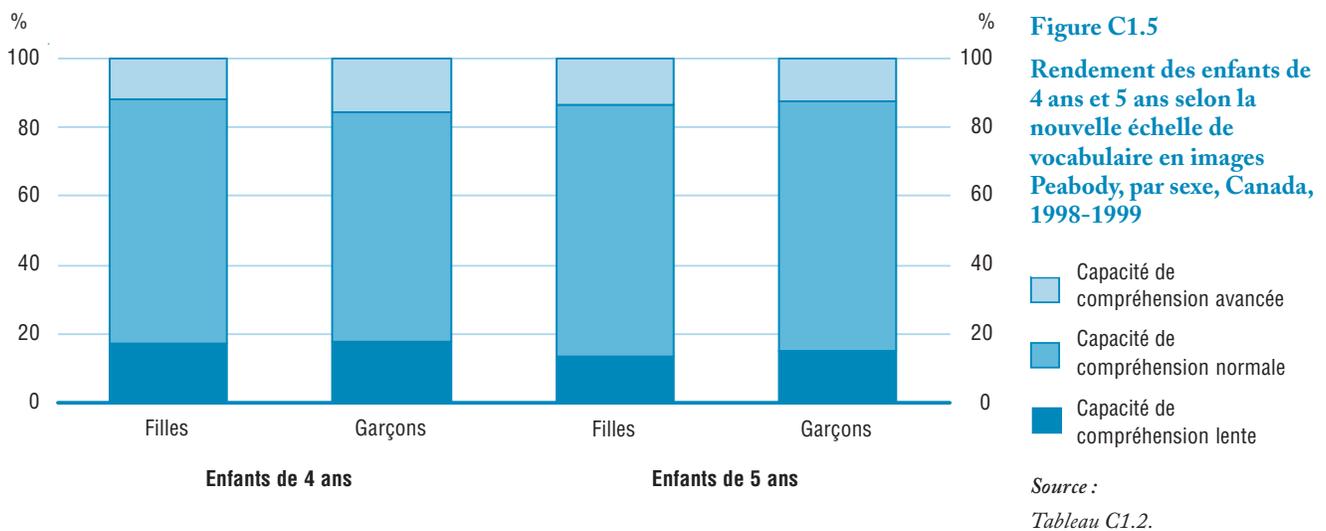
Les jeunes enfants acquièrent le goût de la lecture lorsqu'ils sont entourés de documents à lire, qu'ils sont en présence d'adultes qui ont l'habitude de lire et qu'on leur lit dès leur plus jeune âge. Tel semblait être le cas de la majorité des enfants de 4 ans et 5 ans en 1998-1999 : les deux tiers d'entre eux se font faire la lecture par un adulte chaque jour (figure C1.4 et tableau C1.1). Toutefois, ceci signifie qu'environ le tiers entreront à l'école sans être aussi familiers avec les livres et l'imprimé. Il n'y avait pas d'écart entre les garçons et les filles au chapitre de la disponibilité d'un adulte pour leur faire la lecture quotidiennement. Il existe cependant un écart en ce qui concerne les parents qui encouragent leur jeune enfant à écrire : 65 % des filles sont encouragées par leurs parents à écrire quotidiennement, contre seulement 51 % des garçons.



Échelle de vocabulaire en images Peabody

L'ELNEJ complète les perceptions d'un parent (le plus souvent la mère) par une mesure plus « objective » du développement cognitif de l'enfant. La nouvelle échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP) évalue les capacités de compréhension des enfants de 4 ans et 5 ans.

En 1998-1999, la vaste majorité des enfants de 4 et 5 ans ont démontré une capacité de compréhension normale ou avancée sur la nouvelle EVIP. Seulement environ 15 % ont eu des résultats relativement faibles. Les garçons et les filles affichent un rendement élevé dans des proportions à peu près égales (figure C1.5 et tableau C1.2).



Les observations de l'ELNEJ confirment que les enfants accusant un certain retard dans leur développement moteur ou social sont proportionnellement trois fois plus nombreux à éprouver des problèmes de vocabulaire deux ans plus tard. En outre, ceux qui éprouvent des problèmes de vocabulaire (mesurés selon la nouvelle EVIP) sont proportionnellement deux fois plus nombreux à éprouver des problèmes de rendement scolaire deux ans plus tard².

2. Ivan P. Fellegi, exposé à la conférence « *Investir dans nos enfants : une conférence nationale sur la recherche* », Ottawa, du 27 au 29 octobre 1998.

Participation à l'éducation primaire et secondaire

Contexte

Du fait de la scolarité obligatoire, [l'effectif des écoles primaires et secondaires](#) reflète les tendances démographiques. Dans une province ou un territoire donné, la taille de la [population d'âge scolaire](#) est fonction non seulement du taux de natalité, mais aussi de l'émigration et de l'immigration. Une région dont la population d'âge scolaire est en net repli sera sans doute confrontée à la sous-utilisation des installations, à une situation de sureffectif du personnel et à des pressions en vue de réduire les programmes offerts. Inversement, une région dont l'effectif scolaire est à la hausse risque de subir des pressions pour qu'elle délie les cordons de la bourse afin de maintenir le niveau des dépenses par élève.

D'une province et d'un territoire à l'autre, il existe une diversité de [programmes préscolaires](#). Ainsi, l'ensemble des provinces et des territoires offrent des programmes de maternelle pour les enfants de 5 ans¹, et quelques-uns les proposent aussi pour les enfants de 4 ans. L'intensité des programmes de maternelle varie également, certaines provinces et certains territoires optant pour des programmes d'une journée complète, d'autres pour des programmes de mi-journée et d'autres encore, pour l'un ou l'autre, selon le conseil scolaire. Le nombre d'années et l'intensité de l'enseignement préscolaire supposent manifestement des coûts au chapitre des ressources humaines et matérielles, notamment en ce qui concerne les salles de classe pour les élèves.

L'âge habituel d'obtention d'un diplôme d'études secondaires (17 ou 18 ans dans la plupart des provinces, 16 ans au Québec) est plus élevé que l'âge de fin de scolarité obligatoire (16 ans dans la plupart des provinces et des territoires). Comme les élèves peuvent légalement quitter l'école avant d'avoir terminé leurs études secondaires, cette réalité a une incidence sur l'effectif des classes supérieures du niveau secondaire. En juillet 1999, le Nouveau-Brunswick a fait passer de 16 ans à 18 ans l'âge de fin de scolarité obligatoire. L'effet de cette modification sur les [taux de fréquentation](#) au Nouveau-Brunswick fera l'objet de rapports futurs. En 2002-2003, l'Ontario mettra fin à sa transition d'un régime d'études secondaires de 5 ans à un régime de 4 ans. Dès l'année scolaire 2003-2004, la province devra donc composer avec une baisse de l'effectif des écoles primaires et secondaires.

L'effectif des [écoles secondaires](#) dépend également du nombre d'années d'études exigées pour obtenir un diplôme d'études secondaires ainsi que des conditions



Cet indicateur met l'accent sur les effectifs des élèves les plus jeunes et ceux des élèves les plus âgés au niveau primaire et secondaire.

1. L'Île-du-Prince-Édouard a adopté son programme d'école maternelle en 2000-2001. Les statistiques refléteront ce changement seulement lorsqu'on disposera de données.

d'admission aux études postsecondaires. Dans certaines provinces et certains territoires, par exemple, il faut avoir suivi des cours spécifiques — plutôt qu'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires — pour accéder aux études postsecondaires.

Observations

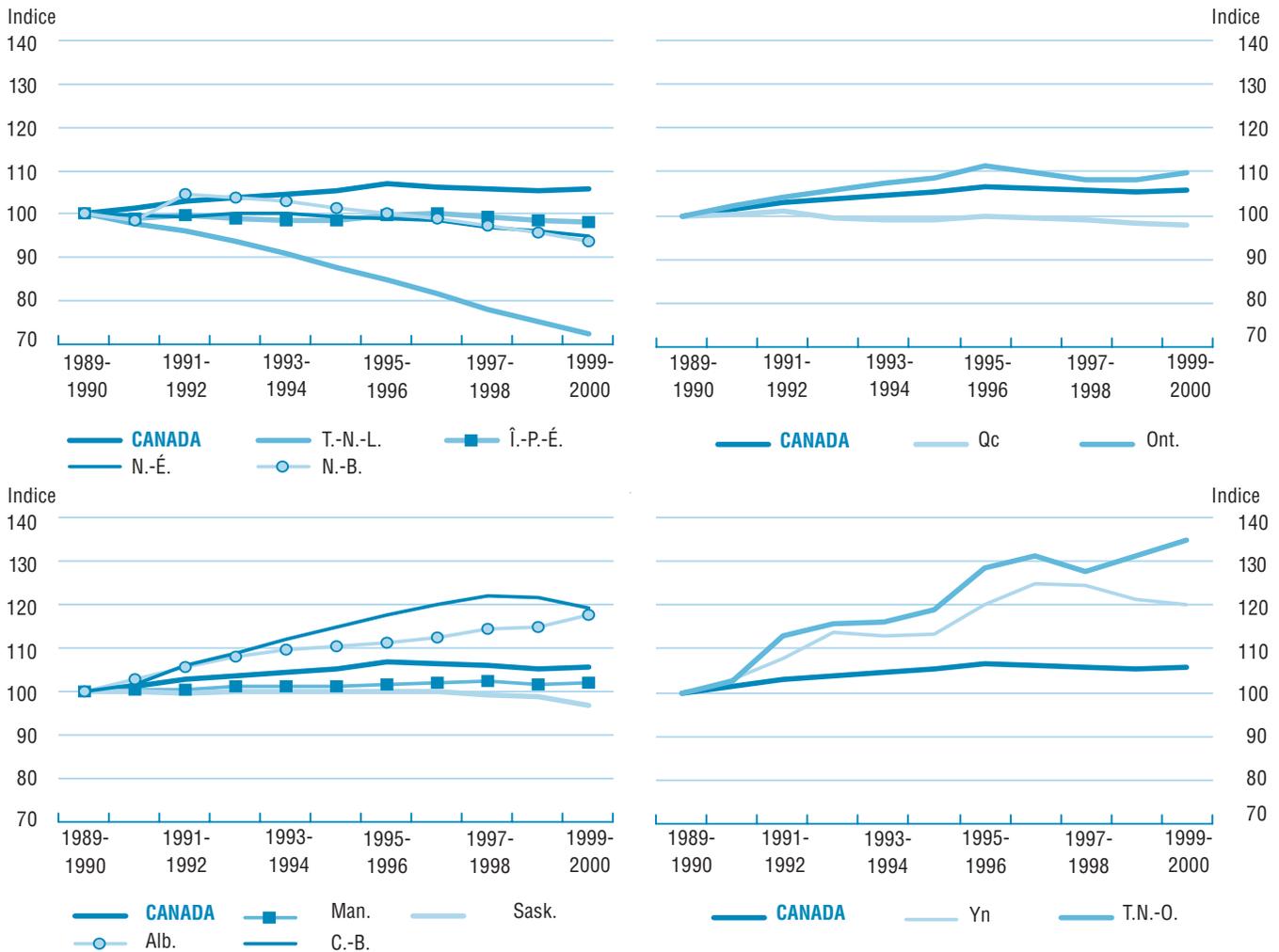
Effectif global

Pour l'ensemble du pays, l'effectif des écoles primaires et secondaires est stable depuis le milieu des années 1990.

À l'échelle du pays, l'effectif des écoles primaires et secondaires a augmenté de 7 % entre 1989-1990 et 1995-1996, mais il a peu évolué depuis (figure C2.1 et tableau C2.1). La tendance de l'effectif reflète fidèlement les tendances démographiques (voir aussi l'indicateur A1).

Figure C2.1

Indice des effectifs au niveau primaire-secondaire, Canada, provinces et territoires (1989-1990 = 100)



Source :

Tableau C2.1.

Au cours de la décennie terminée en 1999-2000, les effectifs ont diminué dans les provinces de l'Atlantique, au Québec et en Saskatchewan. La plus forte baisse a été enregistrée à Terre-Neuve-et-Labrador, où l'effectif a chuté de 27 %. Dans les autres provinces et territoires, les reculs étaient relativement faibles, le plus élevé (6 %) étant survenu au Nouveau-Brunswick. Les plus fortes hausses en pourcentage (17 % et plus) ont été observées dans les Territoires du Nord-Ouest, au Yukon, en Colombie-Britannique et en Alberta, provinces et territoires qui ont affiché la plus forte croissance démographique au cours de la période.

Effectif des enfants âgés de 4 et 5 ans

En 1999-2000, un peu plus d'un demi-million d'enfants âgés de 4 et 5 ans étaient inscrits à un programme d'enseignement préscolaire au Canada (tableau C2.2). Ce chiffre représentait 66 % des enfants de ce groupe d'âge, contre 61 % dix ans plus tôt. C'est en Ontario que le taux de fréquentation était le plus élevé (87 %), car cette province offre des programmes quasi universels de maternelle pour les enfants de 4 et 5 ans; venaient ensuite le Manitoba (60 %) et le Québec (58 %). (Voir annexe 1 pour de plus amples renseignements sur la structure des systèmes provinciaux et territoriaux d'éducation.)

À l'échelle pancanadienne, 95 % des enfants de 5 ans fréquentaient l'école (au niveau préscolaire ou primaire); les taux de fréquentation étaient supérieurs à 90 % dans l'ensemble des provinces et des territoires, sauf dans les Territoires du Nord-Ouest (89 %) et à l'Île-du-Prince-Édouard où, comme nous l'avons mentionné, les données sont antérieures à l'établissement d'un programme préscolaire pour enfants de 5 ans (figure C2.2 et tableau C2.3).

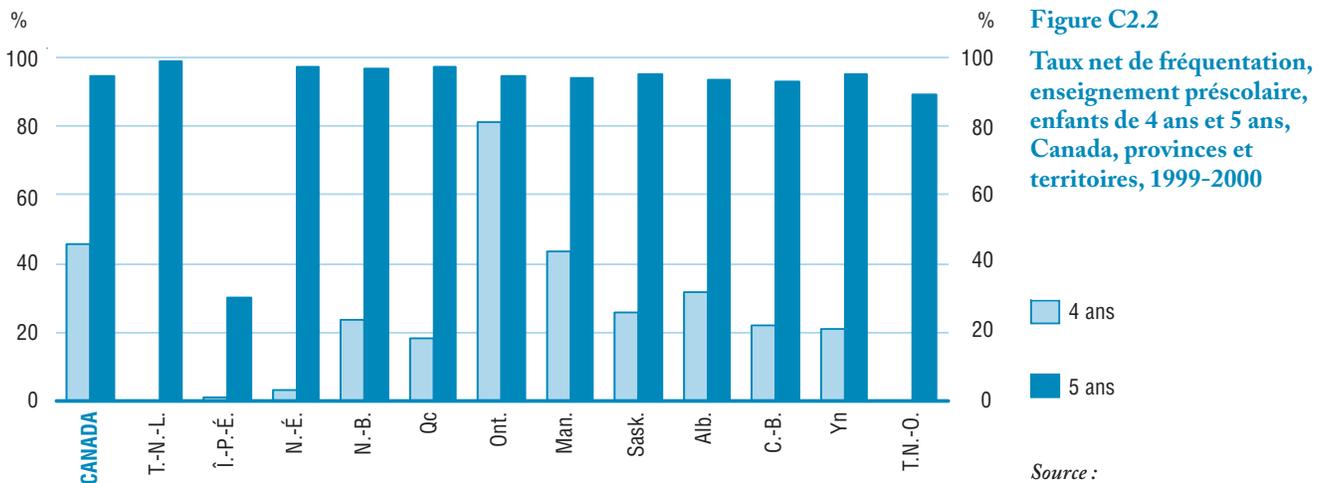


Figure C2.2

Taux net de fréquentation, enseignement préscolaire, enfants de 4 ans et 5 ans, Canada, provinces et territoires, 1999-2000

Source :

Tableau C2.3.

Si les taux de fréquentation des enfants de 4 ans étaient plus variables, c'est en Ontario qu'ils étaient nettement les plus élevés (81 %). Malgré l'absence de programmes universels de maternelle pour enfants de 4 ans dans d'autres provinces et territoires, les taux de fréquentation étaient parfois appréciables, allant de 44 % au Manitoba et 32 % en Alberta à plus de 20 % au Nouveau-Brunswick, en Saskatchewan, en Colombie-Britannique et au Yukon (figure C2.2 et tableau C2.3).

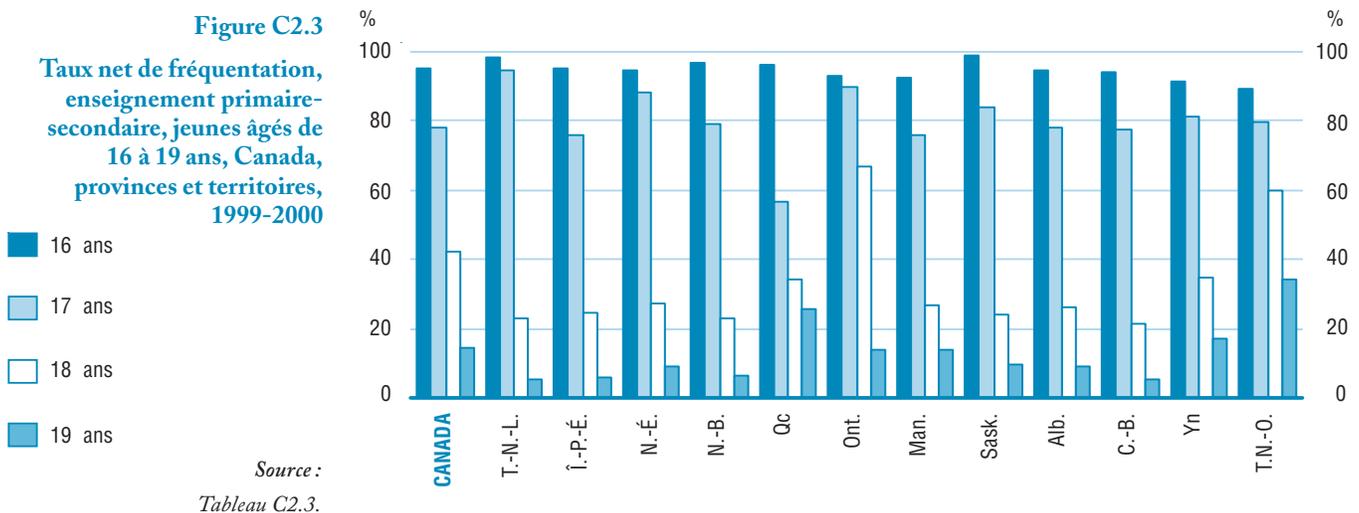
Malgré l'absence de programmes universels de maternelle pour enfants de 4 ans, de nombreux enfants de cet âge ont fréquenté l'école en 1999-2000.

Effectif des jeunes âgés de 16 ans et plus

La fréquentation scolaire des élèves de 16 ans — dernière année de scolarité obligatoire dans la plupart des provinces et des territoires — a dépassé 90 % en 1999-2000.

Dans l'ensemble des provinces et des territoires, le taux de fréquentation des jeunes de 16 ans était élevé, allant de plus de 95 % à Terre-Neuve-et-Labrador, au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan à un peu moins de 90 % dans les Territoires du Nord-Ouest. Au Québec, le taux de fréquentation de ces jeunes, qui en sont habituellement à la dernière année du niveau secondaire, s'est chiffré à 96 %.

Dans l'ensemble des provinces et des territoires, sauf au Québec et en Ontario, les jeunes de 17 ans en sont habituellement à leur dernière année d'études secondaires (voir annexe 2, notes sur la méthodologie). Les taux de fréquentation pour les jeunes de cet âge ont été les plus élevés à Terre-Neuve-et-Labrador (95 %), ainsi qu'en Nouvelle-Écosse, en Saskatchewan, au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest (figure C2.3 et tableau C2.3).



Les taux de fréquentation de l'école secondaire chez les jeunes de 18 ans se sont situés aux alentours de 25 % dans la plupart des provinces et des territoires, mais ils ont atteint 35 % au Yukon et 60 % dans les Territoires du Nord-Ouest, où les élèves ont tendance à terminer leurs études secondaires plus tard. Au Nouveau-Brunswick, il est trop tôt pour observer l'incidence du recul de l'âge de fin de scolarité obligatoire, passé de 16 ans à 18 ans.

Au Québec, le taux de fréquentation des jeunes de 16 ans (ceux qui en sont habituellement à la dernière année du niveau secondaire) était de 96 % en 1999-2000, ce qui est supérieur à celui des élèves à leur dernière année d'études secondaires dans la plupart des autres provinces et territoires. Les taux de fréquentation des personnes qui demeuraient aux études un an et deux ans après l'âge normal de l'obtention du diplôme étaient respectivement de 57 % et 34 %. En Ontario, 90 % des jeunes de 17 ans fréquentaient encore l'école. Le taux tombait à 67 % chez les jeunes de 18 ans et chutait respectivement à 14 % et 2 % chez les jeunes de 19 ans et de 20 ans. Cependant, comme ces groupes comprennent à la fois les élèves qui ont suivi le cours préuniversitaire de l'Ontario et ceux qui ne l'ont pas suivi, ces taux ne sont pas comparables à ceux des autres provinces et territoires.

Dans l'ensemble, le taux de fréquentation du groupe qui en est habituellement à sa dernière année d'études secondaires va d'environ 75 % à environ 85 % dans la plupart des provinces et des territoires. À peu près 15 % à 20 % des jeunes quittent l'école avant l'âge normal de l'obtention du diplôme.

Ressources humaines

Contexte

Les éducateurs constituent l'un des plus vastes groupes professionnels du Canada; rien que dans le secteur de l'éducation primaire et secondaire, ils comptent pour près d'un tiers de million de travailleurs. Leurs salaires représentent environ les deux tiers des dépenses totales au titre de l'éducation primaire et secondaire. L'ensemble des éducateurs sont confrontés à un certain nombre d'enjeux politiques importants, dont l'offre et la demande, la répartition selon le sexe, l'emploi à temps plein et à temps partiel, les stages de formation et la formation en cours d'emploi. Les conditions de travail constituent un autre enjeu de taille; elles comprennent le temps de préparation des cours, la correction, l'enseignement en classe, la formation et le perfectionnement professionnel¹.

L'effectif des éducateurs des niveaux primaire et secondaire diffère de l'ensemble de la population active du fait qu'il comporte des proportions plus élevées de femmes et de travailleurs âgés. Par contre, la hausse de l'emploi à temps partiel enregistrée par le marché du travail canadien au cours des années 1990 s'est aussi manifestée chez les éducateurs en raison de facteurs sociaux et économiques. Chacun de ces éléments influe sur la manière dont les provinces et les territoires gèrent les ressources humaines au sein de ce secteur.

Les éducateurs représentent le système d'éducation aux yeux du public. Plusieurs facteurs, comprenant les taux de recrutement et d'attrition des éducateurs, les variations des effectifs et les politiques provinciales et territoriales influent sur le ratio élèves-éducateur. Une faible variation de ce ratio peut avoir une incidence importante sur les coûts engagés par les provinces et les territoires.

Observations

Ratio élèves-éducateur

Le ratio élèves-éducateur des écoles primaires et secondaires publiques au Canada est passé de 15,9 élèves par éducateur au début des années 1990 à 16,9 en 1996-1997. En 1999-2000, il avait chuté à 16,3 (figure C3.1 et tableau C3.1). Dans l'ensemble, au cours des années 1990, les effectifs scolaires ont enregistré une croissance supérieure à celle de l'effectif des éducateurs, d'où l'augmentation du nombre d'élèves par éducateur à la fin de la décennie.

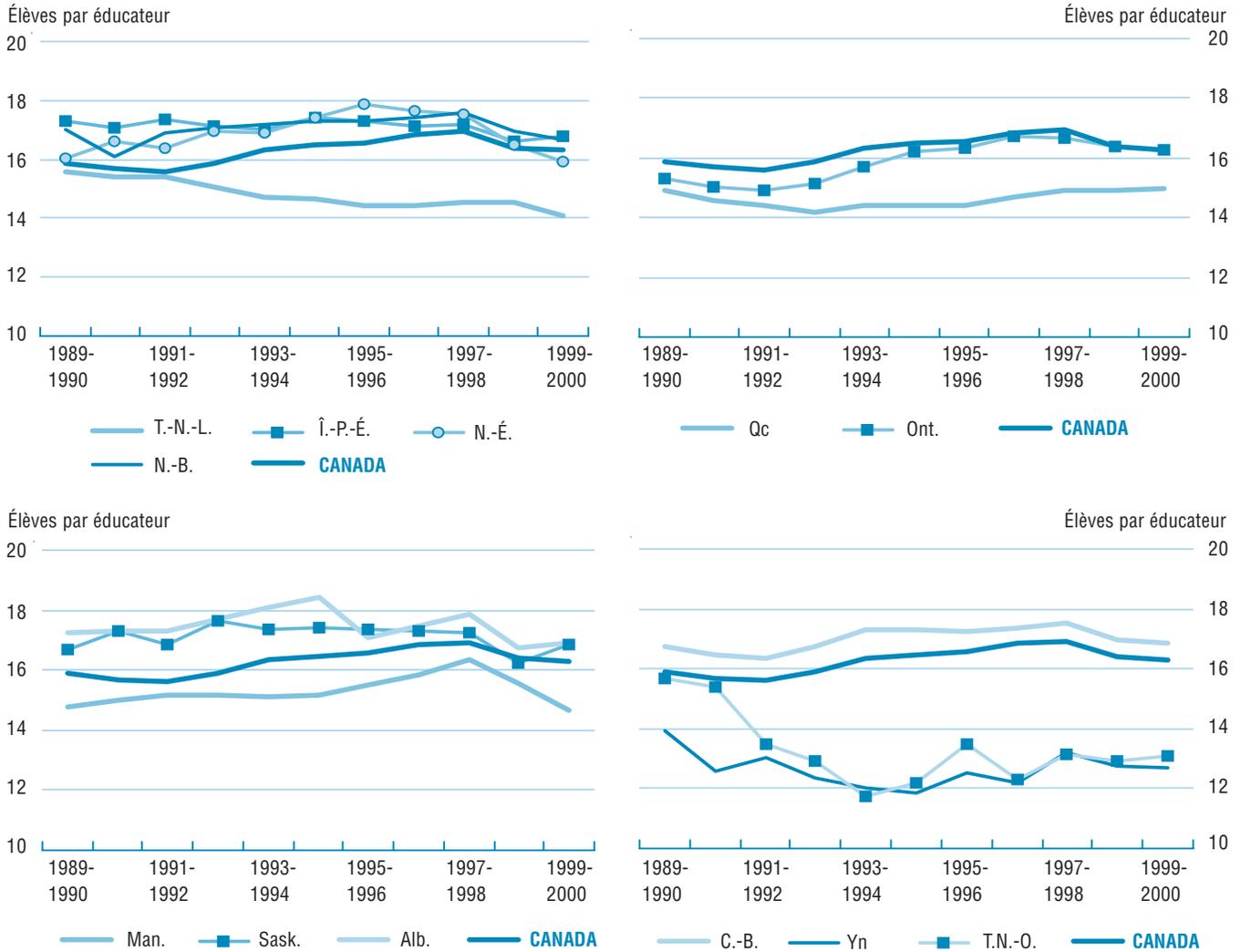
1. Un certain nombre de ces enjeux ont été abordés dans le cadre du Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation de 2001, *La formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs : tendances actuelles et orientations futures* (Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2002).



Cet indicateur porte sur les variations des ratios élèves-éducateur survenues au cours des années 1990 ainsi que sur les variations observées dans la situation d'emploi à temps plein et à temps partiel des éducateurs. Il porte également sur la composition hommes-femmes de l'ensemble des éducateurs. La répartition selon l'âge de l'ensemble des éducateurs est comparée à celle de l'ensemble de la population active. Toutes les données présentées concernent uniquement les écoles publiques.

Au cours des années 1990, le ratio élèves-éducateur a augmenté à l'échelle pancanadienne, avant d'enregistrer deux années de recul à partir de 1998-1999.

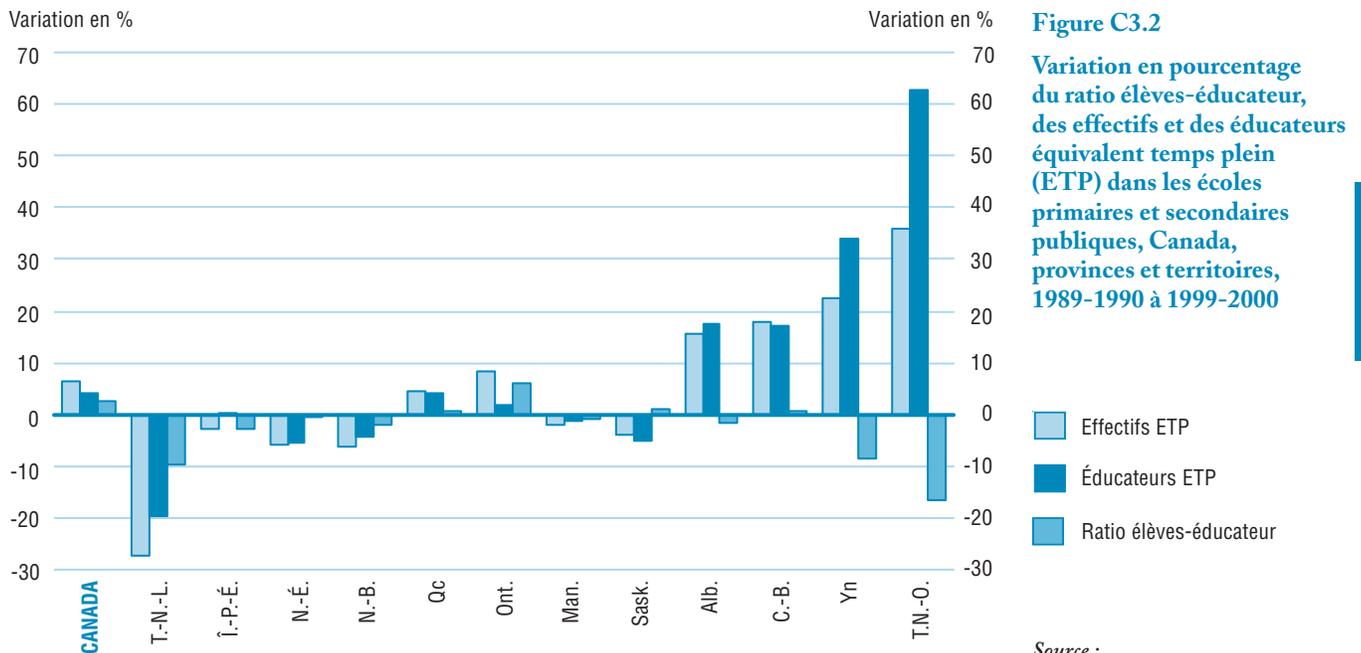
Figure C3.1
Ratio élèves-éducateur
dans les écoles primaires et
secondaires publiques,
Canada, provinces et
territoires, 1989-1990 à
1999-2000



Source :
 Tableau C3.1.

Au cours des années 1990, les Territoires du Nord-Ouest, le Yukon et Terre-Neuve-et-Labrador ont accusé une baisse marquée de leur ratio élèves-éducateur. À la fin de la décennie, ces territoires et cette province comptaient plus d'éducateurs par élève que toutes les autres instances. Dans les Territoires du Nord-Ouest et au Yukon, où les effectifs scolaires et le nombre d'éducateurs équivalent temps plein ont augmenté, la croissance du nombre d'éducateurs a devancé celle des effectifs (figure C3.2 et tableau C3.2). À Terre-Neuve-et-Labrador, la baisse du ratio est attribuable au recul du nombre d'éducateurs et surtout des effectifs.

Les Territoires du Nord-Ouest, le Yukon et Terre-Neuve-et-Labrador ont connu une réduction importante de leur ratio élèves-éducateur au cours des années 1990.



Source :

Tableau C3.2.

L'Île-du-Prince-Édouard, la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick, le Manitoba et l'Alberta comptaient également moins d'élèves par éducateur à la fin de la décennie qu'au début. Dans le cas de la Nouvelle-Écosse et du Manitoba, toutefois, le déclin était très faible.

Au Québec, en Saskatchewan et en Colombie-Britannique le ratio a progressé légèrement, à la suite de variations similaires des équivalents temps plein des effectifs scolaires et du nombre d'éducateurs. Au Québec et en Colombie-Britannique, les effectifs scolaires et le nombre d'éducateurs ont augmenté tous les deux. En Saskatchewan, au contraire, ils ont diminué tous les deux.

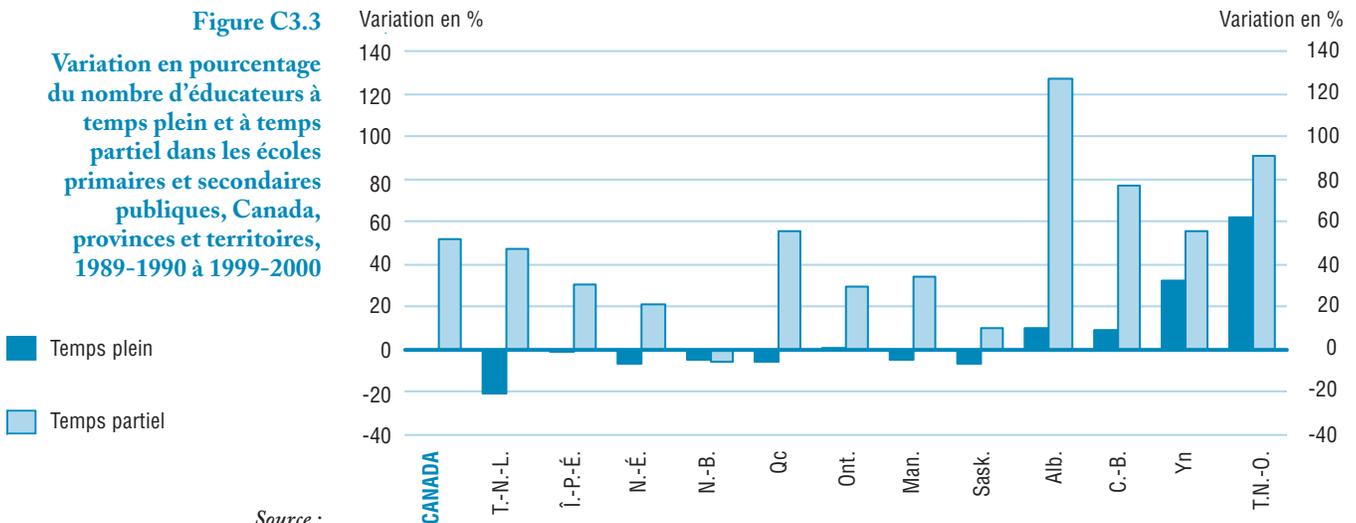
Répartition des éducateurs à temps plein et à temps partiel

Au cours des années 1990, le nombre d'éducateurs à temps plein est demeuré relativement stable, alors que celui des éducateurs à temps partiel a augmenté considérablement.

En 1999-2000, le nombre d'éducateurs à temps plein n'avait guère varié au Canada par rapport à 10 ans auparavant, alors que l'ensemble des éducateurs à temps partiel avait grimpé de 52 % (figure C3.3 et tableau C3.3). Le nombre d'éducateurs à temps partiel a augmenté dans l'ensemble des provinces et des territoires. La hausse était supérieure à 50 % en Alberta, en Colombie-Britannique, dans les Territoires du Nord-Ouest, au Yukon et au Québec. Le nombre d'éducateurs à temps plein a aussi augmenté dans ces provinces et territoires, sauf au Québec, où il a reculé de 5 %.

Figure C3.3

Variation en pourcentage du nombre d'éducateurs à temps plein et à temps partiel dans les écoles primaires et secondaires publiques, Canada, provinces et territoires, 1989-1990 à 1999-2000



Source :
Tableau C3.3.

En 1999-2000, malgré la hausse du nombre d'éducateurs à temps partiel, la majorité des éducateurs travaillaient à temps plein. Cette année-là, 8 % des éducateurs masculins et 17 % des éducatrices travaillaient à temps partiel (figure C3.4 et tableau C3.4).

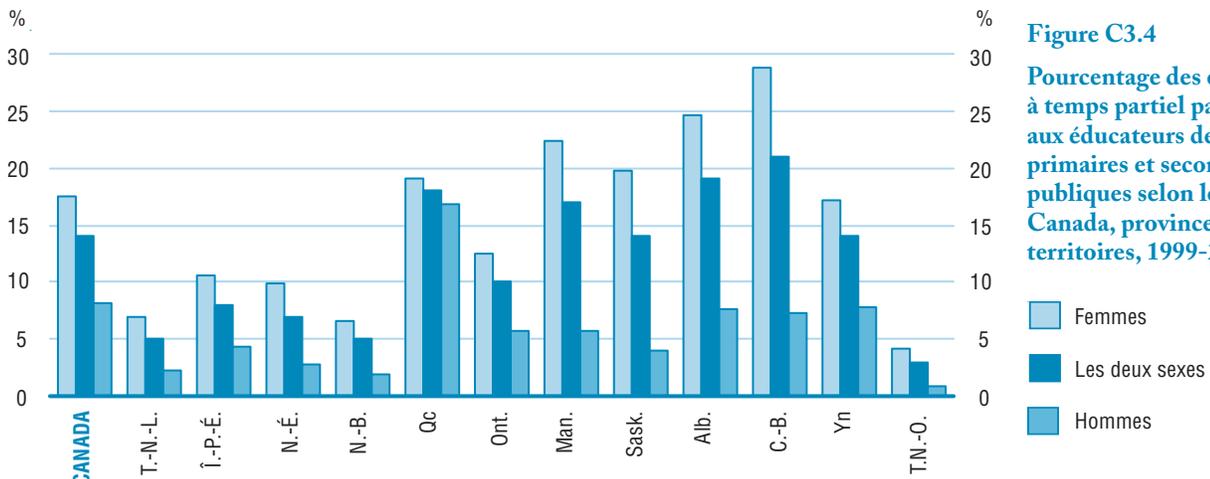


Figure C3.4
Pourcentage des éducateurs à temps partiel par rapport aux éducateurs des écoles primaires et secondaires publiques selon le sexe, Canada, provinces et territoires, 1999-2000

■ Femmes
 ■ Les deux sexes
 ■ Hommes

Source :
 Tableau C3.4.

Selon les provinces et les territoires, on observe des écarts marqués dans la fréquence du travail à temps partiel en 1999-2000. La proportion des éducateurs à temps partiel était la plus faible (8 % ou moins) dans les Territoires du Nord-Ouest, à l'Île-du-Prince-Édouard, en Nouvelle-Écosse, à Terre-Neuve-et-Labrador et au Nouveau-Brunswick. Elle était la plus forte en Colombie-Britannique (21 %), en Alberta (19 %), au Québec (18 %) et au Manitoba (14 %).

Les femmes étaient de deux à trois fois plus nombreuses à travailler à temps partiel que les hommes dans l'ensemble des provinces et des territoires, sauf au Québec, où les pourcentages d'éducateurs à temps partiel étaient semblables chez les hommes et les femmes.

Le Québec est la seule province où les proportions d'éducateurs et d'éducatrices à temps partiel étaient égales. Dans les autres provinces et territoires, les femmes étaient proportionnellement beaucoup plus nombreuses à travailler à temps partiel.

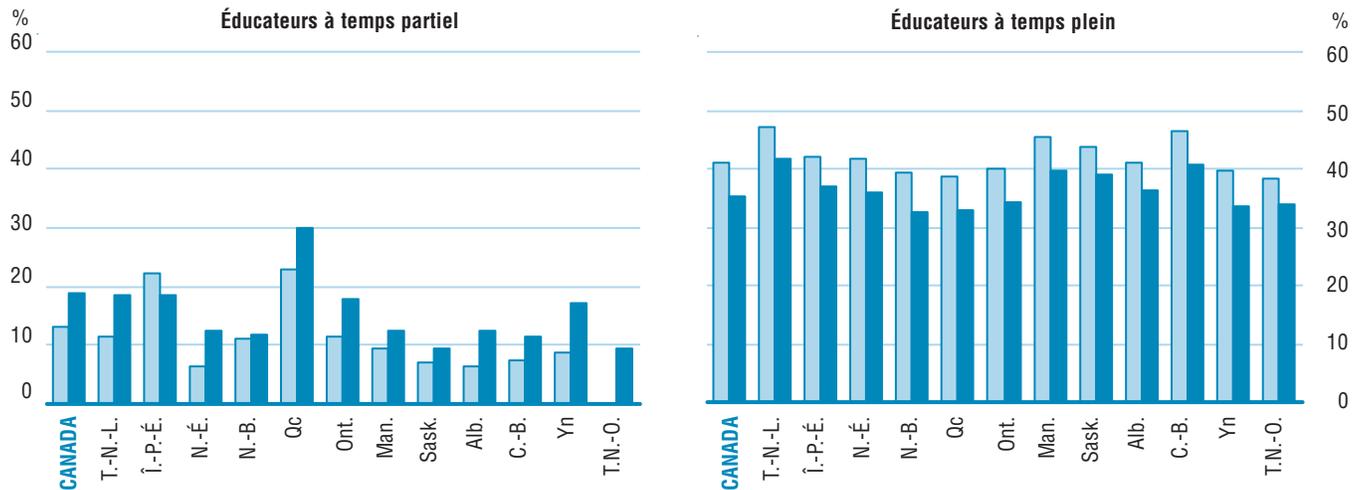
Répartition des éducateurs et des éducatrices

La proportion des éducateurs masculins à temps plein est passée de 41 % en 1989-1990 à 35 % en 1999-2000 (figure C3.5 et tableau C3.5). En outre, le pourcentage d'enseignants masculins était plus faible chez les jeunes éducateurs : les hommes comptaient pour 33 % des éducateurs âgés de 30 à 39 ans, mais pour seulement 22 % de ceux âgés de 20 à 29 ans. On observe la même tendance dans l'ensemble des provinces et des territoires, sauf au Yukon, où la proportion des jeunes éducateurs masculins était plus forte.

Le pourcentage des éducateurs masculins accuse un certain recul et, compte tenu de la démographie de la main-d'œuvre, cette tendance est appelée à se maintenir.

Figure C3.5

Pourcentage des hommes par rapport aux éducateurs du primaire et du secondaire dans les écoles publiques, Canada, provinces et territoires, 1989-1990 et 1999-2000



Source :
Tableau C3.5.

Au Québec, parmi les cohortes les plus jeunes, les hommes sont encore moins nombreux à embrasser la profession d'enseignant; en 1999-2000, les hommes comptaient pour seulement 26 % des éducateurs à temps plein âgés de 30 à 39 ans et pour 15 % de ceux âgés de 20 à 29 ans.

Près de 40 % des enseignants masculins ont plus de 50 ans; ils sont donc appelés à prendre leur retraite au cours des 10 prochaines années. Alliés à la faible proportion de jeunes éducateurs masculins, ces prochains départs à la retraite entraîneront sans doute une nouvelle baisse de la proportion d'éducateurs masculins au cours des années à venir (figure C3.6 et tableau C3.6).

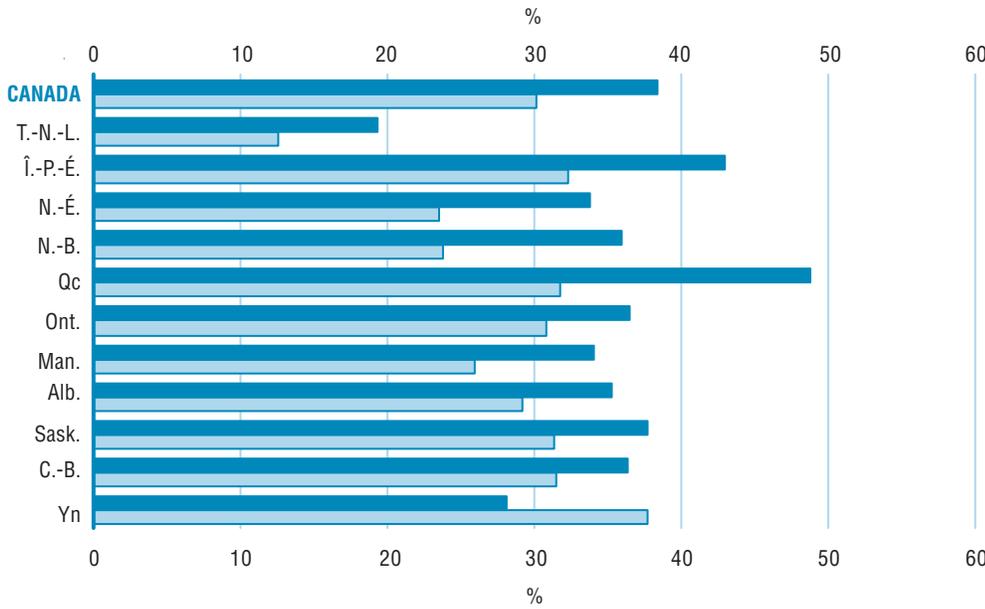


Figure C3.6
Proportion des éducateurs âgés de 50 ans et plus selon le sexe, Canada, provinces et territoires¹, 1999-2000

■ Hommes
■ Femmes

1. Les données des Territoires du Nord-Ouest pour 1999-2000 ne sont pas disponibles.

Source :

Tableau C3.6.

Répartition des éducateurs selon l'âge

En 1999, 32 % des éducateurs, contre 21 % de l'ensemble des travailleurs², étaient âgés de 50 à 59 ans (figure C3.7 et tableau C3.7). Allié au très faible pourcentage d'éducateurs qui travaillent au-delà de 60 ans (1 %), cet écart laisse supposer que d'ici 10 ans, au plus tard, l'incidence des départs à la retraite se fera davantage sentir chez les éducateurs que dans l'ensemble de la population active. Selon toute vraisemblance, aucune province (sauf Terre-Neuve-et-Labrador, où la proportion des éducateurs âgés de 50 à 59 ans n'est que de 15 %) ni aucun territoire n'échappent à cette tendance.

Par rapport à l'ensemble de la population active, les éducateurs sont proportionnellement beaucoup plus nombreux à approcher l'âge de la retraite.

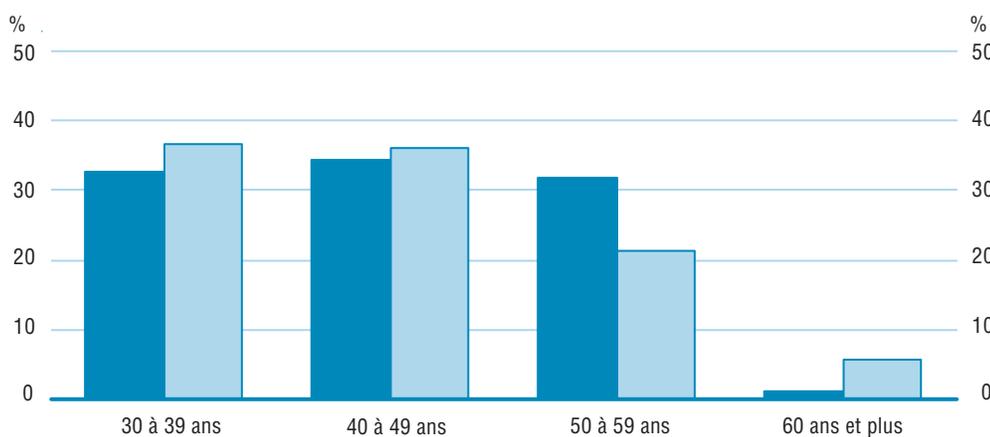


Figure C3.7
Répartition selon l'âge des éducateurs à temps plein et de l'ensemble de la population active âgés de 30 ans et plus, Canada, 1999

■ Éducateurs à temps plein
■ Population active

Source :

Tableau C3.7.

2. La répartition selon l'âge des éducateurs et de la population active est calculée en pourcentage de l'ensemble des éducateurs et de la population active qui ont 30 ans et plus.

Si le nombre élevé de départs à la retraite chez les éducateurs risque d'accroître le ratio élèves-éducateur, d'autres facteurs, dont les variations des effectifs et l'embauche de nouveaux enseignants, entrent également en ligne de compte. Tremblay (1997) a étudié l'offre et la demande d'enseignants et conclu qu'on ne prévoit aucune pénurie globale à l'échelle pancanadienne. D'autres travaux de recherche sont en cours pour examiner les répercussions de cet aspect par province ou territoire et par domaine d'études (Gervais et coll. 2001).

Bibliographie

- Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation. « La formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs : tendances actuelles et orientations futures », *Rapport du colloque du PPRE*, Statistique Canada, n° 81-593-XIF au catalogue, et Conseil des ministres de l'Éducation (www.cmec.ca), 2002.
- Gervais, G., I. Thony, et V. Maydan. « L'offre et la demande des enseignants au niveau primaire et secondaire au Canada ». Communication présentée dans le cadre du Programme pancanadien de recherche en éducation de 2001, *La formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs : tendances actuelles et orientations futures*, Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 22 et 23 mai 2001.
- Tremblay, A. « Se dirige-t-on vers un surplus ou une pénurie d'enseignants? », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 4, n° 1, p. 53 à 85.

Caractéristiques des écoles

Contexte

Les écoles comptent parmi les établissements publics les plus visibles et ont besoin de ressources importantes pour assurer leur entretien et leur développement. Les provinces et les territoires doivent répartir leurs ressources en conciliant divers facteurs, dont le vieillissement des bâtiments, l'évolution des programmes et de la technologie, les variations des coûts de l'énergie et les besoins changeants d'une population en mutation et en mouvement.

Dans un conseil ou arrondissement scolaire donné, le repli de la population d'âge scolaire risque de faire baisser le nombre d'écoles nécessaires. Les régions qui enregistrent une forte diminution de la population subissent également des pressions considérables pour que leurs écoles restent ouvertes. À cause des variations de la [population d'âge scolaire](#), certaines écoles risquent de fonctionner à capacité réduite tandis que d'autres sont surpeuplées. De plus, un arrondissement peut se voir contraint de trouver un nouvel équilibre entre le transport de ses élèves et le maintien des écoles locales. Inversement, l'accroissement démographique peut s'accompagner d'une augmentation de la taille ou du nombre des écoles.

L'incidence du changement démographique et des coûts du transport sur l'infrastructure scolaire est aggravée par le décalage qui existe forcément entre les variations locales de la population d'âge scolaire et la décision de construire de nouvelles écoles ou de fermer les installations existantes. À cause de tous ces facteurs, toutes les provinces et tous les territoires envisagent depuis des années une modification substantielle du nombre et de l'aménagement de leurs écoles.

Les ressources pédagogiques telles que les manuels, les ordinateurs, la documentation et le matériel de laboratoire s'ajoutent aux ressources matérielles (l'état des bâtiments, les systèmes de chauffage, de climatisation et d'éclairage, ou encore les locaux d'enseignement) pour constituer les ressources physiques qui concourent à l'éducation de l'élève. L'adéquation de ces ressources peut exercer une influence appréciable sur le contexte d'apprentissage.

C4

Cet indicateur présente les tendances observées dans le nombre et les effectifs moyens des écoles primaires et secondaires, tout en examinant les ressources dont disposent les écoles.

Observations

Nombre total d'écoles

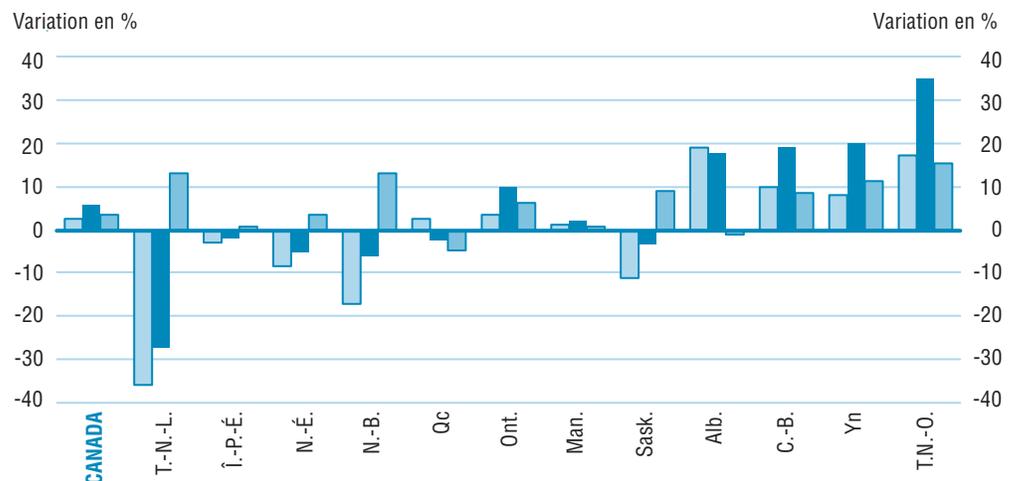
À l'échelle pancanadienne, le nombre d'écoles a crû de 2 % au cours des années 1990.

Au cours des années 1990, le nombre total d'écoles primaires et secondaires au Canada s'est accru de 2 %, ou de 371 écoles (tableau C4.3). Aux échelles provinciale et territoriale, bon nombre d'écoles (surtout des [écoles primaires](#)) des provinces de l'Atlantique ont fermé leurs portes, alors que la plupart des autres régions ont connu des hausses pendant cette période. Les augmentations relatives les plus fortes ont été observées en Alberta (19 %) et dans les Territoires du Nord-Ouest (17 %). Comparer le nombre global d'écoles à divers moments ne donne que la variation nette de ce nombre, sans préciser dans quelle mesure les écoles existantes ont été fermées et de nouvelles écoles, ouvertes lorsqu'une région donnée répond aux fluctuations de sa population et à la nécessité de moderniser ses installations scolaires.

Figure C4.1

Variation du nombre d'écoles primaires-secondaires, des effectifs et de la taille moyenne des écoles, Canada, provinces et territoires, 1989-1990 à 1999-2000

- Écoles
- Effectifs
- Taille moyenne des écoles



Source :

Tableau C4.3.

Au cours des années 1990, Terre-Neuve-et-Labrador a perdu 195 écoles (36 % du total), la province ayant réorganisé son régime scolaire et accusé une forte baisse d'effectifs (- 27 %).

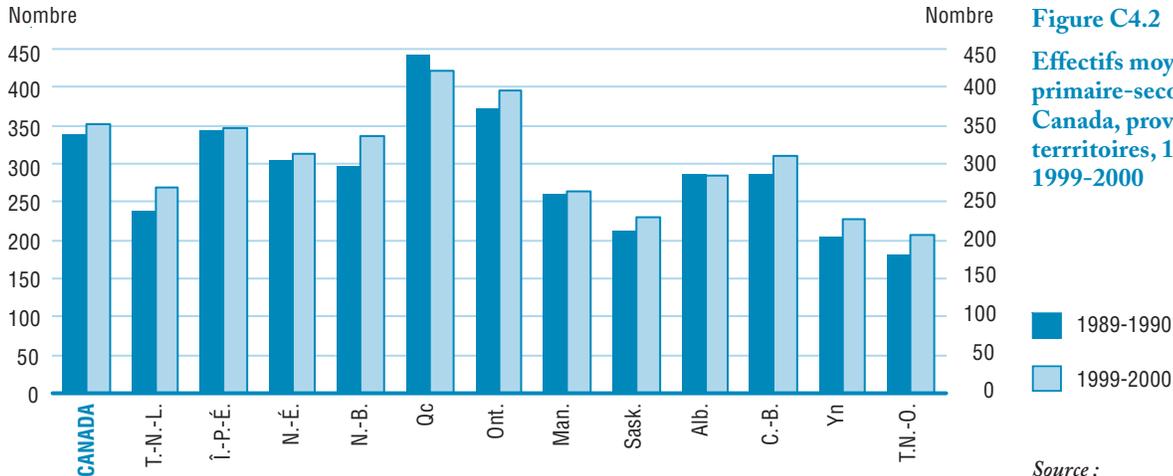
En raison de la fermeture d'un peu plus du tiers des [écoles primaires et secondaires](#) de la province entre 1989-1990 et 1999-2000, Terre-Neuve-et-Labrador a connu le repli le plus considérable du nombre d'écoles. Cette diminution reflète à la fois la baisse du nombre d'élèves et la restructuration du régime pédagogique provincial. Le nombre d'écoles a également accusé une forte baisse au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan au cours de la décennie (figure C4.1 et tableau C4.3).

À la fin des années 1990, le nombre d'écoles en Alberta et dans les Territoires du Nord-Ouest avait augmenté de presque 20 %, ce qui représente la hausse la plus forte de l'ensemble des provinces et des territoires.

Nombre moyen d'élèves par école

Entre 1989-1990 et 1999-2000, le nombre moyen d'élèves par école au Nouveau-Brunswick, à Terre-Neuve-et-Labrador, dans les Territoires du Nord-Ouest et au Yukon a crû de plus de 10 % mais il est demeuré inférieur à la moyenne pancanadienne.

Au cours de la dernière décennie, le nombre moyen d'élèves par école au Canada a augmenté (figure C4.2 et tableau C4.3). En 1999-2000, l'effectif à temps plein par école s'établissait en moyenne à 351 élèves, en hausse de 3 % par rapport à dix ans auparavant. Le nombre moyen d'élèves par école a progressé de plus de 10 % à Terre-Neuve-et-Labrador, au Nouveau-Brunswick, au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest. Il a, par contre, diminué dans seulement deux provinces : l'Alberta (- 1 %) et le Québec (- 5 %).



Source :

Tableau C4.3.

Le bassin géographique des écoles secondaires est habituellement plus vaste que celui des écoles primaires. Les [écoles secondaires](#) sont donc à même de livrer efficacement à leurs élèves un programme plus diversifié. C'est pourquoi les écoles secondaires sont moins nombreuses que les écoles primaires et qu'elles ont tendance à être plus grandes. En 1999-2000, on dénombrait 3 534 écoles secondaires et 12 490 écoles primaires (tableau C4.1). Les trois quarts des écoles primaires comptaient moins de 400 élèves, comparativement à la moitié des écoles secondaires (tableau C4.2).

Ressources pédagogiques et matérielles

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a recueilli des renseignements sur divers aspects des caractéristiques scolaires auprès d'élèves de 15 ans et de leurs directeurs d'école en 2000. L'adéquation des ressources pédagogiques (manuels, ordinateurs, documentation ou matériel de laboratoire par exemple) et matérielles (état des bâtiments, systèmes de chauffage, de climatisation et d'éclairage et locaux d'enseignement) a fait l'objet d'une évaluation par les directeurs.

Selon les directeurs, l'insuffisance des ressources pédagogiques et matérielles était en moyenne moins contraignante pour l'apprentissage des élèves au Canada que dans les autres pays visés par le PISA (tableau C4.4). Les exceptions au pays ont été Terre-Neuve-et-Labrador, la Nouvelle-Écosse et le Manitoba, où les directeurs estimaient que le manque de ressources pédagogiques compromettrait l'apprentissage des élèves de 15 ans dans leur école. Pour ce qui concerne les ressources matérielles, seuls les directeurs néo-écossais jugeaient qu'il s'agissait d'un problème plus sérieux que la moyenne du PISA.

Les directeurs d'écoles secondaires canadiennes ont déclaré plus souvent que leurs homologues à l'étranger que les ressources pédagogiques et matérielles étaient suffisantes.

Bibliographie

PISA Canada (2001). *À la hauteur : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Étude PISA de l'OCDE — Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans*. Développement des ressources humaines Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada. Ottawa. Décembre 2001.

Les technologies de l'information et des communications (TIC) à l'école

Contexte

Depuis une vingtaine d'années, les ministères provinciaux et territoriaux responsables de l'éducation s'emploient à promouvoir l'utilisation des TIC à l'école. Parmi les mesures qu'ils ont prises, on retrouve les fonds spéciaux destinés à l'achat d'ordinateurs, les réseaux informatiques, les nouvelles stratégies d'enseignement à distance, la formation en cours d'emploi des enseignants et l'intégration des compétences en TIC au programme d'études courant. L'administration fédérale a également cherché à promouvoir l'implantation et l'utilisation des TIC en éducation, notamment par le biais du programme Rescol, financé par Industrie Canada.

On estime que l'utilisation des TIC à l'école est essentielle, car elle prépare les élèves à la société du savoir, dans laquelle la technologie de l'information joue un rôle primordial. Les élèves dont la connaissance de l'informatique et de la technologie de l'information est faible ou nulle risquent d'éprouver des difficultés à accéder en douceur au marché du travail.

On ne connaît pas encore suffisamment l'incidence de la technologie sur la qualité de l'apprentissage ou la rentabilité d'un investissement dans les TIC à l'école. C'est pourquoi l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) et l'OCDE, par le biais du PISA, ont commencé à cerner et à analyser l'utilisation des TIC à l'école.

Observations

Nombre d'élèves par ordinateur et connectivité Internet

Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 31 élèves par ordinateur en 2000, mais le ratio varie considérablement (figure C5.1 et tableau C5.1). Au Canada, chaque école compte en moyenne sept élèves par ordinateur; il s'agit de l'un des meilleurs ratios à l'échelle internationale. Les États-Unis et l'Australie (6:1), de même que le Royaume-Uni (8:1), présentent aussi des résultats favorables.

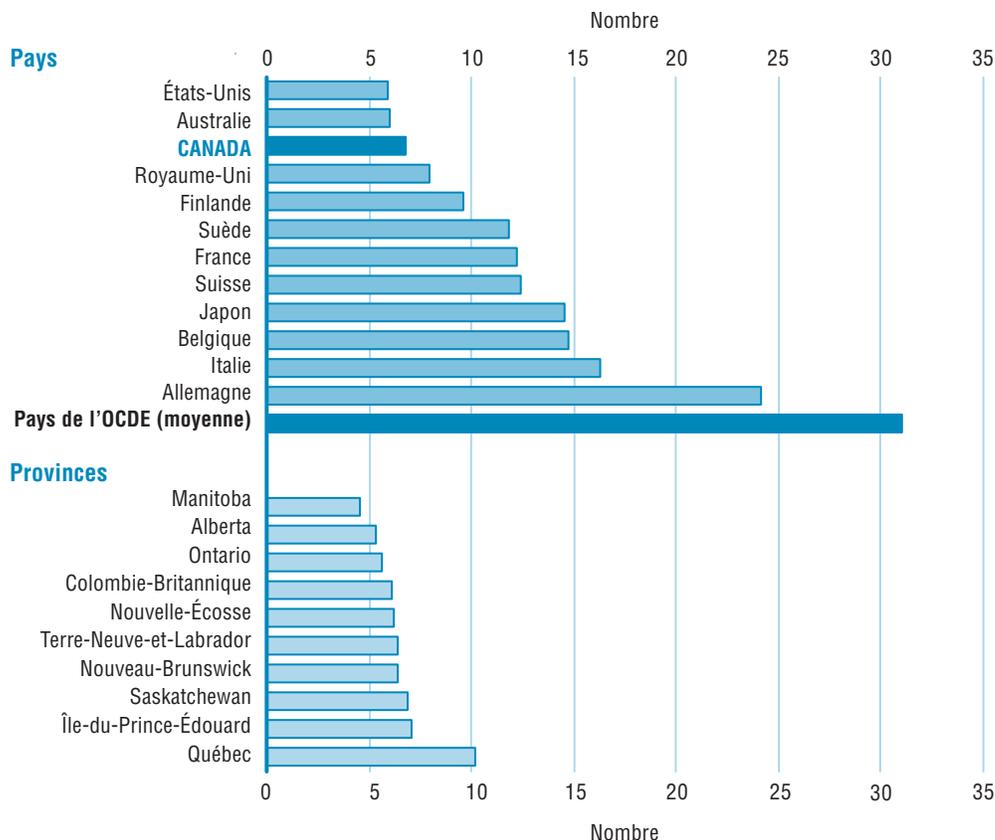
C5

Cet indicateur présente des données sur les ordinateurs à l'école, et plus particulièrement sur leur disponibilité pour les élèves, sur l'utilisation que ceux-ci en font et sur la connectivité Internet.

Au Canada, chaque école compte en moyenne sept élèves par ordinateur; il s'agit de l'un des meilleurs ratios à l'échelle internationale.

Figure C5.1

Nombre moyen d'élèves par ordinateur scolaire^{1,2}, Canada, provinces et autres pays, 2000



1. Nombre total d'élèves inscrits à l'école divisé par le nombre total d'ordinateurs à l'école où sont inscrits des jeunes de 15 ans.
2. Le Mexique et la Fédération de Russie sont exclus parce que leurs ratios élevés (respectivement de 87 et de 109) fausseraient le graphique.

Source :

Tableau C5.1.

Dans les provinces canadiennes, les [ratios élèves-ordinateur](#) vont de 5:1 en Alberta et au Manitoba à 10:1 au Québec. Bien que ces ratios puissent comprendre de vieux ordinateurs à usage restreint, la plupart des ratios provinciaux figurent parmi les meilleurs au monde.

Ces données, recueillies dans le cadre du PISA 2000, sont semblables aux constatations de la seconde Étude sur la technologie de l'information en éducation de 1999 (SÉTIÉ 1999) publiées dans la dernière édition du PIPCE. En ce qui concerne le Canada, la SÉTIÉ (1999) a calculé des ratios respectifs de 9:1 pour les écoles primaires, 8:1 pour les écoles secondaires de premier cycle et 7:1 pour les écoles secondaires de deuxième cycle.

Par rapport à celles d'autres pays, les écoles canadiennes affichent une des proportions les plus élevées d'ordinateurs branchés sur Internet.

Les directeurs d'école canadiens, ainsi que leurs homologues australiens et finlandais, ont déclaré qu'au moins 80 % des ordinateurs scolaires sont reliés à Internet (figure C5.2 et tableau C5.1). Par contraste, moins de 40 % des ordinateurs scolaires sont reliés à Internet aux États-Unis. Parmi les provinces, le pourcentage se situe entre 73 % au Manitoba et 86 % à l'Île-du-Prince-Édouard et en Alberta.

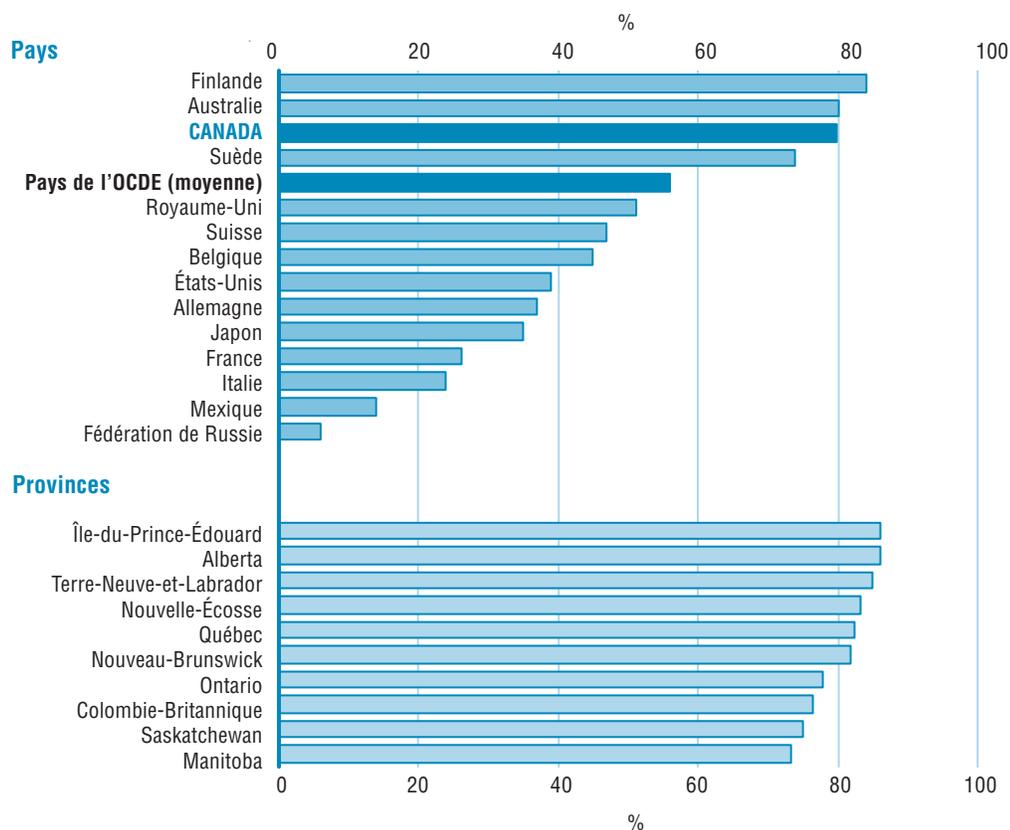


Figure C5.2
Pourcentage des ordinateurs scolaires reliés à Internet, Canada, provinces et autres pays, 2000

Source :

Tableau C5.1.

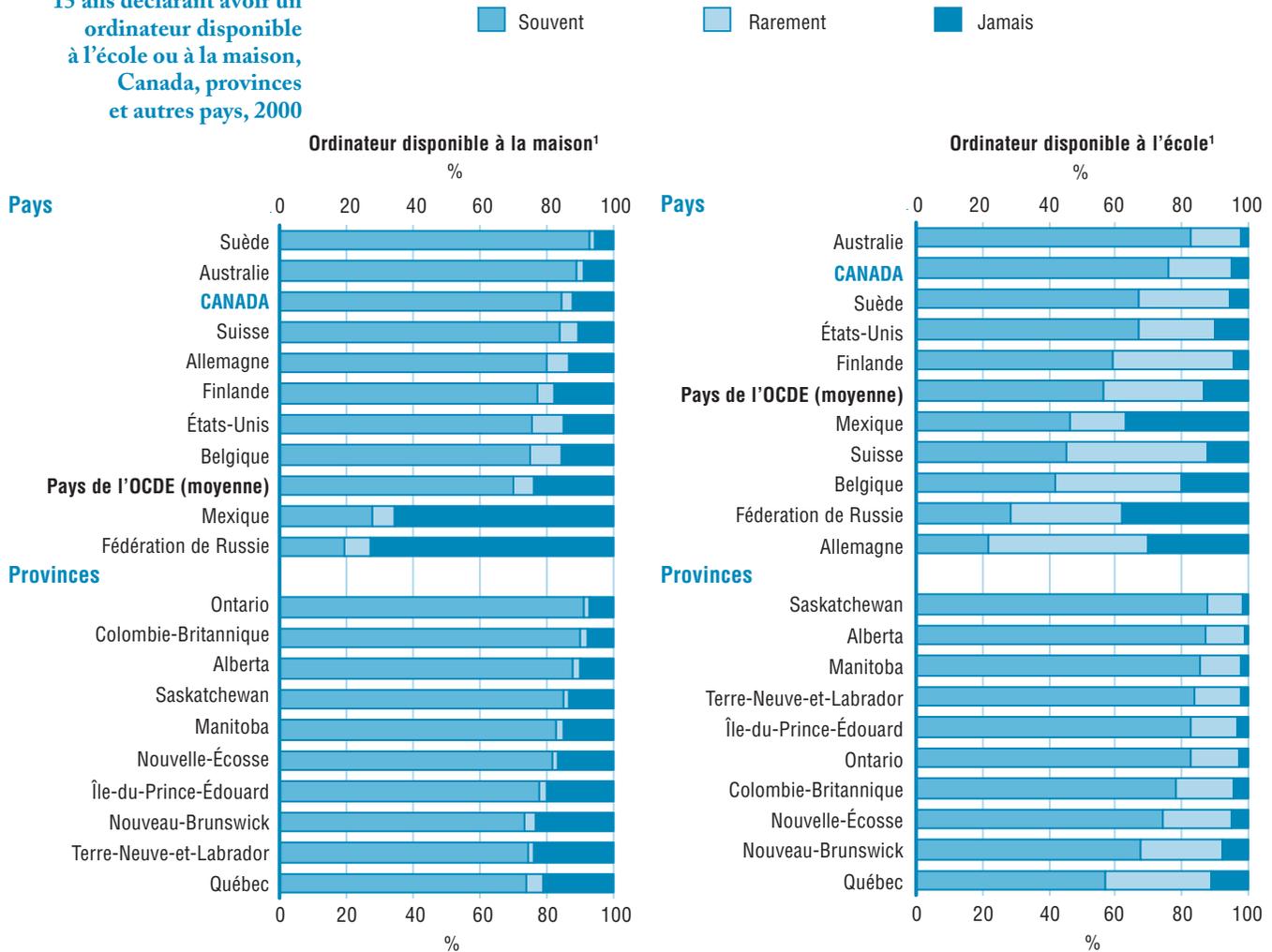
Disponibilité d'un ordinateur à la maison et à l'école

Les élèves australiens et canadiens déclarent des taux relativement élevés de disponibilité d'ordinateur, tant à l'école qu'à la maison (figure C5.3 et tableau C5.2). Dans les deux pays, plus de 75 % des élèves affirment avoir souvent un ordinateur à leur disposition (presque tous les jours ou quelques fois par semaine) à l'école et à la maison.

Plus de 75 % des élèves australiens et canadiens affirment avoir des ordinateurs à leur disposition tant à l'école qu'à la maison.

Figure C5.3

Pourcentage des élèves de 15 ans déclarant avoir un ordinateur disponible à l'école ou à la maison, Canada, provinces et autres pays, 2000



1. Souvent : ordinateur disponible presque tous les jours ou quelques fois par semaine.
 Rarement : ordinateur disponible entre une fois par semaine et une fois par mois, ou moins d'une fois par mois.
 Jamais : ordinateur jamais disponible.

Source :
 Tableau C5.2.

Dans les pays de l'OCDE, l'ordinateur semble plus disponible à la maison qu'à l'école : 56 % des élèves déclarent avoir souvent un ordinateur à leur disposition à l'école et 70 %, à la maison. On observe la tendance inverse au Mexique et en Fédération de Russie, deux pays comptant moins d'ordinateurs domestiques et où les élèves sont plus nombreux à déclarer qu'ils ont souvent un ordinateur à leur disposition à l'école.

Dans la plupart des provinces, les élèves déclarent des taux de disponibilité relativement élevés, tant à l'école qu'à la maison. Plus de 80 % des élèves de la Saskatchewan, de l'Alberta, du Manitoba et de l'Ontario affirment avoir souvent un ordinateur à leur disposition à l'école et à la maison.

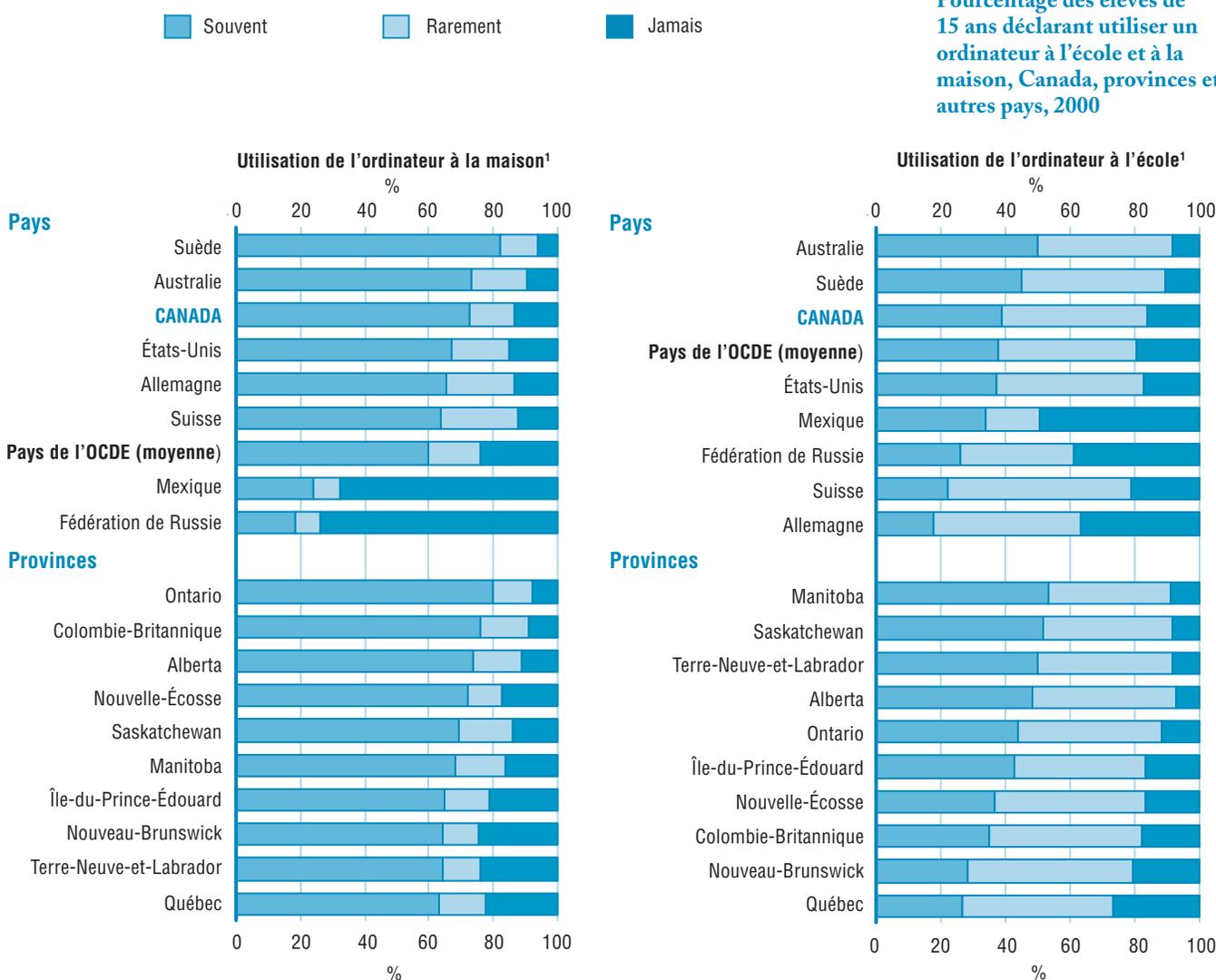
Utilisation de l'ordinateur par l'élève à la maison et à l'école

Dans la plupart des pays recensés ici, les élèves déclarent utiliser l'ordinateur plus souvent à la maison qu'à l'école (figure C5.4 et tableau C5.3). Dans certains cas, les écarts sont considérables. Au Canada, 72 % des élèves déclarent utiliser souvent l'ordinateur à la maison, contre 39 % qui affirment l'utiliser souvent à l'école. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 60 % des élèves déclarent se servir souvent de l'ordinateur familial, contre 38 % pour l'ordinateur scolaire.

Dans la plupart des pays, les élèves déclarent utiliser l'ordinateur plus souvent à la maison qu'à l'école.

Figure C5.4

Pourcentage des élèves de 15 ans déclarant utiliser un ordinateur à l'école et à la maison, Canada, provinces et autres pays, 2000



1. Souvent : ordinateur utilisé presque tous les jours ou quelques fois par semaine.
 Rarement : ordinateur utilisé entre une fois par semaine et une fois par mois, ou moins d'une fois par mois.
 Jamais : ordinateur jamais utilisé.

Source :
 Tableau C5.3.

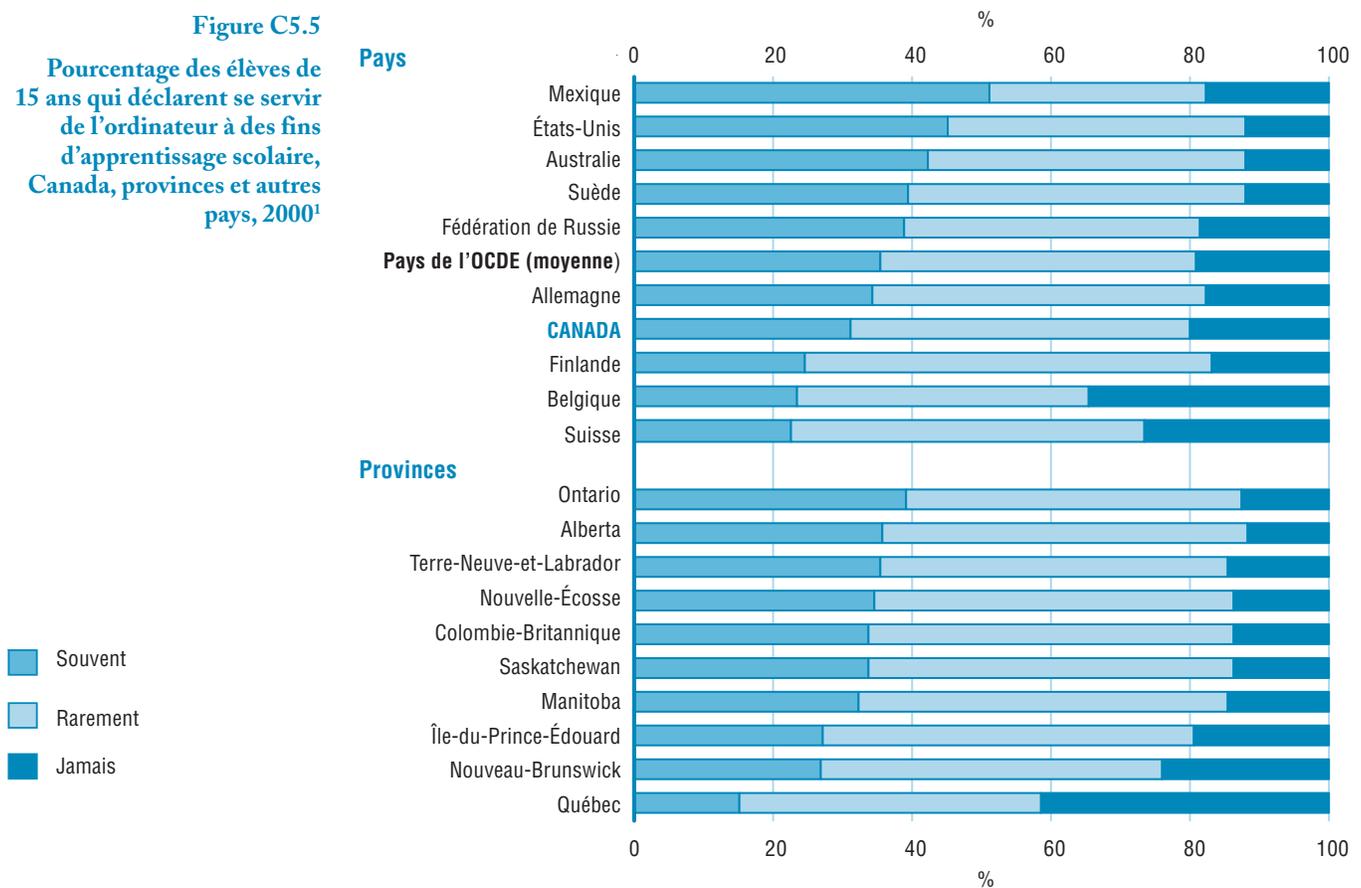
Dans l'ensemble, tant le Canada que l'Australie ont affiché un ratio élèves-ordinateur très favorable, soit respectivement 7:1 et 6:1; les directeurs d'école des deux pays déclarent qu'environ 80 % des ordinateurs scolaires sont reliés à Internet; et à peu près le même pourcentage d'élèves canadiens et australiens, soit 73 %, affirment utiliser souvent l'ordinateur à la maison. Toutefois, 50 % des élèves australiens déclarent utiliser souvent l'ordinateur à l'école, contre 39 % de leurs homologues canadiens. Une analyse approfondie pourrait guider l'élaboration de stratégies rentables d'utilisation des TIC dans les écoles canadiennes (figure C5.3, tableau C5.1 et tableau C5.3).

Utilisation de l'ordinateur par l'élève comme outil d'apprentissage

Environ le tiers seulement des élèves canadiens déclarent utiliser souvent l'ordinateur comme outil d'apprentissage scolaire; 20 % affirment ne jamais l'utiliser à cette fin.

Si la technologie de l'information est plus disponible et plus souvent utilisée à l'école et à la maison que par le passé, cela ne signifie pas pour autant qu'on utilise l'ordinateur à des fins éducatives, pour rédiger un devoir ou faire une recherche sur un sujet en consultant Internet, par exemple. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 35 % des jeunes de 15 ans déclarent utiliser souvent l'ordinateur comme outil d'apprentissage, alors que 19 % affirment ne jamais l'utiliser à cette fin (figure C5.5 et tableau C5.4).

Figure C5.5
Pourcentage des élèves de 15 ans qui déclarent se servir de l'ordinateur à des fins d'apprentissage scolaire, Canada, provinces et autres pays, 2000¹



1. Souvent : ordinateur utilisé presque tous les jours ou quelques fois par semaine à des fins d'apprentissage scolaire.
 Rarement : ordinateur utilisé entre une fois par semaine et une fois par mois, ou moins d'une fois par mois.
 Jamais : ordinateur jamais utilisé à des fins d'apprentissage scolaire.

Source :
 Tableau C5.4.

Alors que plus des trois quarts des jeunes Canadiens de 15 ans affirment avoir souvent un ordinateur à leur disposition à l'école ou à la maison, environ le tiers seulement déclarent l'utiliser souvent comme outil d'apprentissage scolaire; en outre, 20 % affirment ne jamais l'utiliser à cette fin. Parmi les provinces, 39 % des élèves ontariens déclarent utiliser souvent l'ordinateur à des fins d'apprentissage et 13 % affirment ne jamais en faire cette utilisation. Au Québec, on observait la tendance inverse : 15 % des jeunes de 15 ans déclarent utiliser souvent l'ordinateur comme outil d'apprentissage, alors que 41 % affirment ne jamais l'utiliser à cette fin.

La disponibilité d'un ordinateur et son utilisation par les garçons et les filles

Dans les pays de l'OCDE, les écarts entre les sexes au chapitre de la disponibilité d'ordinateur ne sont pas significatifs. Dans la plupart des pays, cependant, les garçons sont plus nombreux que les filles à utiliser fréquemment l'ordinateur à l'école (figure C5.6 et tableau C5.5). Dans les pays de l'OCDE, 42 % des garçons (contre 35 % des filles) déclarent utiliser souvent l'ordinateur à l'école. Au Canada, les proportions correspondantes sont de 45 % et de 34 %.

Dans les pays de l'OCDE, les garçons et les filles ont sensiblement autant un ordinateur à leur disposition à l'école; toutefois, les garçons sont plus nombreux que les filles à utiliser fréquemment l'ordinateur à l'école dans la plupart des pays.

Pourcentage des élèves de 15 ans déclarant se servir souvent de l'ordinateur à l'école (presque tous les jours ou quelques fois par semaine)

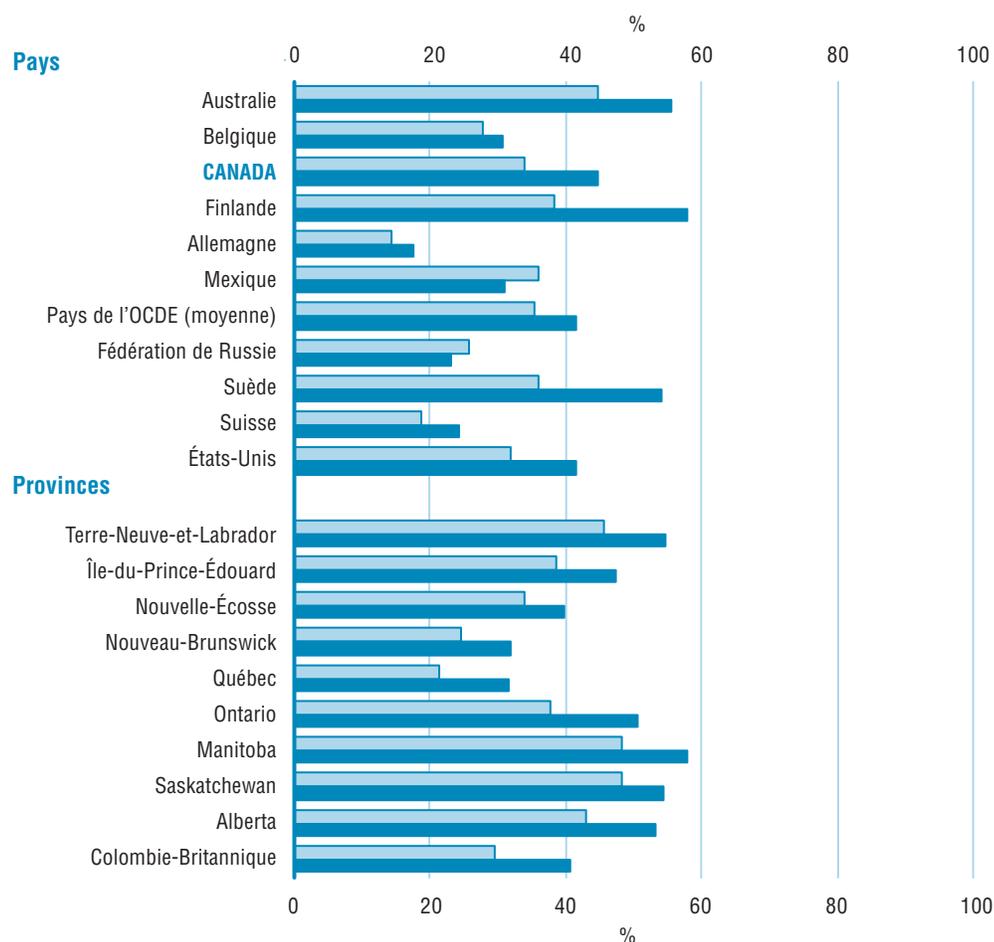


Figure C5.6

Fréquence d'utilisation des ordinateurs à l'école selon le sexe, élèves de 15 ans, Canada, provinces et autres pays, 2000

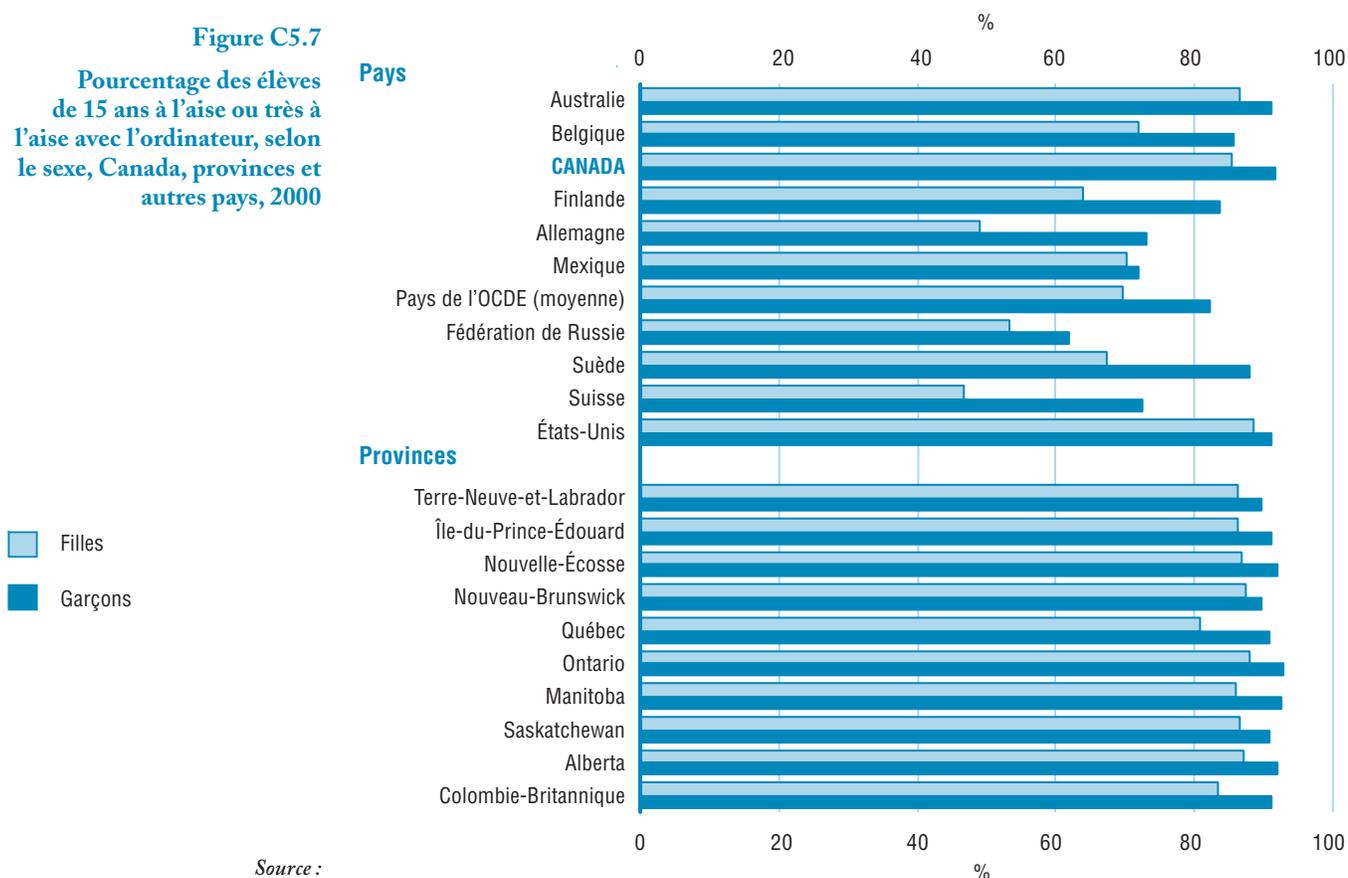
■ Filles
■ Garçons

Source :

Tableau C5.5.

De même, dans tous les pays, les garçons sont plus nombreux à se dire très à l'aise ou à l'aise face à l'utilisation de l'ordinateur (figure C5.7 et tableau C5.6). En Australie, au Canada et aux États-Unis, toutefois, plus de 80 % des élèves des deux sexes se disent très à l'aise ou à l'aise avec l'ordinateur; on observe la même tendance dans toutes les provinces canadiennes.

Figure C5.7
Pourcentage des élèves de 15 ans à l'aise ou très à l'aise avec l'ordinateur, selon le sexe, Canada, provinces et autres pays, 2000



Source :
 Tableau C5.6.

Bibliographie

Organisation de coopération et de développement économiques 2002. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2002.*

Le rendement des élèves

Contexte

L'aptitude à lire, à comprendre et à utiliser l'information est essentielle à l'apprentissage à l'école et toute la vie durant. La compétence en lecture exerce une influence sur l'aptitude d'une personne à participer à la vie sociale et à comprendre les grands enjeux de l'heure. La [littératie](#) représente aussi l'assise des compétences nécessaires pour que le Canada occupe la place qui lui revient sur le marché mondial.

Depuis quelques années, on constate de plus en plus que l'aptitude à utiliser et à appliquer les grands principes mathématiques et scientifiques s'impose désormais dans une grande diversité de professions et pour le commun des mortels dans sa vie quotidienne. C'est pourquoi les provinces et les territoires ont révisé et raffermi leurs programmes de mathématiques et de sciences, pour aider tous les élèves à acquérir ces compétences essentielles.

Un indicateur clé du progrès pédagogique au Canada est la mesure dans laquelle les écoles peuvent atteindre un niveau de rendement élevé tout en éliminant les écarts de rendement entre divers sous-groupes d'élèves. Il est important de noter que ces indicateurs de rendement prennent en compte tout ce qui a été appris depuis la naissance et, dans une certaine mesure, d'effets intergénérationnels.

Observations

Lecture

Cet indicateur est fondé sur les données du PISA (lecture) entrepris en 2000 (PISA 2000). L'étude évaluait les élèves de 15 ans en ce qui concerne le rendement en lecture, c'est-à-dire la compréhension de l'écrit. Nous présentons deux mesures du rendement en lecture, à savoir le rendement moyen en lecture des élèves dans chaque pays, province et territoire et le pourcentage des élèves qui atteignent les différents niveaux de compétence.

Résultats moyens en lecture

Les jeunes Canadiens de 15 ans ont bien réussi par rapport à leurs homologues étrangers (figure C6.1 et tableau C6.1). Sur l'échelle globale de compréhension de l'écrit (constituée des résultats de trois sous-échelles), seule la Finlande a obtenu de meilleurs résultats que le Canada. Parmi les autres pays dont les résultats moyens n'étaient pas statistiquement différents de ceux du Canada, on retrouve la Nouvelle-Zélande, l'Australie, l'Irlande et le Japon. Le Canada et le Japon ont enregistré de meilleurs résultats que les autres pays industrialisés du G-7, soit les États-Unis, le Royaume-Uni, la France, l'Italie et l'Allemagne. Il s'agit du meilleur résultat, pour le Canada, de toute évaluation internationale effectuée au cours des 15 dernières années.

The logo consists of the letters 'C' and '6' in a white, bold, sans-serif font, set against a solid blue rectangular background.

Cet indicateur présente le rendement des élèves en ce qui concerne trois compétences fondamentales — lecture, mathématiques et sciences — et analyse l'incidence du statut socioéconomique, du sexe et de la langue sur le rendement.

Dans le cadre du PISA 2000, seul un pays, la Finlande, a affiché un rendement significativement supérieur à celui du Canada.

Figure C6.1

Comparaison des notes moyennes du Canada sur l'échelle cumulée et pour les sous-domaines de la compréhension de l'écrit du PISA avec les provinces et différents pays, 2000

	Compréhension de l'écrit (échelle cumulée)	Sous-domaines de la compréhension de l'écrit		
		Repérage de l'information	Interprétation de textes	Réflexion et évaluation
Note moyenne supérieure à celle du Canada^{1,2}	Alberta Finlande	Finlande Alberta	Finlande Alberta	Alberta
Note moyenne à peu près égale à celle du Canada	Colombie-Britannique Québec CANADA Ontario Manitoba Saskatchewan Nouvelle-Zélande Australie Irlande Japon	Australie Colombie-Britannique Nouvelle-Zélande Québec CANADA République de Corée Ontario Saskatchewan Manitoba Japon Irlande Royaume-Uni	Québec Colombie-Britannique CANADA Ontario Australie Irlande Nouvelle-Zélande Manitoba Saskatchewan République de Corée	Colombie-Britannique Ontario CANADA Saskatchewan Royaume-Uni Manitoba Québec Irlande Japon
Note moyenne inférieure à celle du Canada	République de Corée Royaume-Uni Nouvelle-Écosse Île-du-Prince-Édouard Terre-Neuve-et-Labrador Suède Autriche Belgique Islande Norvège France États-Unis Nouveau-Brunswick Pays de l'OCDE (moyenne) Danemark Suisse Espagne République tchèque Italie Allemagne Liechtenstein Hongrie Pologne Grèce Portugal Fédération de Russie Lettonie Luxembourg Mexique Brésil	Nouvelle-Écosse Suède France Belgique Terre-Neuve-et-Labrador Île-du-Prince-Édouard Norvège Autriche Islande États-Unis Pays de l'OCDE (moyenne) Suisse Danemark Nouveau-Brunswick Liechtenstein Italie Espagne Allemagne République tchèque Hongrie Pologne Portugal Lettonie Fédération de Russie Grèce Luxembourg Mexique Brésil	Suède Japon Nouvelle-Écosse Islande Royaume-Uni Île-du-Prince-Édouard Belgique Terre-Neuve-et-Labrador Autriche France Norvège États-Unis Pays de l'OCDE (moyenne) Nouveau-Brunswick République tchèque Suisse Danemark Espagne Italie Allemagne Liechtenstein Pologne Hongrie Grèce Portugal Fédération de Russie Lettonie Luxembourg Mexique Brésil	Nouvelle-Écosse Finlande Nouvelle-Zélande Terre-Neuve-et-Labrador Île-du-Prince-Édouard Australie République de Corée Autriche Suède Nouveau-Brunswick États-Unis Norvège Espagne Pays de l'OCDE (moyenne) Islande Danemark Belgique France Grèce Suisse République tchèque Italie Hongrie Portugal Allemagne Pologne Liechtenstein Lettonie Fédération de Russie Mexique

1. On fait appel à des intervalles de confiance de 95 % afin de déterminer si les notes moyennes pour les pays et les provinces sont supérieures, égales ou inférieures à la note moyenne pour le Canada. Voir le tableau C6.1 pour connaître les moyennes et les erreurs-types.

2. Les pays sont classés dans chaque catégorie selon la note moyenne.

Sources : Tableau C6.1 et Tableau C6.2.

Dans le cadre du PISA 2000, l'évaluation de la compréhension de l'écrit a donné des résultats globaux fondés sur trois sous-échelles de lecture : le repérage de l'information, l'interprétation, et la réflexion et l'évaluation. Les élèves canadiens ont particulièrement bien réussi la troisième sous-échelle (figure C6.1 et tableau C6.2), qui rend compte de la capacité des élèves d'établir un rapport entre le texte et leurs connaissances, leurs idées et leur expérience.

Parmi les dix provinces, l'Alberta a affiché un rendement relatif très fort. Son résultat pour l'échelle globale de compréhension de l'écrit a dépassé la moyenne canadienne et a rejoint celui de la Finlande à la tête du peloton. Les résultats moyens de la Colombie-Britannique, du Québec, de l'Ontario, du Manitoba et de la Saskatchewan n'ont pas été statistiquement différents de la moyenne canadienne pour l'échelle globale. Par contre, la Nouvelle-Écosse, l'Île-du-Prince-Édouard et Terre-Neuve-et-Labrador ont obtenu des résultats inférieurs à la moyenne canadienne sur l'échelle globale, mais elles ont toutes dépassé la moyenne des pays de l'OCDE. Enfin, le résultat moyen du Nouveau-Brunswick a été à peu près le même que la moyenne de l'OCDE (figure C6.1 et tableau C6.2).

Les élèves albertains ont également bien fait en ce qui concerne les trois sous-échelles de la lecture, ayant obtenu des résultats sensiblement supérieurs à ceux de toutes les provinces et de tous les pays pour la sous-échelle de la réflexion et de l'évaluation. Toutes les provinces ont obtenu un rendement relativement fort à ce chapitre, ce qui laisse supposer qu'il s'agit d'un élément fort un peu partout au pays.

Compétences en lecture

Les pays du monde entier s'emploient à transmettre à leurs élèves des compétences supérieures en lecture et à réduire le nombre d'élèves dont les compétences en lecture laissent à désirer. Au Canada, 17 % des élèves ont atteint le niveau supérieur de lecture (niveau 5), contre à peu près 10 % au niveau le plus faible (niveau 1 ou moins). Par rapport aux autres pays, la Finlande comme le Canada ont affiché une proportion élevée d'élèves au niveau supérieur et une proportion relativement faible aux niveaux de lecture les plus bas (figure C6.2 et tableau C6.1).

Les résultats de l'Alberta sur l'échelle globale de compréhension de l'écrit ont été supérieurs à la moyenne canadienne et à peu près équivalents à ceux de la Finlande.

Au Canada, une forte proportion des élèves se sont classés au niveau supérieur de lecture et une proportion relativement faible, aux niveaux les plus bas.

Figure C6.2

Distribution des élèves de 15 ans selon le rendement en lecture du PISA, Canada, provinces et différents pays^{1,2}, 2000

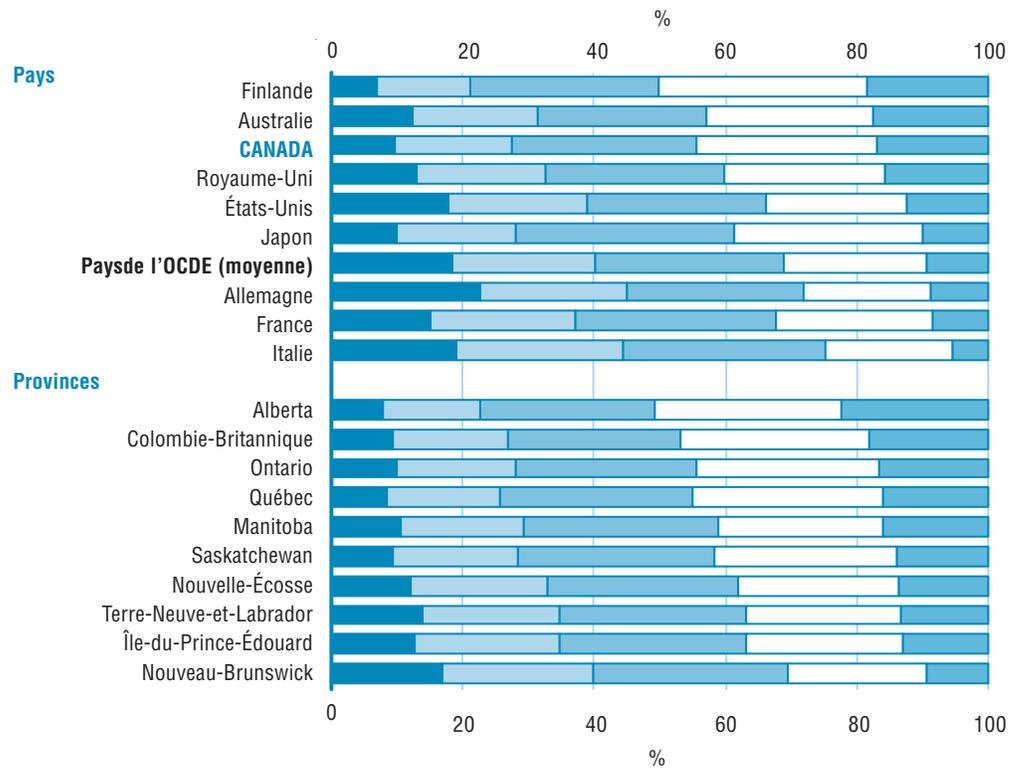
- Niveau 5
- Niveau 4
- Niveau 3
- Niveau 2
- Inférieur au niveau 1

1. Le niveau 5 est le niveau de lecture le plus élevé et le niveau 1 est le plus faible. Les provinces et les pays sont présentés par ordre décroissant selon le pourcentage des élèves atteignant le niveau 5.

2. « Niveau 1 ou moins » regroupe deux niveaux : inférieur au niveau 1 et niveau 1.

Source :

Tableau C6.1.



En règle générale, les divers pays, provinces et territoires ayant une forte proportion d'excellents lecteurs ont enregistré une proportion peu élevée d'élèves ayant de faibles compétences en lecture. On remarque cependant certaines exceptions. Par exemple, la Nouvelle-Zélande, l'Australie et le Royaume-Uni, dont le pourcentage d'excellents lecteurs était élevé, affichaient aussi, en apparence, un nombre plus élevé que prévu de lecteurs faibles. En outre, au Japon et en dans la République de Corée, on retrouve une faible proportion d'élèves dans les tranches supérieure et inférieure de l'échelle de lecture.

En Alberta, en Colombie-Britannique, au Québec, en Ontario et au Manitoba, plus de 15 % des élèves se sont classés au niveau supérieur de lecture.

Au total, cinq provinces ont vu plus de 15 % de leurs élèves se classer au niveau 5, menées par l'Alberta (environ 23 %). Dans la moitié des provinces, plus de 10 % des élèves affichaient un rendement faible en lecture (Niveau 1 ou inférieur). Terre-Neuve-et-Labrador, la Nouvelle-Écosse, l'Île-du-Prince-Édouard et le Nouveau-Brunswick ont compté une plus forte proportion de lecteurs médiocres que les autres provinces.

Mathématiques

Les données sur le rendement des élèves canadiens âgés de 13 à 16 ans en mathématiques sont tirées de trois évaluations : la TEIMS 1999, le PISA 2000 et le PIRS 2001. Les données sur le rendement des élèves âgés de 15 ans proviennent du PISA, qui a permis d'évaluer des élèves de 32 pays et des dix provinces du Canada. Les résultats des élèves de 8^e année (âgés de 14 ans) sont fournis par la TEIMS, à laquelle ont participé 38 pays. Enfin, les données sur les élèves de 13 ans et de 16 ans proviennent du PIRS, auquel ont pris part l'ensemble des provinces et territoires, à l'exception du Québec pour ce qui concerne les élèves de 16 ans. On dispose des résultats de cinq provinces pour la TEIMS 1999 : l'Alberta, la Colombie-Britannique, Terre-Neuve-et-Labrador, l'Ontario et le Québec (voir l'annexe 2 pour de plus amples explications).

Nous présentons ici trois mesures du rendement en mathématiques : le niveau moyen de rendement au Canada et à l'étranger, la variation du rendement moyen au fil des ans, et le pourcentage des élèves ayant atteint divers niveaux de compétences en mathématiques.

Résultats moyens en mathématiques

Dans le cadre du PISA 2000 (mathématiques), seuls le Japon et la République de Corée ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux du Canada en mathématiques (tableau C6.3). Le résultat moyen du Canada était à peu près le même que celui de la Nouvelle-Zélande, de la Finlande, de l'Australie, de la Suisse et du Royaume-Uni. Il a été significativement supérieur à celui de la France, des États-Unis, de l'Allemagne et de l'Italie, qui sont tous des pays du G-7. Les élèves de l'Alberta et du Québec ont obtenu des résultats significativement meilleurs que la moyenne canadienne et que ceux de tous les autres pays sauf le Japon et la République de Corée. Les résultats à Terre-Neuve-et-Labrador, à l'Île-du-Prince-Édouard, en Nouvelle-Écosse et au Nouveau-Brunswick ont été plus faibles que la moyenne canadienne, mais supérieurs à la moyenne des pays de l'OCDE.

Dans le cadre de la TEIMS 1999, les résultats moyens pour Singapour, la République de Corée, Taïwan, Hong Kong, le Japon et la Belgique (Flandre) ont été statistiquement supérieurs à ceux du Canada. Une dizaine d'autres pays ont obtenu des résultats à peu près semblables à ceux du Canada (tableau C6.3). Les élèves du Québec ont réalisé à peu près la même performance que ceux des meilleurs pays. Les résultats moyens pour l'Alberta et la Colombie-Britannique ont été à peu près identiques à la moyenne canadienne. Les résultats moyens à Terre-Neuve-et-Labrador et en Ontario ont été plus faibles, mais de loin supérieurs à la moyenne internationale.

Le Québec a dépassé la moyenne canadienne, tant pour le PISA 2000 que pour la TEIMS 1999, à l'instar du Japon et de la République de Corée.

Un des objectifs clés de la TEIMS 1999 consistait à mesurer l'évolution du rendement par rapport à la TEIMS 1995. Le Canada a été l'un des rares pays où le rendement en mathématiques s'est amélioré de 1995 à 1999 grâce, dans une large mesure, à l'amélioration constatée en Ontario au cours de la période (figure C6.3 et tableau C6.4).

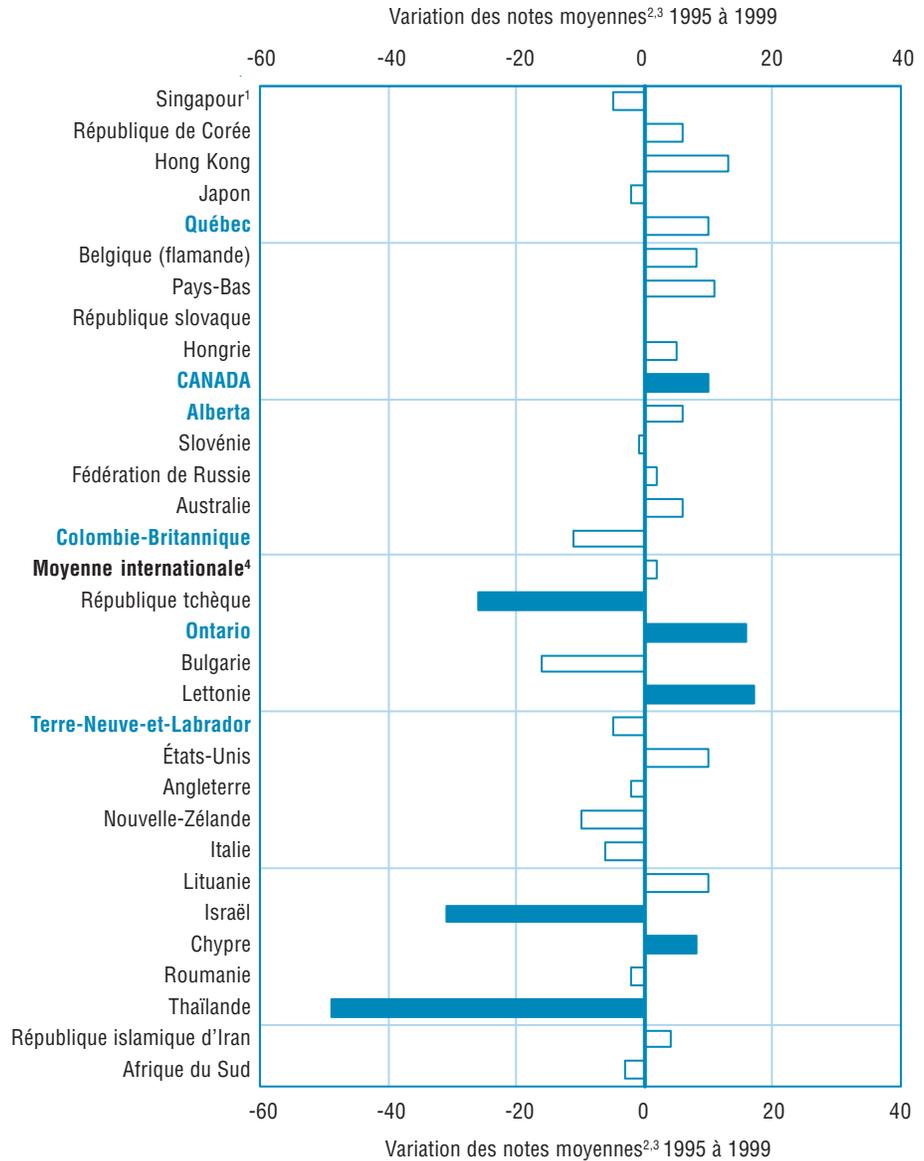
Sur les 32 pays qui ont participé au PISA 2000 (mathématiques), seulement deux ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux du Canada.

Les résultats du Québec ont été supérieurs à la moyenne canadienne dans le cadre du PISA 2000 et de la TEIMS 1999.

Le Canada a été l'un des rares pays où le rendement en mathématiques s'est amélioré de 1995 à 1999.

Figure C6.3

Variations dans les notes moyennes des évaluations en mathématiques de la TEIMS des élèves de 8^e année entre 1995 et 1999, Canada, provinces et différents pays



1. Les pays et les provinces sont classés selon les notes moyennes de 1999. Le résultat moyen des évaluations est de 500 avec un écart-type de 100.
2. Un écart positif indique que la moyenne de 1999 est supérieure à celle de 1995.
3. Une barre solide indique que l'écart est statistiquement significatif (intervalle de confiance de 95 %).
4. Moyenne internationale calculée en fonction des pays qui ont participé les deux années.

Source :

Tableau C6.4.

Compétences en mathématiques

Le PIRS 2001 a donné les résultats en mathématiques obtenus par les élèves de 13 ans et de 16 ans dans l'ensemble des provinces et des territoires du Canada (sauf les élèves de 16 ans du Québec). L'évaluation mathématique consiste en deux grands volets, dont le premier concerne le contenu mathématique et le second, la résolution de problèmes. Contrairement au PISA et à la TEIMS, le PIRS évalue la résolution de problèmes mathématiques comme un domaine distinct. Dans l'ensemble, le rendement canadien se caractérisait par un profil semblable dans les deux domaines des mathématiques.

Pour les deux groupes d'âge, les provinces et les territoires comptant un pourcentage élevé d'élèves forts avaient moins d'élèves faibles. À peu près 68 % des élèves canadiens de 13 ans ont obtenu le niveau de rendement 2 — le niveau souhaité pour ce groupe d'âge — ou un niveau supérieur (figure C6.4 et tableau C6.5). La proportion de ces élèves atteignant le niveau souhaité variait fortement d'un bout à l'autre du pays, allant d'au moins 70 % en Alberta et au Québec à moins de 60 % dans plusieurs provinces et territoires.

À peu près 68 % des élèves canadiens de 13 ans ont atteint le niveau de rendement souhaité pour les mathématiques (résolution de problèmes) dans le cadre du PIRS 2001.

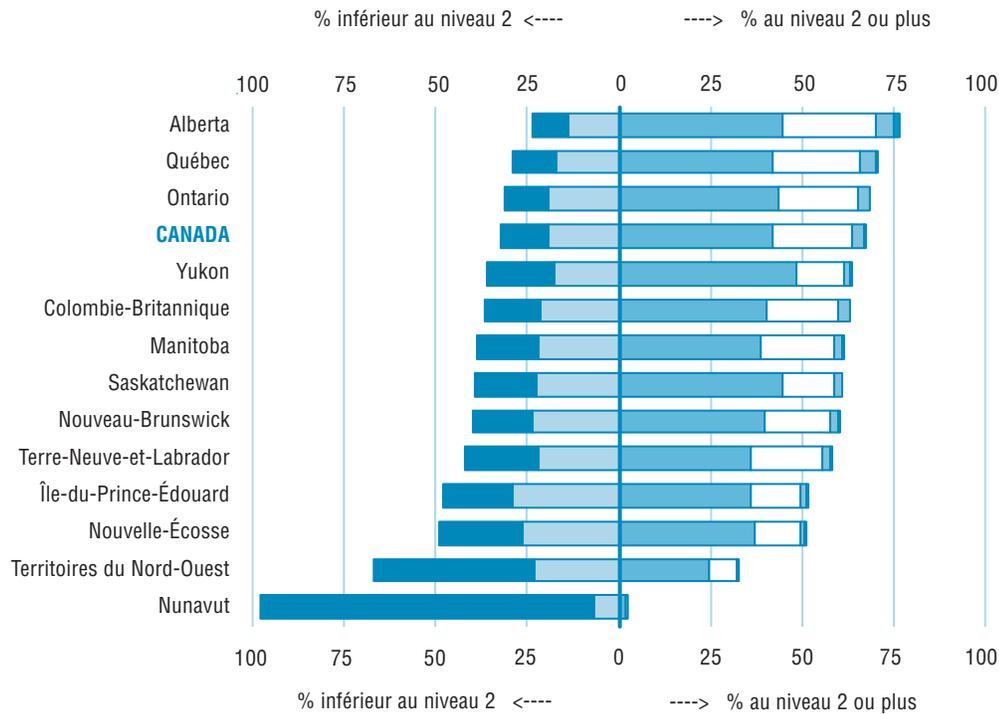


Figure C6.4

Distribution des élèves de 13 ans selon le niveau de rendement dans la résolution de problèmes mathématiques du PIRS, Canada, provinces et territoires¹, 2001

- Niveau 5
- Niveau 4
- Niveau 3
- Niveau 2
- Niveau 1
- Inférieur au niveau 1

1. Les provinces et territoires sont présentées par ordre décroissant du pourcentage des élèves ayant atteint le niveau 2 ou plus.

Source :

Tableau C6.5.

Au Canada, seulement 47 % environ des élèves de 16 ans ont atteint le niveau de rendement 3 — le niveau souhaité pour ce groupe d'âge — ou un niveau supérieur (figure C6.5 et tableau C6.6). Des pourcentages semblables ont été déclarés pour le contenu mathématique, l'autre domaine testé. À l'instar de l'autre groupe d'âge, la variation a été considérable d'une province et d'un territoire à l'autre. Il faut interpréter avec discernement les faibles résultats pour le Nunavut, car bon nombre d'élèves y font leurs études primaires en inuktitut et on a fait passer le test en anglais ou en français.

Un peu moins de la moitié des élèves canadiens âgés de 16 ans ont atteint le niveau de rendement souhaité pour leur groupe d'âge en ce qui concerne la résolution de problèmes mathématiques.

Figure C6.5

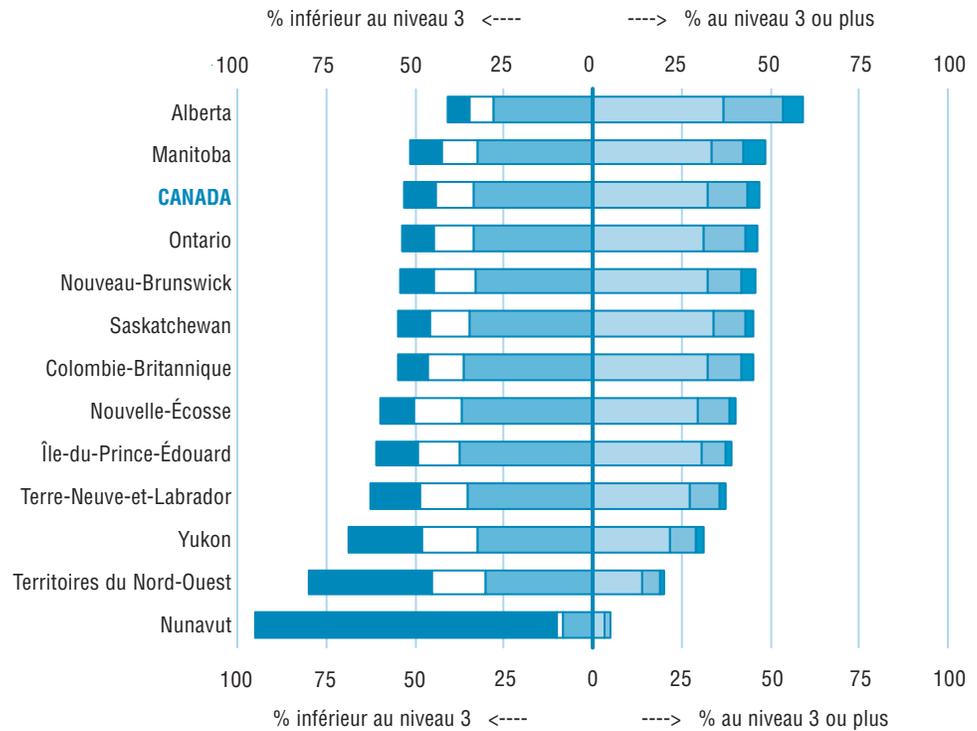
Distribution des élèves de 16 ans selon le niveau de rendement dans la résolution de problèmes mathématiques du PIRS, Canada, provinces et territoires^{1,2}, 2001

- Niveau 5
- Niveau 4
- Niveau 3
- Niveau 2
- Niveau 1
- Inférieur au niveau 1

1. Les provinces et territoires sont présentées par ordre décroissant du pourcentage des élèves ayant atteint le niveau 3 ou plus.
2. Les élèves de 16 ans du Québec n'ont pas participé à l'évaluation.

Source :

Tableau C6.6.



En résumé, à la lumière des diverses évaluations, les élèves de l'Alberta, du Québec, du Japon et de la République de Corée ont fait preuve d'une compétence relativement grande en mathématiques. L'Ontario s'est nettement amélioré, donnant ainsi l'occasion d'étudier les facteurs favorisant l'amélioration des compétences en mathématiques.

Sciences

Les données sur le rendement des élèves canadiens âgés de 13 à 16 ans en sciences sont tirées de trois évaluations : la TEIMS 1999, le PISA 2000 et le PIRS 1999. Les données sur le rendement des élèves âgés de 15 ans proviennent du PISA, qui a permis d'évaluer des élèves de 32 pays et des dix provinces du Canada. Les résultats des élèves de 8^e année (âgés de 14 ans) sont fournis par la TEIMS, à laquelle ont participé 38 pays. Enfin, les données sur les élèves de 13 ans et de 16 ans proviennent du PIRS, auquel ont pris part l'ensemble des provinces et territoires. On dispose des résultats de cinq provinces pour la TEIMS 1999 : l'Alberta, la Colombie-Britannique, Terre-Neuve-et-Labrador, l'Ontario et le Québec (voir l'annexe 2 pour de plus amples explications).

Nous présentons trois mesures du rendement en sciences : le niveau de rendement moyen au Canada et à l'étranger, l'évolution du rendement moyen au fil des ans, et la proportion des élèves atteignant divers niveaux de compétence en sciences.

Résultats moyens en sciences

Dans le cadre du PISA 2000, seuls la République de Corée, le Japon et la Finlande ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux du Canada lors de l'évaluation des sciences (tableau C6.7). Le résultat moyen du Canada était à peu près égal à celui du Royaume-Uni, de la Nouvelle-Zélande et de l'Australie. En revanche, il a été supérieur à celui de 23 pays, dont la France, les États-Unis, l'Allemagne et l'Italie. Au pays, les résultats en Alberta et au Québec ont dépassé la moyenne canadienne pour correspondre à peu près à ceux des meilleurs pays évalués. Les résultats en Colombie-Britannique, au Manitoba, en Ontario et en Saskatchewan équivalaient à peu près à la moyenne canadienne, tandis que ceux de Terre-Neuve-et-Labrador, de l'Île-du-Prince-Édouard et de la Nouvelle-Écosse y étaient inférieurs, tout en dépassant la moyenne de l'OCDE. Enfin, les résultats du Nouveau-Brunswick correspondaient à peu près à la moyenne de l'OCDE.

Taiwan, Singapour, la Hongrie, le Japon et la République de Corée ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux du Canada dans le cadre du volet « sciences » de la TEIMS 1999 (tableau C6.7). Par ailleurs, onze pays ont affiché des résultats à peu près égaux à ceux du Canada, et supérieurs à ceux des 21 pays restants. De par ses résultats, l'Alberta s'est classée au même niveau que les cinq meilleurs pays. La Colombie-Britannique et le Québec ont réalisé des résultats à peu près égaux à la moyenne canadienne.

À l'instar du Japon et de la République de Corée, l'Alberta a affiché des résultats supérieurs à la moyenne canadienne dans le volet « sciences » du PISA 2000 et de la TEIMS 1999.

Le Canada a été un des rares pays dont les résultats moyens se sont améliorés entre les TEIMS de 1995 et de 1999 (figure C6.6 et tableau C6.8). Parmi les cinq provinces pour lesquelles on dispose de résultats à la fois pour 1995 et 1999, l'Alberta, le Québec et l'Ontario ont enregistré des améliorations statistiquement significatives.

Dans le cadre du PISA 2000 (sciences), seulement trois pays ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux du Canada.

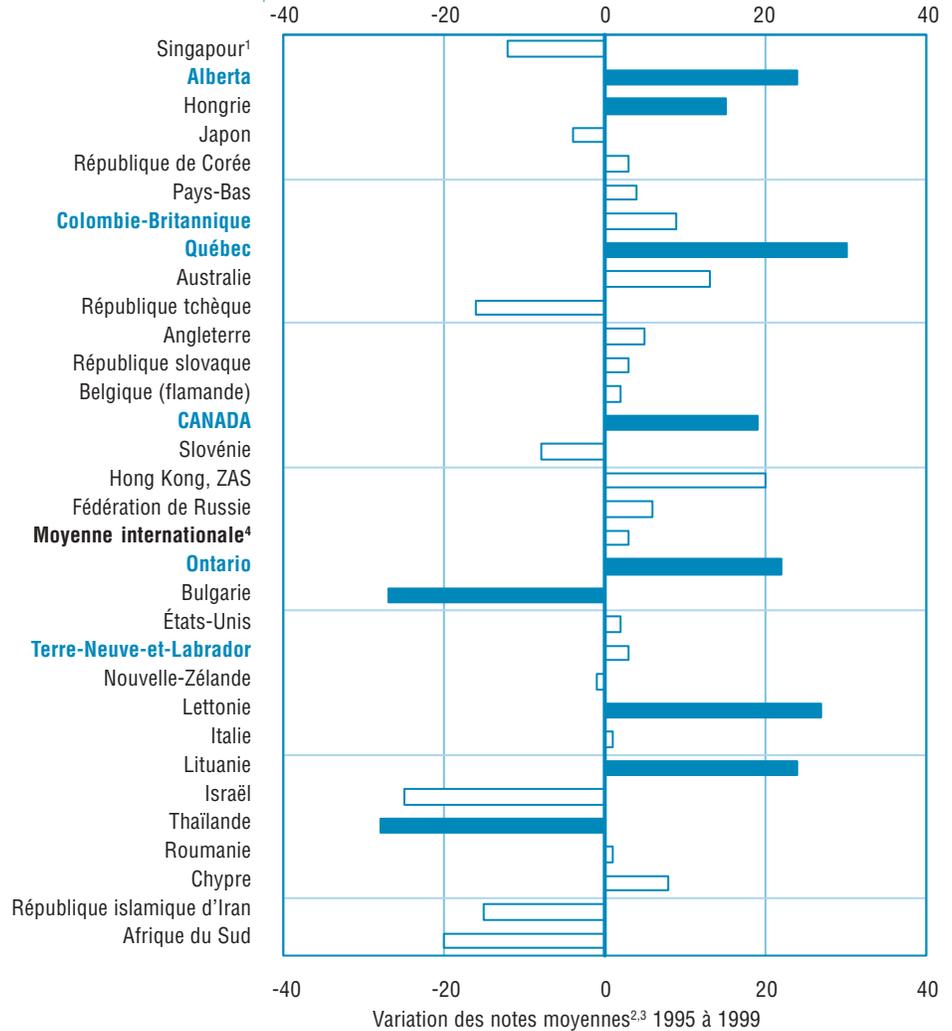
Dans le cadre de la TEIMS 1999 (sciences), 5 des 38 pays participants ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux du Canada.

Dans le cadre du volet « sciences » de la TEIMS, le Canada a compté parmi les rares pays à avoir amélioré ses résultats de 1995 à 1999.

Figure C6.6

Variations dans les notes moyennes des évaluations en sciences de la TEIMS des élèves de 8^e année entre 1995 et 1999, Canada, provinces et différents pays

Variation des notes moyennes^{2,3} 1995 à 1999



1. Les pays et les provinces sont classés selon les notes moyennes de 1999. Le résultat moyen des évaluations est de 500 avec un écart-type de 100.
2. Un écart positif indique que la moyenne de 1999 est supérieure à celle de 1995.
3. Une barre solide indique que l'écart est statistiquement significatif (intervalle de confiance de 95 %).
4. Moyenne internationale calculée en fonction des pays qui ont participé les deux années.

Source :

Tableau C6.8.

Compétences en sciences

Environ les trois quarts des élèves de 13 ans et de 16 ans ont obtenu le rendement souhaité pour leur groupe d'âge dans l'évaluation en sciences du PIRS 1999.

L'évaluation en sciences du PIRS 1999 donnait les résultats obtenus par les élèves de 13 ans et de 16 ans dans l'ensemble des provinces et territoires. L'évaluation consistait en une évaluation écrite et en une évaluation pratique. Seuls les résultats de l'évaluation écrite sont abordés ici, car les données du volet pratique ne sont pas disponibles pour toutes les provinces.

À peu près 73 % des élèves canadiens de 13 ans ont atteint le niveau 2 — le niveau souhaité pour ce groupe d'âge — ou un niveau supérieur en sciences (figure C6.7 et tableau C6.9). Pour les élèves qui ont atteint ce niveau, les résultats se sont situés dans une fourchette allant de 18 % au Nunavut à 83 % en Alberta. Dans sept provinces et un territoire (l'Alberta, la Colombie-Britannique, la Saskatchewan, l'Île-du-Prince-Édouard, l'Ontario, le Manitoba, le Yukon et le Québec), au moins 70 % des élèves ont atteint le niveau de rendement souhaité pour leur groupe d'âge (soit le niveau 2).

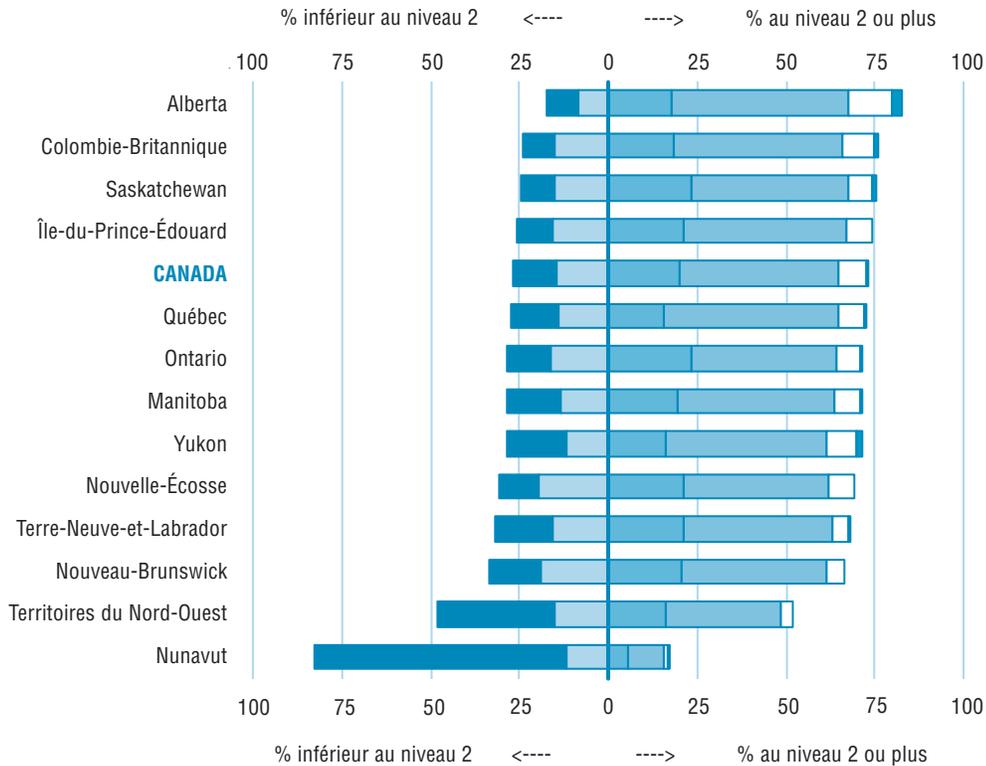


Figure C6.7

Distribution des élèves de 13 ans selon le niveau de rendement dans la composante écrite en sciences du PIRS, Canada, provinces et territoires¹, 1999

- Niveau 5
- Niveau 4
- Niveau 3
- Niveau 2
- Niveau 1
- Inférieur au niveau 1

1. Les provinces et territoires sont présentés par ordre décroissant du pourcentage des élèves ayant atteint le niveau 2 ou plus.

Source :

Tableau C6.9.

Une proportion semblable (76 %) des élèves de 16 ans ont atteint au moins le niveau 3 — le niveau souhaité pour leur groupe d'âge (figure C6.8 et tableau C6.10). Ce fut le cas pour environ 80 % des élèves en Alberta, à l'Île-du-Prince-Édouard, au Québec et au Manitoba. Il faut interpréter avec discernement les faibles résultats du Nunavut, car bon nombre d'élèves y font leurs études primaires en inuktitut et on a fait passer les tests en anglais ou en français.

Figure C6.8

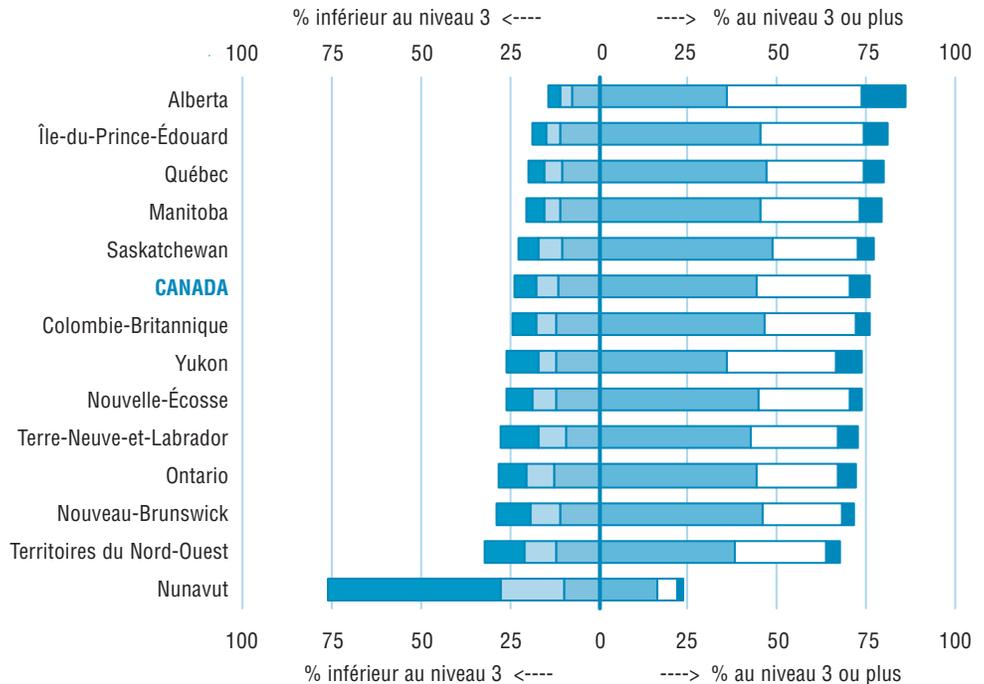
Distribution des élèves de 16 ans selon le niveau de rendement dans la composante écrite en sciences du PIRS, Canada, provinces et territoires¹, 1999

- Niveau 5
- Niveau 4
- Niveau 3
- Niveau 2
- Niveau 1
- Inférieur au niveau 1

1. Les provinces et territoires sont présentées par ordre décroissant du pourcentage des élèves ayant atteint le niveau 3 ou plus.

Source :

Tableau C6.10.



L'égalité et le rendement des élèves

Nous présentons ici trois mesures de l'égalité en matière de rendement : le rendement des élèves par rapport au statut socioéconomique (SSE) de leurs parents, le rendement des garçons et des filles, et le rendement des élèves inscrits dans un programme de langue minoritaire (française ou anglaise). Cette section est basée sur les données de quatre études : le PISA 2000, le TEIMS 1999, la PIRS 1999 (sciences) et le PIRS 2001 (mathématiques).

Rendement et statut socioéconomique

Il existe au Canada et en Finlande une plus grande égalité dans le rendement en lecture selon les divers groupes socioéconomiques que dans bien d'autres pays.

La figure C6.9 présente la relation entre le statut socioéconomique et le rendement en lecture dans divers pays. La pente de chaque ligne (ou gradient) établit la mesure des inégalités qui existent dans le rendement scolaire, au sein d'un pays, en fonction du statut socioéconomique. Un gradient abrupt laisse supposer un rapport plus étroit entre le statut socioéconomique et le rendement de l'élève, c'est-à-dire une plus grande inégalité; un gradient doux témoigne d'un rapport plus faible entre les antécédents socioéconomiques et le rendement de l'élève, donc une inégalité moindre. Idéalement, les pays cherchent à obtenir un gradient doux dans la partie supérieure du graphique, ce qui donnerait à entendre que tous leurs élèves obtiennent des résultats supérieurs en lecture, indépendamment de leur statut socioéconomique.

À l'instar de la Finlande, le Canada affichait un gradient socioéconomique relativement doux et il enregistrait des résultats en lecture relativement élevés pour tous les groupes socioéconomiques. Par ailleurs, l'Allemagne affichait le gradient le plus abrupt, laissant entrevoir la plus forte variation du rendement en lecture entre les divers groupes socioéconomiques (figure C6.9 et tableau C6.11).

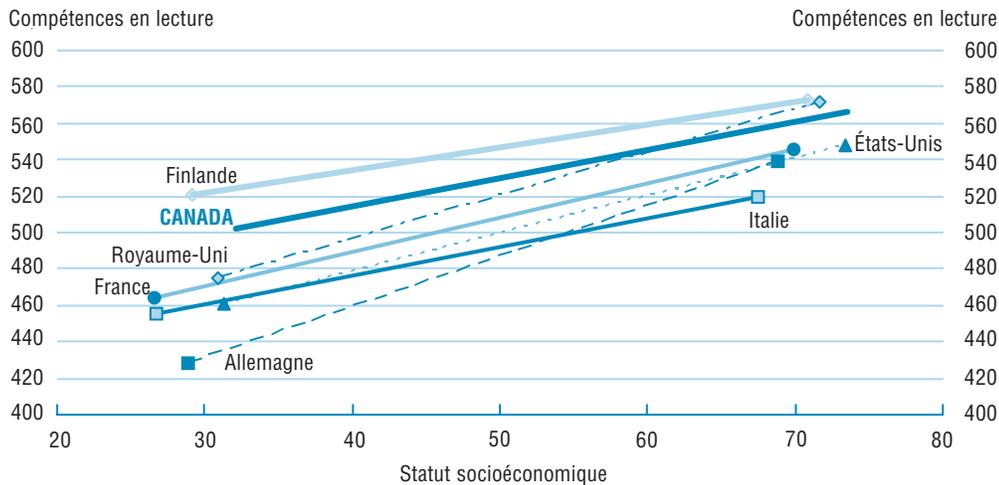


Figure C6.9
Rendement en lecture sur l'échelle cumulée de compréhension de l'écrit du PISA selon le statut socioéconomique familial, pays du G-7 et Finlande^{1,2}, 2000

Sources :

OCDE (2001). *Connaissances et compétences des atouts pour la vie : Premiers résultats de PISA 2000*. Tableaux de données Excel.

PISA Canada (2001). *À la hauteur : La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences Étude PISA de l'OCDE — Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans*.

1. Les données pour le Japon sont exclues du présent tableau en raison d'un pourcentage élevé de données manquantes.
2. Le statut socioéconomique est dérivé des réponses des élèves aux questions portant sur la profession de leurs parents. Les valeurs de l'indice socioéconomique, mis au point par l'OCDE, varient de 0 à 90. Plus la valeur de l'indice est élevée, plus le statut professionnel des parents de l'élève est élevé.

La relation entre le statut socioéconomique et le rendement peut aussi être étudiée en comparant le rendement des élèves provenant de familles affichant le statut socioéconomique le plus élevé à celles des élèves provenant de familles au statut socioéconomique le plus faible. Le Canada et la Finlande ont affiché une variation plus faible entre ces deux groupes socioéconomiques que celle enregistrée dans les 14 autres pays retenus pour cette analyse. On observe des résultats similaires pour les mathématiques et les sciences, d'après le PISA 2000.

Au Canada, la Saskatchewan a enregistré une plus faible variation du rendement en lecture selon les antécédents socioéconomiques familiaux que les autres provinces et la presque totalité des pays. Les élèves de l'Alberta ont enregistré de bons résultats dans tous les groupes socioéconomiques : les résultats moyens des élèves albertains provenant d'une famille affichant un statut socioéconomique faible ont été supérieurs aux résultats moyens des élèves canadiens provenant d'un milieu comparable.

S'il est vrai que pour l'ensemble des pays et des provinces, la relation entre le statut socioéconomique et les résultats scolaires est manifeste, les résultats permettent toutefois de laisser supposer qu'il est possible pour un régime scolaire d'atteindre un niveau élevé de rendement global tout en enregistrant des écarts relativement faibles au titre du rendement selon le statut socioéconomique familial. Le Canada s'est avéré un chef de file mondial à cet égard.

Rendement des garçons et des filles

Le PISA 2000 (lecture) a révélé que les filles de 15 ans ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons dans toutes les provinces et dans tous les pays participants; ces résultats s'harmonisent avec les observations d'autres études de la lecture selon le sexe (figure C6.10).

La variation des résultats des élèves selon le statut socioéconomique était bien moindre au Canada que dans beaucoup d'autres pays.

Dans le cadre du PISA 2000 (lecture), les filles ont affiché un rendement supérieur à celui des garçons dans toutes les provinces et dans tous les pays participants.

Figure C6.10

Différences de rendement entre les garçons et les filles lors de différentes évaluations, Canada et différents pays

	Sexe affichant le résultat moyen le plus élevé								
	Lecture		Mathématiques			Sciences			
	PISA 2000	PISA 2000	TEIMS 1999	PIRS 2001 ³	PIRS 2001 ³	PISA 2000	TEIMS 1999	PIRS 1999 ⁴	PIRS 1999 ⁴
	élèves de 15 ans	élèves de 15 ans	8 ^e année (élèves de 14 ans — Canada)	élèves de 13 ans	élèves de 16 ans	élèves de 15 ans	8 ^e année (élèves de 14 ans — Canada)	élèves de 13 ans	élèves de 16 ans
CANADA	Filles	Garçons	AE ¹	Filles	AE	AE	Garçons	AE	AE
Moyenne internationale	Filles	Garçons	Garçons	2		AE	Garçons		
France	Filles	Garçons				AE			
États-Unis	Filles	AE	AE			AE	Garçons		
Royaume-Uni	Filles	AE				AE			
Allemagne	Filles	Garçons				AE			
Japon	Filles	AE	AE			AE	AE		
Italie	Filles	AE	AE			AE	AE		
Fédération de Russie	Filles	AE	AE			Filles	Garçons		
Australie	Filles	AE	AE			AE			
Belgique	Filles	AE				AE			
Finlande	Filles	AE	AE			AE	AE		
Mexique	Filles	AE				AE			
Suède	Filles	AE				AE			
Suisse	Filles	AE				AE			

1. AE (aucun écart) indique qu'il n'y a aucun écart statistique entre les résultats (intervalle de confiance de 95 %).
2. Une zone ombrée indique que le pays n'a pas participé à l'étude.
3. PIRS 2001 : fondé sur le pourcentage des élèves atteignant le niveau 2 ou plus (élèves de 13 ans) ou le niveau 3 ou plus (élèves de 16 ans) en mathématiques (résolution de problèmes).
4. PIRS 1999 : fondé sur le pourcentage des élèves atteignant le niveau 2 ou plus (élèves de 13 ans) ou le niveau 3 ou plus (élèves de 16 ans) dans l'évaluation écrite des sciences.

Sources : CMEC (2000). *Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Sciences 1999.*
 CMEC (2002). *Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Mathématiques 2001.*
 IEA Math (2000). *TIMSS 1999. International Mathematics Report.*
 IEA Science (2000). *TIMSS 1999. International Science Report.*
 OCDE (2001). *Connaissances et compétences des atouts pour la vie : Premiers résultats de PISA 2000. Tableaux de données Excel.*
 TIMSS-Canada Report (2000). *Robitaille, David and Taylor, Alan. Volume 5: "New Findings for a New Century".*

Alors qu'un écart systématique sur le plan du rendement en lecture est apparu entre les garçons et les filles dans toutes les provinces et dans tous les pays, un tel écart entre les deux groupes était faible et plus variable en mathématiques et en sciences. Selon les moyennes internationales des résultats enregistrés en mathématiques dans le cadre du PISA 2000 et de la TEIMS 1999, les garçons de 14 ans et de 15 ans ont obtenu un rendement un peu supérieur à celui des filles. À l'échelle pancanadienne, les garçons ont obtenu de meilleurs résultats dans le cadre du PISA, mais aucun écart significatif ne s'est dégagé de la TEIMS. S'agissant de la résolution de problèmes en mathématiques, le PIRS a fait ressortir des résultats supérieurs pour les filles de 13 ans mais aucun écart chez les élèves de 16 ans.

Les diverses évaluations ne dégagent aucun écart cohérent et significatif entre les résultats des filles et ceux des garçons en ce qui concerne les mathématiques ou les sciences.

En sciences, les résultats sont également variables. D'après le PISA, il n'existe aucun écart entre les sexes, quel que soit le pays; dans le cadre de la TEIMS, par contre, les garçons ont affiché un meilleur rendement. Les résultats du Canada font écho aux normes internationales d'après le PISA et la TEIMS. Enfin, aucun écart entre les sexes n'est ressorti du PIRS 2001 en ce qui concerne le rendement en sciences.

Dans l'ensemble, les écarts de rendement entre les garçons et les filles en mathématiques et en sciences semblent faibles, tant à l'échelle nationale qu'à l'échelle internationale. On ne peut en dire autant pour le rendement en lecture : les résultats laissent à penser qu'il faut améliorer le niveau de compétence en lecture des garçons.

Le rendement et la langue du système scolaire

Le rendement des élèves des systèmes scolaires anglophones et francophones de cinq provinces (Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, Québec, Ontario et Manitoba) est donné pour les quatre grandes études d'évaluation. L'accent est mis sur le rendement du groupe linguistique minoritaire (les élèves francophones de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Manitoba ainsi que les élèves anglophones du Québec) par rapport au groupe linguistique majoritaire.

En lecture et en sciences, les trois évaluations (PISA 2000, TEIMS 1999 et PIRS 1999 et 2001) dégagent une nette tendance : les élèves des systèmes scolaires francophones minoritaires hors Québec ont obtenu un rendement inférieur à celui des élèves du système scolaire anglophone majoritaire de leur province. Au Québec, aucun écart significatif n'a été enregistré entre les systèmes scolaires francophone et anglophone (figure C6.11).

En lecture et en sciences, les élèves des systèmes scolaires francophones hors Québec ont affiché des résultats inférieurs à ceux de leurs homologues anglophones.

Figure C6.11

Rendement des élèves du groupe de langue minoritaire par rapport au groupe de langue majoritaire lors de différentes évaluations, différentes provinces¹

	Groupe de langue affichant le résultat le plus élevé								
	Lecture		Mathématiques			Sciences			
	PISA 2000	PISA 2000	TEIMS 1999 8 ^e année (élèves de 14 ans — Canada)	PIRS 2001 ⁴	PIRS 2001 ⁴	PISA 2000	TEIMS 1999 8 ^e année (élèves de 14 ans — Canada)	PIRS 1999 ⁵	PIRS 1999 ⁵
élèves de 15 ans	élèves de 15 ans	élèves de 14 ans	élèves de 13 ans	élèves de 16 ans	élèves de 15 ans	élèves de 14 ans	élèves de 13 ans	élèves de 16 ans	
Nouvelle-Écosse	Anglophone	AE ²	3	AE	AE	Anglophone		Anglophone	Anglophone
Nouveau-Brunswick	Anglophone	AE		Francophone	Francophone	Anglophone		Anglophone	Anglophone
Québec	AE	AE		AE		AE		AE	AE
Ontario	Anglophone	Anglophone	AE	AE	AE	Anglophone	Anglophone	Anglophone	Anglophone
Manitoba	Anglophone	AE		Francophone	AE	Anglophone		Anglophone	Anglophone

1. Ce graphique met l'accent sur les élèves des systèmes scolaires francophones en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick, en Ontario et au Manitoba par rapport à la majorité anglophone, et sur les élèves du système anglophone au Québec, par rapport à la majorité francophone de cette province.
2. AE (aucun écart) indique qu'il n'y a aucun écart statistique entre les résultats (intervalle de confiance de 95 %).
3. La zone ombrée indique que les résultats provinciaux ne sont pas disponibles.
4. PIRS 2001 : fondé sur la résolution de problèmes en mathématiques : niveau 2 ou plus (élèves de 13 ans); niveau 3 ou plus (élèves de 16 ans).
5. PIRS 1999 : fondé sur l'évaluation écrite en sciences : niveau 2 ou plus (élèves de 13 ans); niveau 3 ou plus (élèves de 16 ans).

Sources : CMEC (2000). *Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Sciences 1999.*

CMEC (2002). *Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Mathématiques 2001.*

IEA Math (2000). *TIMSS 1999. International Mathematics Report.*

IEA Science (2000). *TIMSS 1999. International Science Report.*

OCDE (2001). *Connaissances et compétences des atouts pour la vie : Premiers résultats de PISA 2000. Tableaux de données Excel.*

PISA Canada (2001). *À la hauteur : La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences Étude PISA de l'OCDE — Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans.*

En mathématiques, aucun écart n'a été constaté entre les deux systèmes scolaires linguistiques, à trois exceptions près : des résultats supérieurs ont été enregistrés par les élèves anglophones de l'Ontario dans le cadre du PISA 2000, par les élèves francophones du Nouveau-Brunswick dans le cadre du PIRS 2001 et par les élèves francophones du Manitoba de 13 ans dans le cadre du PIRS 2001.

La principale langue parlée à la maison et la langue parlée dans la collectivité exercent sans aucun doute une influence sur les écarts de rendement entre les systèmes scolaires linguistiques. Une recherche approfondie permettrait vraisemblablement de comprendre le rôle de l'école dans l'amplification ou l'atténuation de ces écarts.

Bibliographie

- CMEC (2000). Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). *Sciences 1999*. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Toronto.
- CMEC (2002). Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). *Mathématiques 2001*. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Toronto.
- IEA Math (2000). *TIMSS 1999. International Mathematics Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Boston College. Chestnut Hill, Massachusetts.
- IEA Science (2000). *TIMSS 1999. International Science Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Boston College. Chestnut Hill, Massachusetts.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences des atouts pour la vie : Premiers résultats de PISA 2000*. Tableaux de données Excel. Organisation de coopération et de développement économiques. Paris.
- PISA Canada (2001). *À la hauteur : La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences Étude PISA de l'OCDE — Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans*. Développement des ressources humaines Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada. Ottawa. Décembre 2001.
- TIMSS-Canada Report* (2000). *Robitaille, David and Taylor, Alan. Volume 5: "New Findings for a New Century"*. University of British Columbia. Vancouver, Canada.

Taux d'obtention du diplôme d'études secondaires

Contexte

« Les compétences et les connaissances acquises pendant les études secondaires constituent un [capital humain](#) précieux. Ce sont les assises des expériences en milieu de travail, de l'apprentissage futur et des aptitudes à la vie active¹ ». L'obtention d'un diplôme d'études secondaires constitue non seulement une condition d'admission à la plupart des programmes d'études postsecondaires, mais aussi un type de compétences précieux en soi. Les personnes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires ont un [taux d'activité](#) relativement faible et un [taux de chômage](#) élevé.

Les taux d'obtention de diplôme sont influencés par la conjoncture du marché du travail. Un marché du travail vigoureux offrant de nombreux débouchés d'emploi peut attirer les jeunes avant la fin de leurs études secondaires. Dans un marché morose, par contre, les jeunes sont peut-être plus enclins à terminer leurs études secondaires, car ils s'attendent à avoir du mal à trouver un emploi. Les taux d'obtention de diplôme varient aussi selon les conditions d'obtention du diplôme. Par ailleurs, les conditions d'admission aux études postsecondaires peuvent être liées au fait d'avoir suivi certains cours plutôt qu'à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

On a toujours utilisé les taux d'obtention de diplôme d'études secondaires comme un indicateur de base des résultats en matière d'éducation. On considère l'évolution de ces taux comme un indicateur de l'accès à l'éducation et, indirectement, comme une mesure des réalisations de l'élève. Les comparaisons d'une province et d'un territoire à l'autre peuvent révéler dans quelle mesure les systèmes scolaires réussissent à atteindre ce qui est universellement reconnu comme un jalon important en matière d'éducation. De même, les comparaisons internationales permettent de situer le rendement pancanadien par rapport à celui d'autres pays.



Cet indicateur présente des renseignements sur les tendances récentes des [taux d'obtention du diplôme d'études secondaires](#). Il fait également ressortir le repli des [taux de sortants du secondaire](#) et compare les [sortants](#) et les [diplômés](#).

1. *À la croisée des chemins : Premiers résultats de la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, 2002.

Observations

Taux d'obtention de diplôme d'études secondaires

On peut obtenir les taux d'obtention de diplôme d'études secondaires à partir de données administratives (c'est-à-dire de l'information acquise auprès des écoles, des conseils scolaires ou des ministères de l'éducation) ou de données d'enquête (c'est-à-dire des enquêtes menées auprès de particuliers). En règle générale, ces deux sources produisent des estimations quelque peu différentes des taux d'obtention de diplôme à cause des différences de méthodologie et de couverture (voir l'annexe 2). Les deux sources montrent des augmentations dans les taux au cours de la dernière décennie. La présente section fait appel aux données administratives.

En 2000, le taux d'obtention de diplôme du Canada était nettement inférieur à celui du Japon, de l'Allemagne et de la France.

En 2000, le taux pancanadien d'obtention de diplôme s'est élevé à 78 %, un niveau à peine supérieur à la moyenne des pays de l'[OCDE](#) (77 %). Par rapport aux pays du [G-7](#), ce taux pancanadien était nettement inférieur à ceux du Japon, de l'Allemagne et de la France (tableau C7.1). On peut en déduire qu'il y a lieu de prendre des mesures supplémentaires pour encourager les élèves canadiens à terminer leurs études secondaires. Toutefois, les conditions d'obtention d'un diplôme varient considérablement au Canada comme à l'échelle internationale, au même titre que la définition de « diplômé du niveau secondaire ».

Les taux d'obtention de diplôme ont augmenté dans l'ensemble des provinces et des territoires entre 1995 et 2000.

Les taux d'obtention de diplôme ont augmenté dans tout le pays entre 1995 et 2000 (figure C7.1 et tableau C7.2). Le taux pancanadien est passé de 76 % à 78 %. Le Yukon a marqué la plus forte hausse, soit un gain de 16 points pour atteindre 59 %, ce qui a grandement réduit l'écart entre son taux et ceux des provinces. Les taux d'obtention de diplôme des Territoires du Nord-Ouest (39 %) et du Nunavut (35 %) se sont sensiblement améliorés par rapport aux taux de 27 % enregistrés en 1995. Le taux de la Colombie-Britannique a grimpé de neuf points pour s'établir près de la moyenne pancanadienne, alors qu'il se situait bien en deçà de cette moyenne en 1995. Terre-Neuve-et-Labrador et la Saskatchewan ont également enregistré une progression appréciable de leur taux d'obtention de diplôme. En règle générale, on estime que l'augmentation des taux d'obtention de diplôme reflète l'amélioration du rendement des systèmes scolaires. Il est à noter que dans le présent rapport, nous n'avons pas cherché à analyser les facteurs qui auraient pu contribuer à la hausse des taux d'obtention de diplôme.

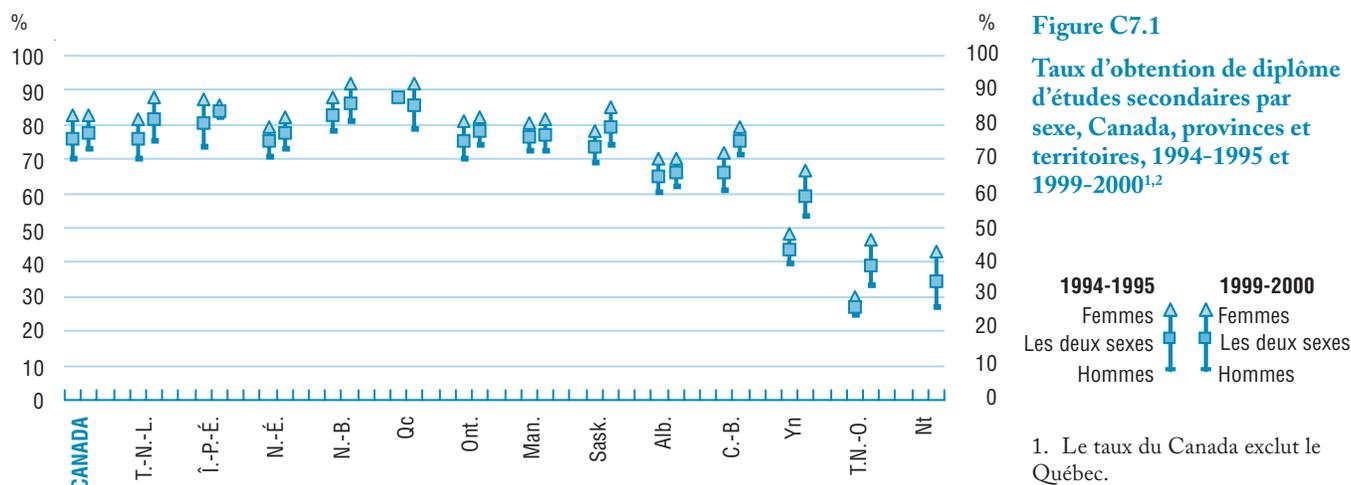


Figure C7.1
Taux d'obtention de diplôme d'études secondaires par sexe, Canada, provinces et territoires, 1994-1995 et 1999-2000^{1,2}

1994-1995 **1999-2000**
Femmes ▲ Femmes ▲
Les deux sexes ■ Les deux sexes ■
Hommes ▼ Hommes ▼

1. Le taux du Canada exclut le Québec.

2. Les données du Québec et de l'Ontario pour 1999-2000 sont des estimations.

Source :

Tableau C7.2.

En 2000, tout comme en 1995, les taux d'obtention de diplôme étaient plus élevés chez les filles (83 %) que chez les garçons (73 %) (figure C7.1 et tableau C7.1). Toutefois, l'écart entre les sexes était encore plus marqué (13 points) en 1995. C'est à l'Île-du-Prince-Édouard que le rétrécissement de l'écart a été le plus prononcé. La disparité entre les sexes a également reculé en Ontario et en Alberta, où le taux d'obtention de diplôme a augmenté chez les garçons et est resté pratiquement inchangé chez les filles. Au Québec, le taux a progressé pour les garçons et a régressé pour les filles. L'écart s'est également rétréci en Colombie-Britannique. Par contre, la disparité entre les sexes s'est accrue au Nouveau-Brunswick, en Saskatchewan, au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest.

Le taux d'obtention de diplôme d'études secondaires fait partie des nombreux indicateurs qui laissent à penser que les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons. Ce phénomène n'est pas limité au Canada; il est devenu courant dans tous les pays de l'OCDE, où le taux d'obtention de diplôme des filles est supérieur de six points à celui des garçons, en moyenne. Parmi les pays du G-7, l'écart de 10 points enregistré entre les sexes au Canada place le pays au deuxième rang, derrière l'Italie. Bien que les États-Unis n'affichent quasiment aucune disparité entre les sexes à ce chapitre, les taux d'obtention de diplôme y sont les plus faibles de tous les pays du G-7.

On peut répartir les taux globaux d'obtention de diplôme en deux composantes : les [taux d'obtention de diplôme à l'âge usuel](#), c'est-à-dire à l'âge usuel d'obtention du diplôme ou avant, et les [taux d'obtention de diplôme après l'âge usuel](#), c'est-à-dire à un âge plus avancé². L'obtention d'un diplôme à l'âge usuel ou avant signifie habituellement que l'élève a commencé l'école au moment prescrit et qu'il a terminé ses études et obtenu son diplôme sans interruption ni redoublement d'une année ou

Les taux d'obtention de diplôme des filles sont restés supérieurs à ceux des garçons, mais l'écart s'est rétréci dans la deuxième moitié des années 1990.

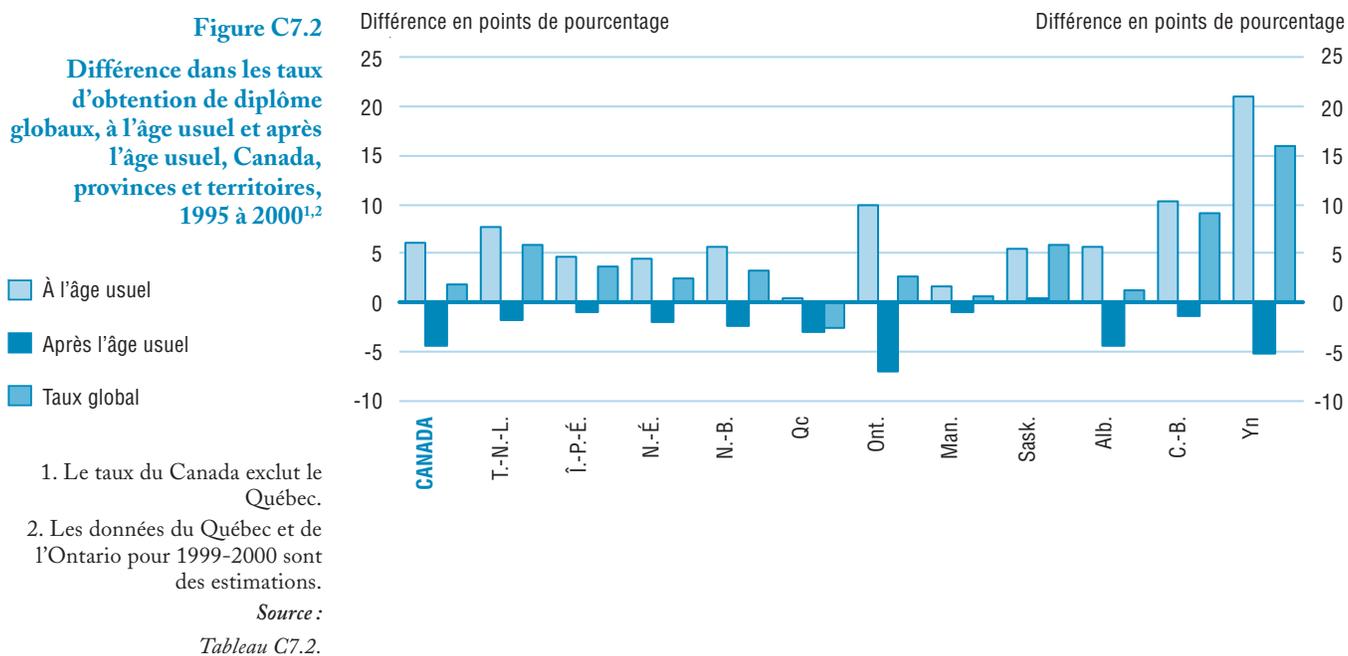
Dans la seconde moitié des années 1990, le taux d'obtention de diplôme à l'âge usuel a grimpé alors que le taux d'obtention de diplôme après l'âge usuel a reculé.

2. Il convient de noter que les données administratives concernent uniquement l'obtention d'un diplôme dans le cadre du système scolaire normal, et non des programmes de la « seconde chance ». Ces taux permettent donc de mesurer uniquement l'obtention d'un diplôme après l'âge usuel dans le cadre du système scolaire normal, sans nous renseigner sur le niveau ou la tendance de l'obtention d'un diplôme après l'âge usuel dans le cadre de l'éducation de la « seconde chance ».

d'un nombre important de cours. Cette décomposition montre, par rapport au taux global, les proportions des élèves qui obtiennent leur diplôme dans les délais habituels et de ceux qui l'obtiennent à un âge plus avancé.

Entre 1995 et 2000, le taux d'obtention de diplôme à l'âge usuel est passé de 55 % à 61 % (figure C7.2 et tableau C7.2), alors que le taux après l'âge usuel a été ramené de 21 % à 17 %.

Il se peut que les programmes et politiques « anti-décrochage » encouragent les élèves non seulement à poursuivre leurs études, mais aussi à les terminer dans les délais habituels. La hausse du taux d'obtention de diplôme à l'âge usuel peut aussi témoigner d'une plus grande efficacité des systèmes scolaires. Il se peut également que les programmes « anti-décrochage » incitent plus de gens à terminer leurs études secondaires après l'âge usuel en dehors du système secondaire proprement dit, mais les données présentées ici n'en tiennent pas compte.



Le taux d'obtention de diplôme après l'âge usuel (17 % en 2000) demeure une composante appréciable du taux global d'obtention de diplôme et fait ressortir l'importance des mesures visant à encourager les élèves à persévérer et à poursuivre leurs études. C'est tout particulièrement le cas au Nunavut, où environ les deux tiers des diplômes sont obtenus après l'âge usuel (22 % après l'âge usuel contre 13 % à l'âge usuel) et dans les Territoires du Nord-Ouest, où la proportion passe à près du tiers (12 % après l'âge usuel contre 27 % à l'âge usuel) (figure C7.2 et tableau C7.2).

En 2000, le taux d'obtention de diplôme après l'âge usuel a été le plus faible (5 %) au Yukon et à Terre-Neuve-et-Labrador. Au Québec comme en Ontario, le taux d'obtention de diplôme après l'âge usuel était supérieur à la moyenne pancanadienne en 2000. Dans le cas de l'Ontario, le programme de cours préuniversitaire de la province, que certains élèves suivent au cours d'une année supplémentaire, constitue probablement un facteur contributif. L'Ontario a entrepris d'éliminer progressivement ce programme, qui prendra fin avec l'année 2002-2003.

Les sortants des études secondaires

Cette section présente des données tirées de deux enquêtes auprès des jeunes adultes, soit l'Enquête auprès des sortants de 1991 et l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) de 1991. Les chiffres suivants mettent en relief les taux élevés de sortants du secondaire chez les jeunes de 20 ans et les différences de caractéristiques entre les sortants et les diplômés âgés de 18 à 20 ans.

En 1991, 18 % des jeunes âgés de 20 ans avaient quitté l'école secondaire sans diplôme. En 1999, cette proportion était tombée à 12 % (tableau C7.3). Cette baisse va de pair avec la hausse des taux d'obtention de diplôme constatée d'après les données administratives. Toujours en 1999, le taux de sortants avait nettement reculé dans l'ensemble des provinces et des territoires, ce qui traduisait une amélioration importante des systèmes scolaires sur une période relativement courte. C'est au Nouveau-Brunswick, à Terre-Neuve-et-Labrador, en Saskatchewan et en Nouvelle-Écosse qu'on a enregistré les baisses les plus fortes. Les provinces de l'Atlantique ont connu le repli moyen le plus substantiel : alors que leurs taux figuraient parmi les plus élevés en 1991, ils sont devenus les plus faibles en 1999, exception faite de l'Île-du-Prince-Édouard.

Malgré l'amélioration globale, les [taux de sortants du secondaire](#) sont restés plus élevés chez les hommes de 20 ans que chez les femmes (15 % contre 9 %). Les taux des femmes étaient très faibles (5 % ou moins) en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan. Dans toutes les provinces de l'Atlantique et en Saskatchewan, les taux des hommes étaient au moins deux fois plus élevés que ceux des femmes.

Caractéristiques des sortants du secondaire pendant leur dernière année d'études secondaires

De nombreux travaux de recherche font ressortir une relation positive entre des variables sociales telles que le niveau de scolarité et la profession des parents, et les résultats des enfants en matière d'éducation (tableau C7.4). Les résultats de l'EJET montrent que les diplômés du niveau secondaire étaient proportionnellement deux fois plus nombreux que les sortants à avoir au moins un parent ayant achevé des études postsecondaires (57 % des diplômés contre 28 % des sortants). Inversement, la proportion de sortants ayant des parents qui n'ont pas terminé leurs études secondaires était trois fois plus élevée que celle des diplômés (27 % contre 9 %).

Alors que la majorité des diplômés et des sortants du niveau secondaire vivaient dans une famille biparentale pendant leurs études, une proportion plus élevée de sortants vivaient avec un seul parent. Dans l'ensemble, 32 % des sortants, contre 16 % des diplômés, vivaient avec un seul parent.

Si les résultats des sortants étaient inférieurs à ceux des diplômés au cours de leur dernière année d'études secondaires, les sortants ne rapportaient pas tous un rendement scolaire médiocre. En effet, environ la moitié (48 %) indiquaient avoir obtenu une moyenne de « B » (de 70 % à 79 %) ou mieux, et 35 %, un « C » (de 60 % à 69 %).

Les indicateurs de l'engagement scolaire révèlent que les sortants étaient moins engagés à l'égard des études et des activités scolaires que les diplômés. Seulement 48 % des sortants ont déclaré faire régulièrement leurs devoirs, contre 80 % des diplômés. Les sortants ont également consacré moins de temps à leurs devoirs : ils étaient 63 % (contre 37 % des diplômés) à passer moins de trois heures par semaine à faire leurs devoirs. La participation aux activités parascolaires à l'école était aussi plus faible chez les sortants que chez les diplômés (71 % contre 62 %).

Au cours des années 1990, le taux pancanadien de sortant des études secondaires est tombé de 18 % à 12 %.

Plus le niveau de scolarité d'un parent est élevé, plus l'élève est susceptible de terminer ses études secondaires.

La plupart des sortants ont indiqué avoir maintenu une moyenne d'au moins « C » au cours de leur dernière année d'études secondaires.

Les jeunes qui ont quitté l'école secondaire sans diplôme étaient proportionnellement plus nombreux que les diplômés à ne pas travailler, ou à travailler 30 heures ou plus par semaine.

Pendant la dernière année des études secondaires, environ 6 jeunes sur 10 travaillaient contre rémunération. Parmi ceux qui travaillaient, ceux qui travaillaient un petit nombre d'heures (1 à 19 heures par semaine) étaient les moins susceptibles de quitter l'école sans diplôme, alors que ceux qui travaillaient de longues heures (30 ou plus par semaine) étaient les plus susceptibles de le faire.

Les sortants risquaient davantage que les diplômés ou bien de ne pas travailler du tout (48 % des sortants et 37 % des diplômés) ou de travailler 30 heures et plus par semaine (13 % des sortants et 5 % des diplômés).

Plus du quart des sortantes avaient au moins un enfant à charge.

Bien qu'une faible proportion (3 %) des jeunes âgés de 18 à 20 ans aient déclaré avoir un ou des enfants à charge, cette proportion passait à 28 % chez les sortantes. Le taux était nettement inférieur chez les diplômées (3 %), les sortants de sexe masculin (5 %) et les diplômés de sexe masculin (moins de 1 %).

Bibliographie

À la croisée des chemins : Premiers résultats de la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, 2002.

Chapitre D

	Études postsecondaires	111
D1	Effectifs aux études postsecondaires	113
D2	Éducation et formation des adultes	119
D3	Ressources humaines	125
D4	Recherche et développement	129
D5	Obtention d'un diplôme d'études postsecondaires et taux d'obtention de diplôme	137
D6	Niveau de scolarité de la population âgée de 25 à 64 ans	145

D

Figures, Chapitre D

Figure D1.1

Indices des effectifs de formation professionnelle au niveau des métiers, par catégorie d'inscription, Canada, 1988-1989 à 1998-1999 (1988-1989 = 100) 114

Figure D1.2

Variation en pourcentage des effectifs à temps plein de la formation professionnelle au niveau des métiers, Canada, provinces et territoires, 1988-1989 à 1998-1999 114

Figure D1.3

Nombre d'apprentis enregistrés par groupe de métier et par sexe, Canada, 2000 115

Figure D1.4

Indices des effectifs collégiaux par catégorie d'inscription et population âgée de 18 à 21 ans, Canada, 1987-1988 à 1999-2000 (1987-1988 = 100) 116

Figure D1.5

Pourcentage des hommes dans les effectifs collégiaux à temps plein, Canada, provinces et territoires, 1989-1990 et 1999-2000 117

Figure D1.6

Pourcentage des hommes parmi les effectifs universitaires de premier cycle à temps plein, Canada et provinces, 1988-1989 et 1998-1999 118

Figure D2.1

Taux de participation pour certaines catégories d'apprenants adultes, Canada, 1991, 1993 et 1997 120

Figure D2.2

Heure moyennes de formation par participant et par habitant, Canada, 1991, 1993 et 1997 120

Figure D2.3

Fréquence et intensité de la formation par groupe d'âge, Canada, 1997 121

Figure D2.4

Distribution en pourcentage des barrières à l'éducation et la formation des adultes, Canada, 1993 et 1997 122

Figure D2.5

Fournisseurs de programmes d'éducation et de formation des adultes, Canada, 1997 123

Figure D2.6

Nature du soutien de l'employeur à l'éducation et à la formation des adultes, Canada, 1997 123

Figure D3.1

Répartition par âge des enseignants universitaires et collégiaux à temps plein par rapport à celle de la population active, Canada, 1999-2000 126

Figure D3.2

Enseignantes en pourcentage des enseignants à temps plein au niveau collégial, Canada, provinces et territoires, 1989-1990 et 1999-2000 127

Figure D3.3

Enseignantes en pourcentage des enseignants universitaires à temps plein, Canada et provinces, 1989-1990 et 1999-2000 128

Figure D4.1

Dépenses intérieures totales au titre de la R. et D. en pourcentage du PIB, Canada et ensemble des pays de l'OCDE, 2000 (ou année des données les plus récentes) 130

Figure D4.2

Dépenses intérieures totales au titre de la R. et D. en pourcentage du PIB (national, provincial ou territorial), Canada, provinces et territoires, 2000 131

Figure D4.3

Variation en pourcentage des dépenses en R. et D. par secteur, Canada et provinces, 1991 à 2000 132

Figure D4.4

Variation en pourcentage du financement de la R. et D. universitaire par source, Canada, 1991 à 2000 133

Figure D4.5

Sources de financement de la R. et D. de niveau postsecondaire, Canada, pays du G-7 et principaux pays de l'OCDE, 1999 134

Figures, Chapitre D

Figure D5.1

Distribution des diplômés de la formation professionnelle au niveau des métiers par type de programme, Canada, 1991-1992 et 1998-1999 138

Figure D5.2

Nombre de diplômés des programmes destinés aux apprentis inscrits, par groupe de métiers, Canada, 1991 et 2000 139

Figure D5.3

Taux d'obtention de diplômes collégiaux et de grades universitaires, Canada, 1976 à 1998 139

Figure D5.4

Taux d'obtention de diplôme selon la province ou le territoire d'études, Canada, provinces et territoires, 1998 140

Figure D5.5

Taux d'obtention d'un grade universitaire, par niveau du grade et par sexe, Canada, 1988 et 1998 142

Figure D6.1

Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité, Canada, 1991 et 2001 146

Figure D6.2

Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité et le sexe, Canada, 2001 147

Figure D6.3

Croissance du nombre de travailleurs hautement qualifiés, population âgée de 25 à 64 ans, Canada, 1991 à 2001 147

Figure D6.4

Proportion de la population âgée de 25 à 64 ans ayant un titre scolaire collégial ou universitaire, dix premiers pays de l'OCDE, 2000 148

Figure D6.5

Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité et le groupe d'âge, Canada, 2001 149

Figure D6.6

Niveaux de scolarité chez les immigrants des années 1970, 1980 et 1990, Canada, 2001 150

Figure D6.7

Répartition de la population autochtone âgée de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint, Canada, 1996 et 2001 151

Études postsecondaires

Introduction

Les études postsecondaires peuvent exercer une influence directe sur l'aptitude d'une personne à se mesurer au marché du travail, sur le type d'emploi qu'elle obtient et sur la rémunération qu'elle touche. L'avancement des sciences et de la technologie est tributaire de la vigueur du secteur de la recherche-développement (R. et D.), qui fait appel aux aptitudes de spécialistes hautement qualifiés. La formation scolaire, qu'elle soit donnée à l'âge « usuel » ou plus tard (à l'âge adulte), est essentielle si l'on veut donner aux citoyens l'occasion d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à l'économie du savoir. Le présent chapitre porte sur le secteur postsecondaire au Canada, à tous les niveaux : formation professionnelle au niveau des métiers et apprentissage, formation aux niveaux collégial et universitaire.

L'indicateur **D1** présente des renseignements sur l'effectif des programmes professionnels au niveau des métiers, des programmes d'apprentissage enregistré, collégiaux et universitaires, tout en donnant les écarts selon le sexe.

L'indicateur **D2** passe en revue les tendances de la participation à l'éducation et à la formation des adultes, et apporte des renseignements sur les responsables de la formation et de son financement.

L'indicateur **D3** porte sur les enseignants aux niveaux universitaire et collégial. Il donne le nombre d'enseignants au Canada et dans les provinces et dans les territoires, ainsi que la ventilation par âge et par sexe des enseignants dans leur ensemble, par rapport à l'ensemble de la population.

L'indicateur **D4** présente des données contextuelles et financières, de même que des indicateurs de production pour la R. et D. universitaire.

L'indicateur **D5** porte sur l'achèvement des programmes postsecondaires de formation professionnelle au niveau des métiers et des [programmes d'apprentissage enregistré](#), ainsi que des diplômes d'études collégiales et des grades universitaires. On y traite également de l'obtention et des [taux d'obtention](#) d'un diplôme selon le sexe et, au niveau universitaire, selon le domaine d'études.

L'indicateur **D6** mesure le niveau de scolarité des Canadiens selon l'âge et le sexe.

Effectifs aux études postsecondaires

Contexte

À mesure qu'augmente le [taux d'obtention](#) d'un diplôme d'études secondaires, bon nombre de pays industrialisés en sont venus à considérer la participation aux études postsecondaires comme un préalable indispensable au travail et à l'apprentissage ultérieur.

Au Canada, les programmes d'études postsecondaires sont proposés par l'intermédiaire des [collèges communautaires](#), des universités et des établissements privés (aucune information sur les [collèges privés](#) donnant une formation en affaires n'est incluse dans cette indicateur — voir l'annexe 2). L'évolution dans le temps des effectifs à chacun de ces niveaux nous renseigne sur les compétences et les connaissances que les nouveaux venus sur le marché du travail sont susceptibles de posséder. Le suivi de cette évolution aide aussi les établissements d'enseignement postsecondaire et les décideurs à évaluer la demande à l'échelle du système et le meilleur moyen d'y répondre. Les données sur l'équilibre entre la participation des hommes et des femmes et sur son évolution dans le temps nous aident à déterminer quelles mesures il faudra éventuellement prendre pour encourager un niveau de participation plus élevé chez les deux groupes de la population étudiante.

Observations

Effectifs des programmes de formation professionnelle au niveau des métiers

La majorité des étudiants dans les [programmes de formation professionnelle au niveau des métiers](#) étaient inscrits dans des programmes de rattrapage scolaire, des programmes préalables à l'emploi ou à l'apprentissage et dans les cours des programmes d'apprentis enregistrés (tableau D1.1). La proportion des inscriptions dans les programmes préalables à l'emploi et à l'apprentissage a diminué de 33 % en 1988-1989 à 17 % en 1998-1999 alors que la proportion dans les programmes de formation spéciale et autres programmes a augmenté de 3 % à 12 % au cours de la même période.

D1

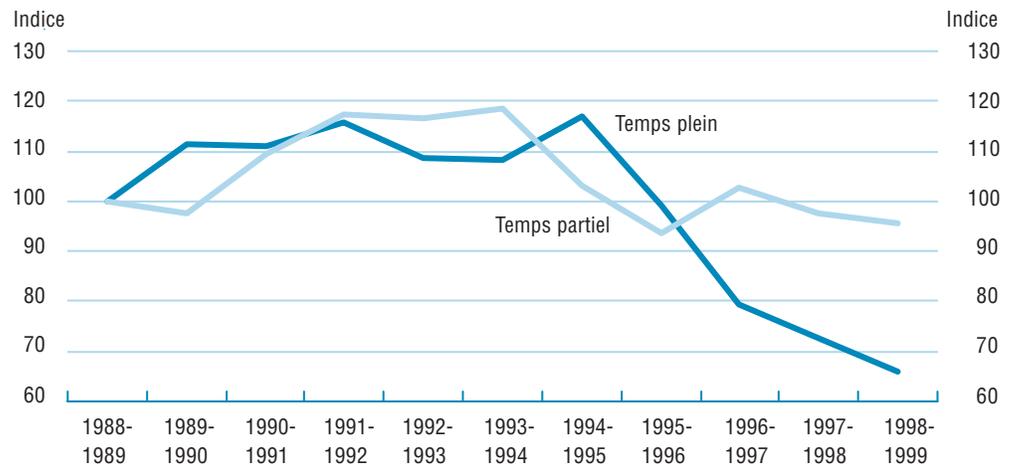
Cet indicateur présente les effectifs d'étudiants suivant une formation professionnelle au niveau des métiers ou un apprentissage enregistré, ainsi que des études collégiales et universitaires.

D1 Indicateurs de l'éducation au Canada

De 1988-1989 à 1998-1999, l'effectif des programmes de formation professionnelle au niveau des métiers a diminué tant chez les étudiants à temps partiel que chez les étudiants à temps plein.

De 1988-1989 à 1998-1999, l'effectif à temps plein a baissé de 14 % au pays, tandis que l'effectif à temps partiel fléchissait de 4 % (figure D1.1 et tableau D1.2). Après avoir augmenté jusqu'en 1994-1995, l'effectif à temps plein a ensuite dégringolé. Parallèlement, après avoir plafonné en 1993-1994, l'effectif à temps partiel a amorcé un repli.

Figure D1.1
Indices des effectifs de formation professionnelle au niveau des métiers, par catégorie d'inscription, Canada, 1988-1989 à 1998-1999 (1988-1989 = 100)

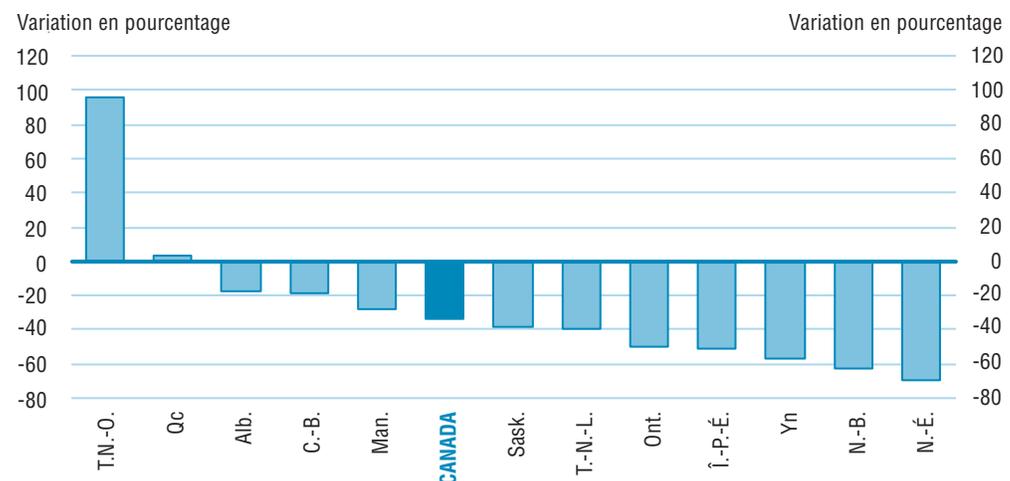


Source :
Tableau D1.2.

Seuls le Québec et les Territoires du Nord-Ouest ont marqué une hausse de l'effectif à temps plein au cours de la période de dix ans (Figure D1.2). Dans plusieurs provinces, le reclassement récent de certains programmes de formation professionnelle au niveau des métiers en programmes collégiaux a causé leur baisse.

La proportion de femmes parmi les étudiants à temps plein est passée de 41 % à 50 % au cours des années 1990 (tableau D1.3). Cette hausse est en grande partie attribuable à l'Ontario, où la proportion de femmes a plus que doublé pour passer de 26 % à 54 %. D'autres augmentations, moins spectaculaires, ont été observées à Terre-Neuve-et-Labrador, à l'Île-du-Prince-Édouard, en Nouvelle-Écosse et dans les Territoires du Nord-Ouest.

Figure D1.2
Variation en pourcentage des effectifs à temps plein de la formation professionnelle au niveau des métiers, Canada, provinces et territoires, 1988-1989 à 1998-1999



Source :
Tableau D1.3.

Dans l'ensemble, le pourcentage de femmes inscrites à temps partiel a été ramené de 41 % à 31 %. Seuls la Nouvelle-Écosse, la Saskatchewan et les Territoires du Nord-Ouest ont marqué une hausse.

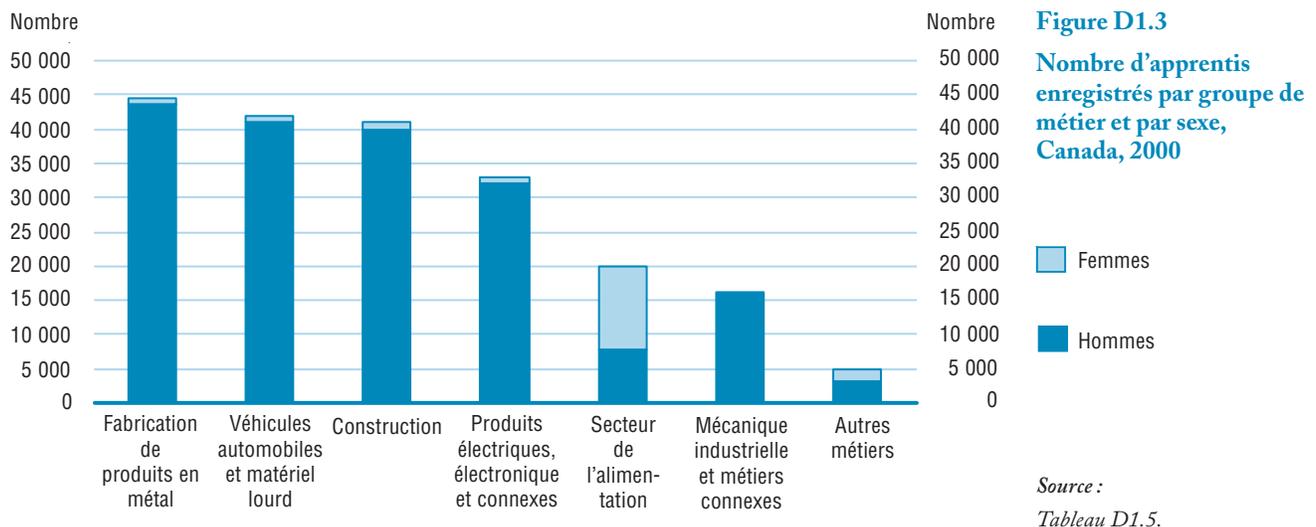
Apprentis enregistrés

Le système de formation des apprentis joue depuis un siècle un rôle majeur, aidant les entreprises et l'industrie canadiennes à rester compétitives. Nous présentons donc ci-dessous une série de mesures clés sur les effectifs d'apprentis.

En 2000, on dénombrait 201 600 apprentis enregistrés au Canada, soit à peu près le même nombre qu'en 1991. Les métiers du bâtiment, de la fabrication de produits en métal et de la construction de véhicules automobiles et de matériel lourd comptaient chacun pour plus de 40 000 apprentis enregistrés. Plus de la moitié des apprentis étaient enregistrés en Ontario et au Québec en 2000, et 30 % en Alberta et en Colombie-Britannique (tableaux D1.4 et D1.5). Ceci reflète probablement la distribution de la population.

De 1991 à 2000, la proportion de femmes parmi les apprentis enregistrés tous métiers confondus est passée de 4 % à 9 %. Même si le nombre d'apprenties inscrites reste faible, leur part dans tous les métiers a connu une hausse appréciable. Les femmes, qui représentaient la majorité des apprentis enregistrés dans le secteur de l'alimentation en 2000, comptent pour plus du tiers des apprentis enregistrés dans la catégorie des « autres métiers » (figure D1.3 et tableau D1.5).

Les femmes représentent aujourd'hui 9 % du nombre total des apprentis enregistrés, soit plus du double de 1991.



Un peu plus de la moitié de tous les apprentis enregistrés en 2000 étaient dans la vingtaine. Bien que les apprentis enregistrés de moins de 20 ans n'aient représenté que 5 % de l'effectif total des apprentis enregistrés en 2000, leur nombre a plus que doublé depuis 1992. Par ailleurs, le nombre d'apprentis enregistrés âgés de plus de 40 ans a nettement augmenté (tableau D1.6).

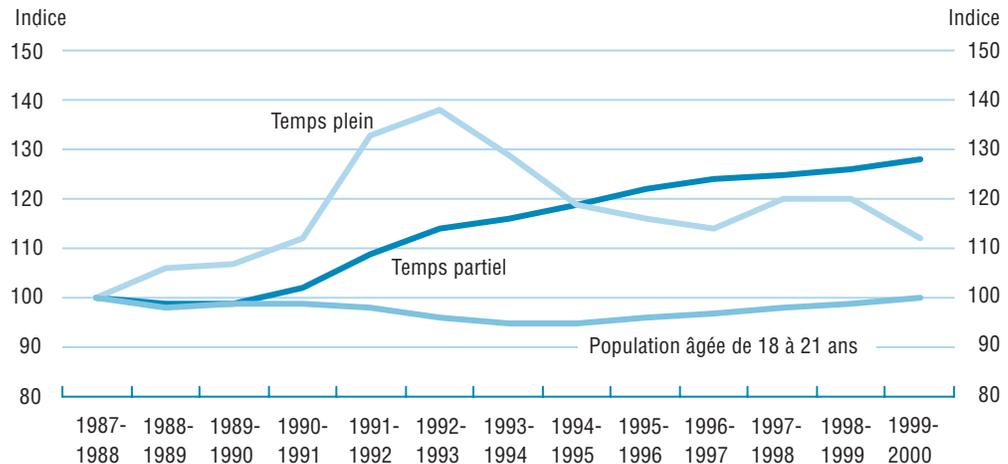
Le nombre d'apprentis enregistrés âgés de moins de 20 ans a fortement augmenté au cours des années 1990.

Effectifs collégiaux

De 1987-1988 à 1999-2000, les effectifs à temps plein dans les collèges communautaires ont augmenté de 28 % et ceux à temps partiel, de 12 %.

Dans l'ensemble du pays, les effectifs à temps plein des collèges se sont accrus de 28 % de 1987-1988 à 1999-2000. Les effectifs à temps partiel ont marqué une forte hausse au début des années 1990, mais ils sont, d'une façon générale, en baisse depuis. Pourtant, les effectifs à temps partiel étaient d'environ 12 % supérieurs en 1999-2000 qu'en 1987-1988. Au cours de la même période, la population âgée de 18 à 21 ans est restée relativement stable (figure D1.4 et tableau D1.7).

Figure D1.4
Indices des effectifs collégiaux par catégorie d'inscription et population âgée de 18 à 21 ans, Canada, 1987-1988 à 1999-2000 (1987-1988 = 100)



Source :
Tableau D1.7.

Les effectifs à temps plein des programmes menant à des carrières techniques ont grossi d'environ 40 % pour l'ensemble du pays au cours des années 1990, passant de 213 700 en 1989-1990 à 300 300 en 1999-2000 (tableau D1.8). Ils se sont sensiblement accrus dans les provinces de l'Atlantique, en partie à cause des conditions d'admission qui ont amené le reclassement d'un certain nombre de programmes de formation professionnelle en programmes collégiaux.

S'agissant des programmes de passage à l'université, les effectifs à temps plein ont augmenté quelque peu à l'échelle pancanadienne de 1989-1990 à 1999-2000. Les fortes hausses enregistrées au Manitoba, en Alberta et en Colombie-Britannique ont été neutralisées par un repli au Québec. À peu près le quart des étudiants collégiaux du Canada sont inscrits à un programme de passage à l'université.

Les étudiants de sexe masculin représentaient 46 % de tous les effectifs collégiaux à temps plein en 1999-2000, soit la même proportion qu'en 1989-1990. Dans les provinces et les territoires, la proportion des hommes allait de 17 % dans les Territoires du Nord-Ouest et 27 % au Nunavut à 57 % à Terre-Neuve-et-Labrador. Par ailleurs, les hommes représentaient 45 % ou moins des effectifs au Québec, au Manitoba, en Saskatchewan, en Alberta, en Colombie-Britannique, au Yukon, dans les Territoires du Nord-Ouest et au Nunavut (figure D1.5 et tableau D1.9). Le pourcentage d'étudiants à temps plein de sexe masculin s'est accru entre 1989-1990 et 1999-2000 dans les provinces de l'Atlantique et en Ontario, a décliné en Alberta et dans les Territoires du Nord-Ouest et a peu changé dans les autres provinces et territoires. Parmi les provinces et territoires ayant des données sur les étudiants à temps partiel, le pourcentage d'hommes a augmenté significativement dans cinq d'entre eux et a diminué dans deux.

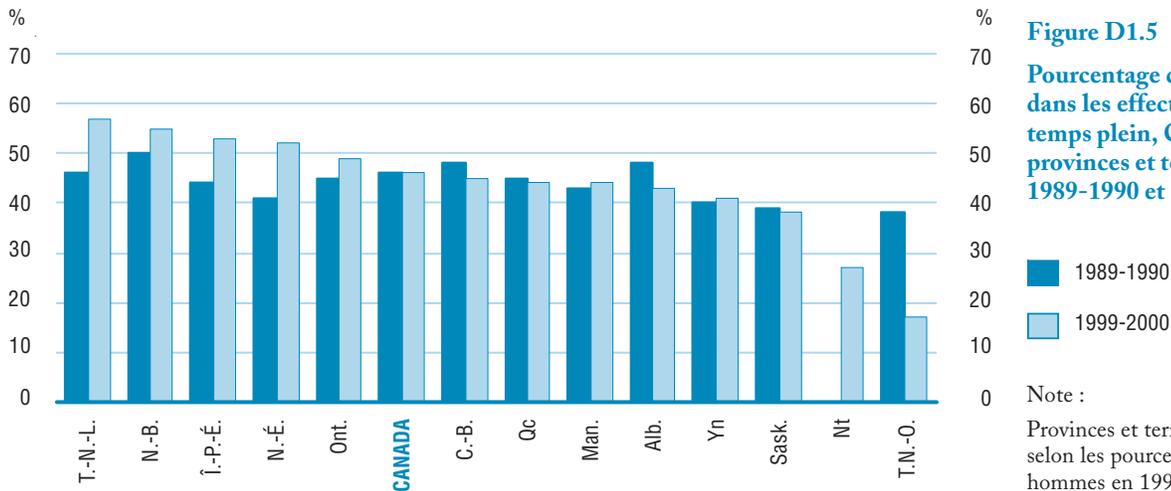


Figure D1.5
Pourcentage des hommes dans les effectifs collégiaux à temps plein, Canada, provinces et territoires, 1989-1990 et 1999-2000

■ 1989-1990
 ■ 1999-2000

Note :
 Provinces et territoires classés selon les pourcentages des hommes en 1999-2000.

Source :

Tableau D1.9.

Effectifs universitaires

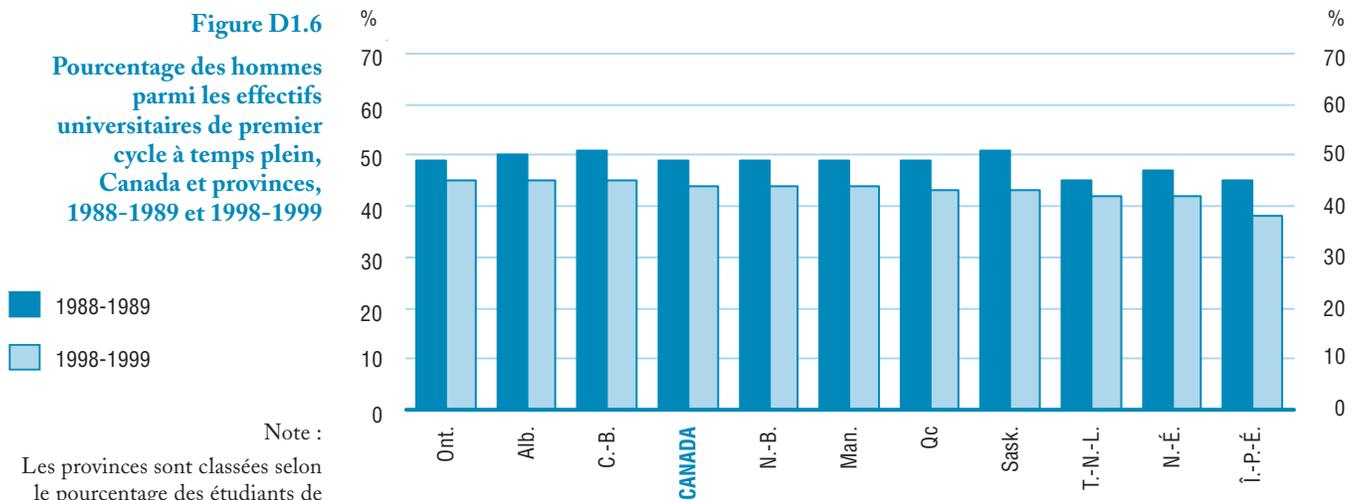
De 1988-1989 à 1998-1999, les effectifs à temps plein dans les universités canadiennes ont augmenté de 16 %, passant de 499 500 à 580 400. L'expansion a été plus forte de 1988-1989 à 1992-1993 que dans la seconde moitié de la décennie. Les effectifs à temps partiel sont en baisse depuis 1992-1993, ce qui explique le repli global au cours de la décennie de 1988-1989 à 1998-1999. Ces tendances des effectifs se dessinent dans toutes les provinces sauf en Alberta et en Colombie-Britannique, où les effectifs à temps partiel ont progressé à l'instar de ceux à temps plein (tableau D1.10). La Colombie-Britannique a affiché la croissance la plus élevée des effectifs à temps plein.

Les femmes ont traditionnellement un taux de participation supérieur à celui des hommes en ce qui concerne les études de premier cycle à temps partiel, et elles sont désormais majoritaires également sur le plan des études de premier cycle à temps plein. S'agissant des études aux deuxième et troisième cycles, les effectifs féminins sont presque égaux à ceux des hommes. La part des hommes dans les [effectifs de premier cycle](#) a été ramenée de 49 % à 44 % au cours des années 1990. S'ils sont toujours majoritaires en ce qui concerne les [effectifs des études aux deuxième et troisième cycles](#), les hommes ont néanmoins vu leur part de 59 % à 52 % au cours de la même période. La proportion d'hommes a baissé dans toutes les provinces sur le plan tant des études de premier cycle que des études aux deuxième et troisième cycles, l'unique exception étant une très faible augmentation au niveau des études aux deuxième et troisième cycles à l'Île-du-Prince-Édouard (figure D1.6 et tableau D1.11). (Pour des renseignements sur la distribution des étudiants des deux sexes par domaine d'études, voir l'indicateur D5).

De 1988-1989 à 1998-1999, les effectifs à temps plein dans les universités canadiennes ont augmenté, alors que ceux à temps partiel ont diminué.

Les femmes sont désormais majoritaires en ce qui concerne les études de premier cycle à temps plein.

Figure D1.6
Pourcentage des hommes
parmi les effectifs
universitaires de premier
cycle à temps plein,
Canada et provinces,
1988-1989 et 1998-1999



Note :
 Les provinces sont classées selon
 le pourcentage des étudiants de
 premier cycle en 1998-1999.

Source :
 Tableau D1.11.

Éducation et formation des adultes

Contexte

Le niveau de scolarité et de compétence des adultes a son importance dans le contexte de l'éducation à l'échelle pancanadienne, pour plusieurs raisons. Premièrement, à mesure que le Canada passe d'une économie axée sur les ressources naturelles à une économie axée sur le savoir, les compétences nécessaires sur le marché du travail évoluent rapidement. Le vieillissement de la population a pour corollaire l'entrée d'un nombre réduit de jeunes sur le marché du travail; cela accroît la pression sur l'apprentissage des adultes afin de répondre aux besoins changeants du marché du travail. Plus le marché du travail exige des compétences, plus les travailleurs peu compétents risquent d'être laissés pour compte et deviennent vulnérables sur le plan économique. L'éducation et la formation des adultes peuvent aider ces travailleurs à bonifier leurs compétences. De plus, l'influence de l'éducation et de la formation des adultes va bien au-delà des enjeux économiques et résulte en une plus grande satisfaction au travail, une plus grande égalité des revenus et une meilleure santé. Deuxièmement, malgré les taux élevés de participation aux études postsecondaires au pays, des études telles que l'Enquête internationale sur la littératie des adultes montre que de nombreux adultes canadiens ont un faible niveau de littératie. L'éducation continue constitue le principal moyen d'améliorer la littératie des adultes.

Le présent indicateur porte sur les profils de l'éducation et de la formation des adultes, notamment sur les tendances de la participation, et apporte des renseignements sur les responsables de la formation.

D2

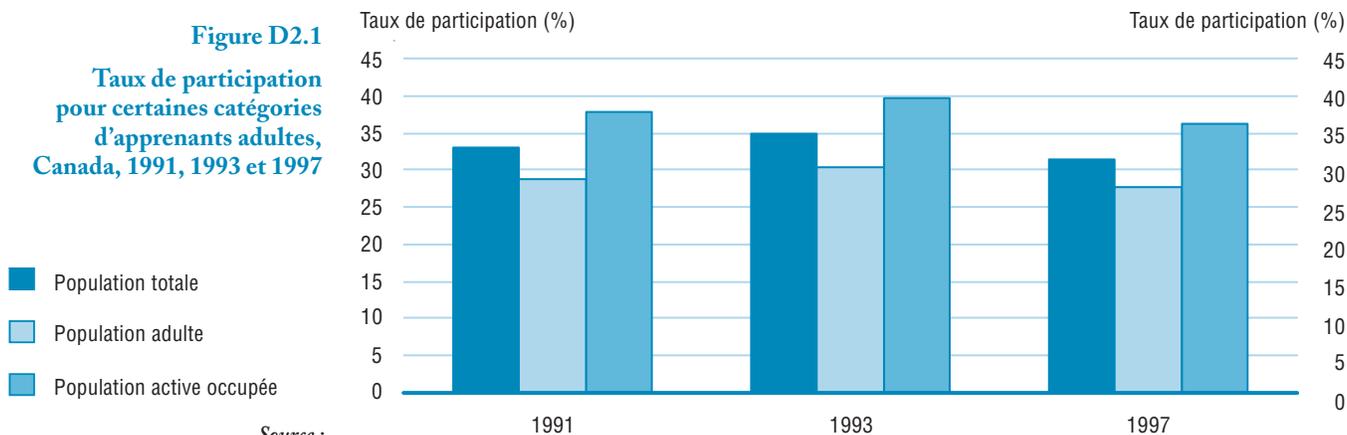
Observations

Incidence et tendances de l'éducation et de la formation des adultes

Près de 28 % des Canadiens adultes ont participé à un programme d'éducation ou de formation des adultes en 1997¹, l'année la plus récente pour laquelle nous disposons des résultats de l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes (EEFA) (figure D2.1 et tableau D2.1). Les trois quarts des participants ont suivi un cours ou un programme pour des motifs professionnels.

1. Les résultats de la prochaine EEFA seront disponibles en 2004.

Figure D2.1
Taux de participation pour certaines catégories d'apprenants adultes, Canada, 1991, 1993 et 1997

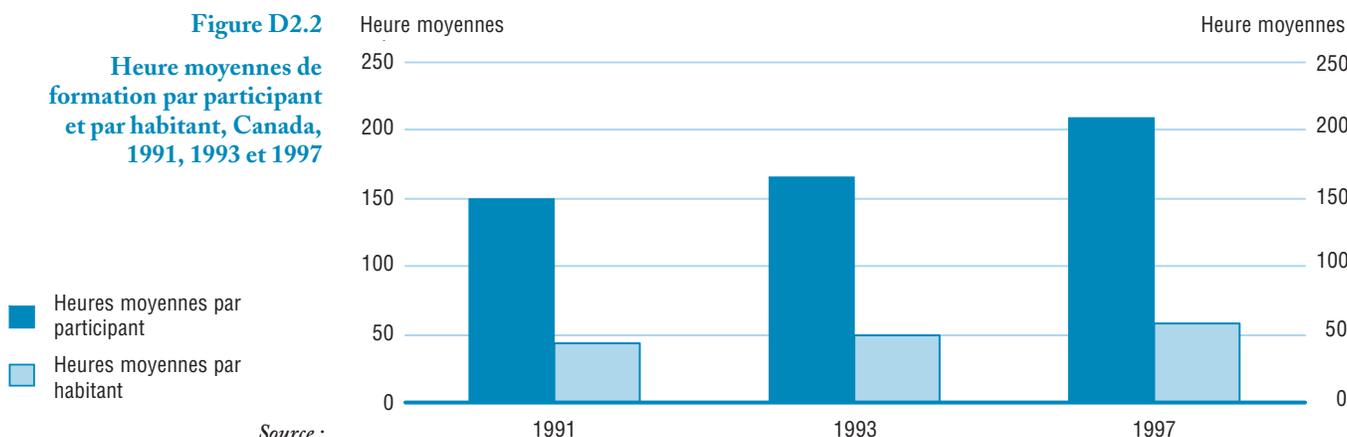


Source :
 Tableau D2.1.

Bien que les taux de participation globaux aient faiblement reculé au cours des années 1990, le nombre d'heures consacrées par les adultes à leur éducation et à leur formation a augmenté.

Le taux de participation aux activités d'éducation des adultes n'a pas progressé au cours des années 1990. Il a même accusé un faible recul de 1993 à 1997, un résultat étonnant vu l'attention grandissante portée à l'éducation permanente par les décideurs et l'évolution vers une économie axée sur le savoir qui requière une formation et des compétences nouvelles et récentes. Malgré le repli du taux de participation, les heures consacrées par les adultes à leur éducation et à leur formation n'ont cessé de croître au cours des années 1990, un résultat non négligeable, des études ayant en effet permis de démontrer que la durée d'un cours a une forte incidence sur ses effets futurs. La moyenne annuelle des heures de formation continue par participant est passée de 149 en 1991 à 209 en 1997 (figure D2.2 et tableau D2.2). D'ailleurs, malgré le fléchissement des taux de participation, la moyenne annuelle des heures de formation par habitant s'est améliorée au cours des années 1990.

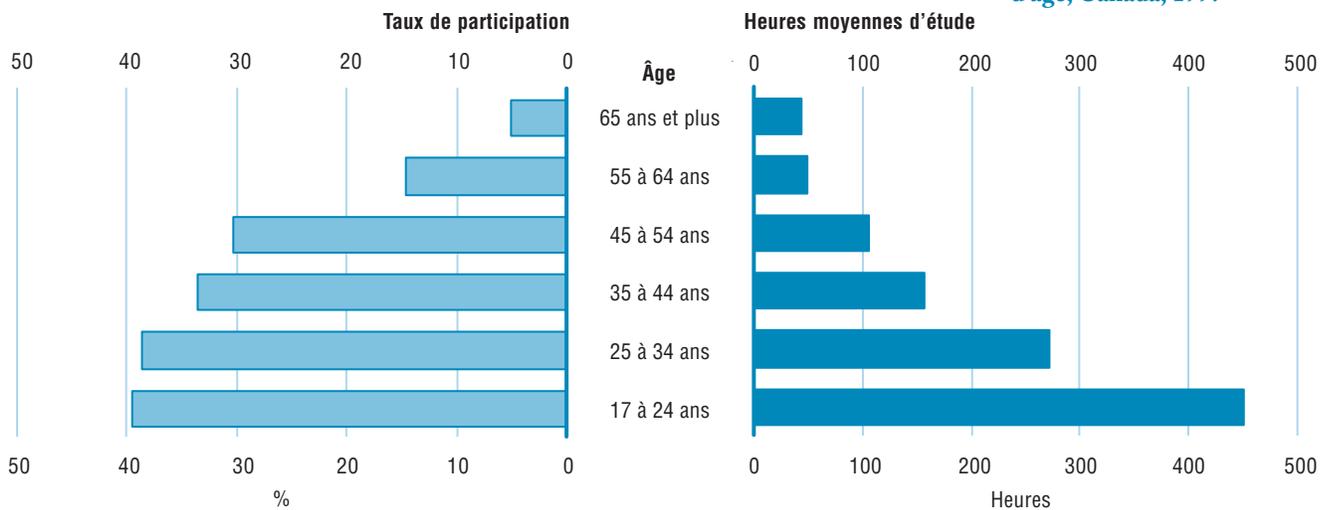
Figure D2.2
Heure moyennes de formation par participant et par habitant, Canada, 1991, 1993 et 1997



Source :
 Tableau D2.2.

Le taux de participation à la formation des adultes affichait un écart substantiel à l'échelle du pays en 1997, allant de 19 % à Terre-Neuve-et-Labrador à 32 % en Colombie-Britannique. Toutes les provinces sauf Terre-Neuve-et-Labrador, l'Île-du-Prince-Édouard, le Nouveau-Brunswick et le Québec ont enregistré un taux de participation égal ou supérieur à la moyenne pancanadienne. Encore une fois, cependant, les taux de participation ne tiennent pas compte de l'intensité de la formation. Ainsi, Terre-Neuve-et-Labrador et le Québec, deux provinces aux taux de participation relativement faibles, ont affiché la moyenne annuelle la plus élevée d'heures de formation par participant (soit 307 heures par participant à Terre-Neuve-et-Labrador et 234 au Québec, contre une moyenne pancanadienne de 209).

Figure D2.3
Fréquence et intensité de
la formation par groupe
d'âge, Canada, 1997



Source :
Tableau D2.3.

Le taux de participation globale par sexe était comparable en 1997 : 27 % pour les hommes et 29 % pour les femmes (Statistique Canada, 2001). Selon l'âge, le taux de participation baisse lentement pour les jeunes adultes jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de 55 ans, puis il chute abruptement. La moyenne annuelle des heures de formation marque une baisse encore plus dramatique selon l'âge.

Le niveau de scolarité constitue un excellent prédicteur de la participation des adultes à l'éducation et à la formation. Au Canada, les chances de participer à une activité d'apprentissage étaient 7,5 fois plus élevées pour le titulaire d'un grade universitaire que pour une personne n'ayant pas terminé ses études secondaires. Cette divergence s'explique en partie par la différence des profils selon l'âge et la situation sur le marché du travail. Lorsque ces facteurs sont neutralisés, le rapport baisse à 5,1; il n'en demeure pas moins que l'écart reste considérable (Statistique Canada, 2001).

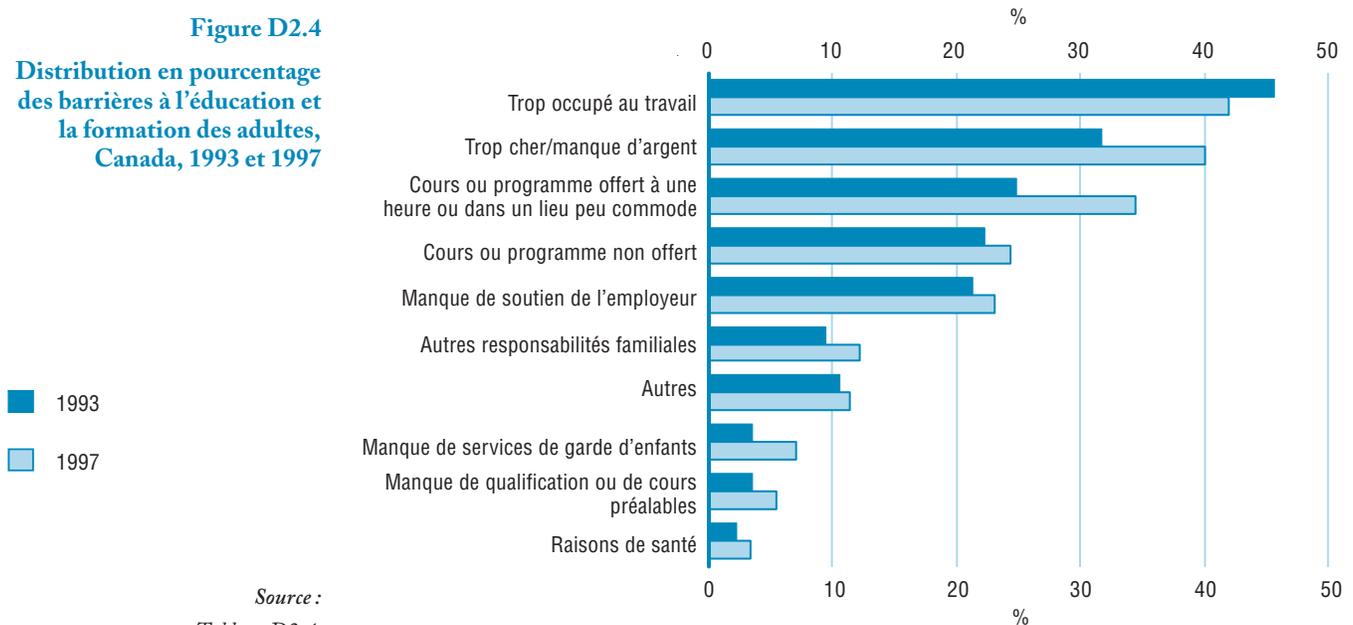
Alors que 29 % des personnes occupées ont participé à une activité d'éducation ou de formation des adultes en 1997, seulement 20 % des chômeurs en ont fait de même. Les travailleurs indépendants — un groupe qui a connu un essor considérable dans les années 1990 — sont sous-représentés dans l'éducation et la formation des adultes.

Les personnes qui travaillent sont plus susceptibles de participer à des activités d'éducation ou de formation que les chômeurs.

Les personnes qui souhaitent recevoir une formation liée à l'emploi ou qui en ont besoin n'y ont pas forcément accès. En 1997, 1,5 million de personnes (soit 7 % des Canadiens âgés de 17 ans et plus, à l'exclusion des étudiants à temps plein) ont déclaré ne pas avoir participé à une formation professionnelle nécessaire (Sussman, 2002). Alors que quelques-unes de ces personnes ont pu décider de ne pas participer à la formation disponible, le nombre élevé des répondants suggère que des questions d'accès sont possiblement en jeu.

Environ 11 % de toutes les personnes âgées de 35 à 44 ans estimaient avoir des besoins en formation liée à l'emploi non comblés, une proportion plus élevée que celle des autres groupes d'âge. Parallèlement, le taux était supérieur à la moyenne pour les personnes ayant des enfants d'âge préscolaire. Même si les diplômés universitaires ont tendance à recevoir plus de formation que les personnes moins instruites, ils ont aussi déclaré des besoins en formation liée à l'emploi non comblés supérieurs à la moyenne, soit à hauteur de 11 %, contre 9 % pour les personnes ayant des études postsecondaires partielles et 5 % pour les [diplômés au niveau secondaire](#) qui n'ont pas fait d'études postsecondaires. Le fait d'être trop occupé au travail et le coût étaient les deux obstacles cités le plus souvent par les personnes ayant besoin de formation liée à l'emploi mais n'en suivant pas (figure D2.4).

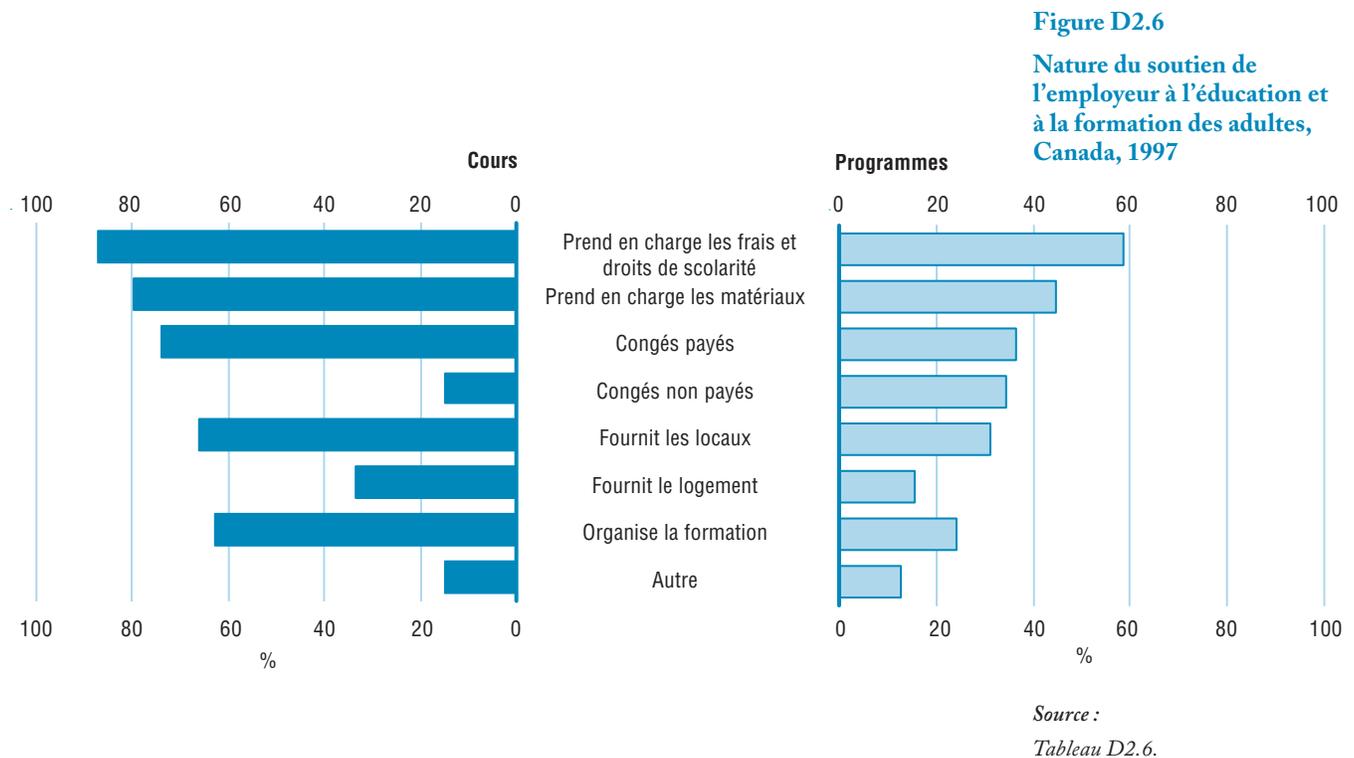
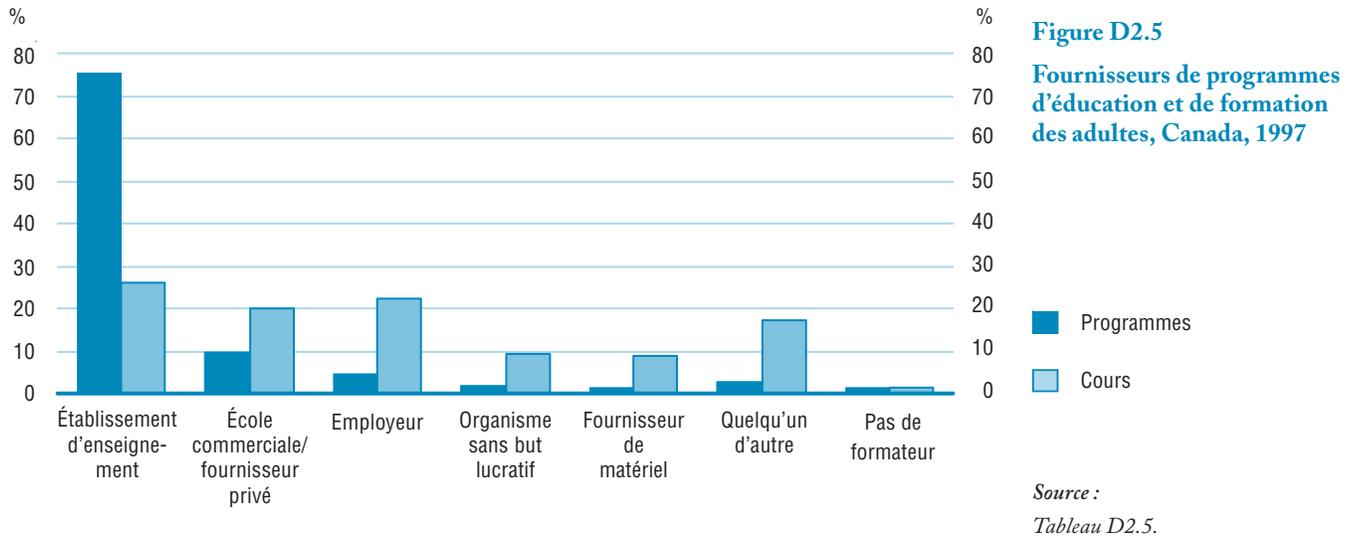
Figure D2.4
Distribution en pourcentage des barrières à l'éducation et la formation des adultes, Canada, 1993 et 1997



Source :
Tableau D2.4.

Qui fournit la formation? Qui la finance?

Il faut établir une distinction importante entre les cours et les programmes lorsqu'on aborde la question des fournisseurs de l'éducation et de la formation des adultes. (Les programmes sont constitués de plusieurs cours.) Les établissements d'enseignement publics ont proposé les trois quarts de tous les programmes en 1997 (figure D2.5 et tableau D2.5). Les employeurs jouent un rôle passablement influent pour la prestation des cours : ils ont offert un cours sur cinq en 1997. Et si l'on considère uniquement les cours liés à l'emploi, leur part passe au tiers. Par ailleurs, il faut savoir qui finance la formation. L'employeur a payé les droits et les frais de scolarité pour 59 % des employés inscrits à un programme et pour 87 % de ceux qui ont suivi un cours. Il a également pris en charge le coût des matériaux, a prévu des congés payés et a fourni les locaux à une vaste proportion de ses employés en formation (figure D2.6).



Certains employeurs parrainent davantage l'éducation et la formation que d'autres, et certains groupes d'employés reçoivent plus de formation formelle que d'autres. Parmi les travailleurs, il existe des différences très marquées en ce qui concerne les bénéficiaires d'une formation formelle parrainée par l'employeur (Statistique Canada, 2001). À titre d'exemple, les chances de recevoir une telle formation étaient deux fois plus grandes chez les travailleurs d'une grande ou moyenne entreprise en 1997 que chez ceux d'une petite entreprise (la formation informelle, qui n'était pas

Les employés sont plus susceptibles de recevoir une formation parrainée par l'employeur s'ils travaillent dans une entreprise moyenne ou grande et qu'ils occupent un poste de col blanc.

mesurée, pourrait être plus répandue dans les petites entreprises). De plus, la volonté de l'employeur de prendre à sa charge la formation varie selon la branche d'activité. Les chances qu'un travailleur dans les services publics, l'administration publique ou les finances reçoive une formation parrainée par l'employeur en 1997 étaient de trois à quatre fois plus grandes que celles des travailleurs de la construction. En règle générale, les employés du secteur public étaient plus susceptibles que ceux du secteur privé de bénéficier du soutien de leur employeur pour poursuivre leurs études (35 % contre 20 %).

Parallèlement, les employeurs sont plus enclins à parrainer les cols blancs. En 1997, les chances qu'un membre d'une profession libérale ou qu'un gestionnaire participe à un programme d'éducation ou de formation parrainé par l'employeur étaient 2,6 fois plus grandes que celles d'un travailleur manuel.

Bibliographie

Statistique Canada, *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada : apprentissage et réussite*, n° 81-586-XPF au catalogue, 2001.

Sussman, Deborah, *Obstacles à la formation liée à l'emploi*, L'emploi et le revenu en perspective, mars 2002, p. 24-32.

Ressources humaines

Contexte

Les enseignants au niveau postsecondaire forment un groupe important au sein de la société canadienne. Des changements significatifs de leurs caractéristiques démographiques risquent d'avoir une profonde incidence sur les politiques générales. Le Canada est actuellement au beau milieu d'un tel changement, car un bon nombre d'enseignants auront bientôt l'âge de la retraite. (Ces enjeux sont abordés pour les enseignants du primaire et du secondaire dans l'indicateur C3.)

L'enjeu du vieillissement des enseignants est crucial pour la direction des [universités](#) et des [collèges communautaires](#). Le groupe des éducateurs qui se préparent actuellement à prendre leur retraite a été recruté dans les années 1970, à une époque d'expansion rapide du système d'études postsecondaires. Lorsque le nombre de jeunes a baissé au cours des années 1980, la croissance des effectifs a ralenti, si bien qu'on a engagé moins d'enseignants au cours de cette période. Or, un grand nombre d'enseignants recrutés pendant le boom des effectifs des années 1970 seront en âge de prendre leur retraite au cours de la prochaine décennie, et la population des jeunes âgés de 19 à 24 ans devrait s'accroître (voir l'indicateur A1).

Un autre enjeu fondamental pour les établissements d'enseignement postsecondaire concerne le ratio hommes-femmes chez les enseignants. Les enseignants de sexe masculin ont traditionnellement constitué la majorité dans les collèges et universités. Dans la foulée de la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* de 1985, qui réglementait les pratiques de recrutement parmi les entrepreneurs fédéraux (y compris les établissements d'enseignement postsecondaire), les collèges et les universités ont mis en œuvre divers procédés officiels pour garantir des pratiques de recrutement équitables. Le présent indicateur porte sur l'équilibre entre les hommes et les femmes, selon les groupes d'âge et, à l'université, selon le rang professoral.

Observations

Nombre d'enseignants aux niveaux collégial et universitaire

Le nombre [d'enseignants à temps plein au niveau collégial](#) a grimpé de 50 % de 1989-1990 à 1999-2000, passant de 18 500 à 27 800. L'accroissement du nombre des enseignantes a été particulièrement notable. Au cours de cette période, les inscriptions à temps plein dans les collèges ont augmenté de 29 %. Pour les provinces et les territoires au sujet desquels des données sont disponibles pour les deux périodes, la situation a varié énormément : Terre-Neuve-et-Labrador, le Nouveau-Brunswick, le

Cet indicateur apporte des renseignements sur le nombre d'enseignants aux niveaux collégial et universitaire, et donne leur ventilation par âge et par sexe.

D3

Le nombre d'enseignants à temps plein au niveau collégial s'est accru de moitié au cours des années 1990, alors que celui des enseignants universitaires à temps plein a un peu reculé.

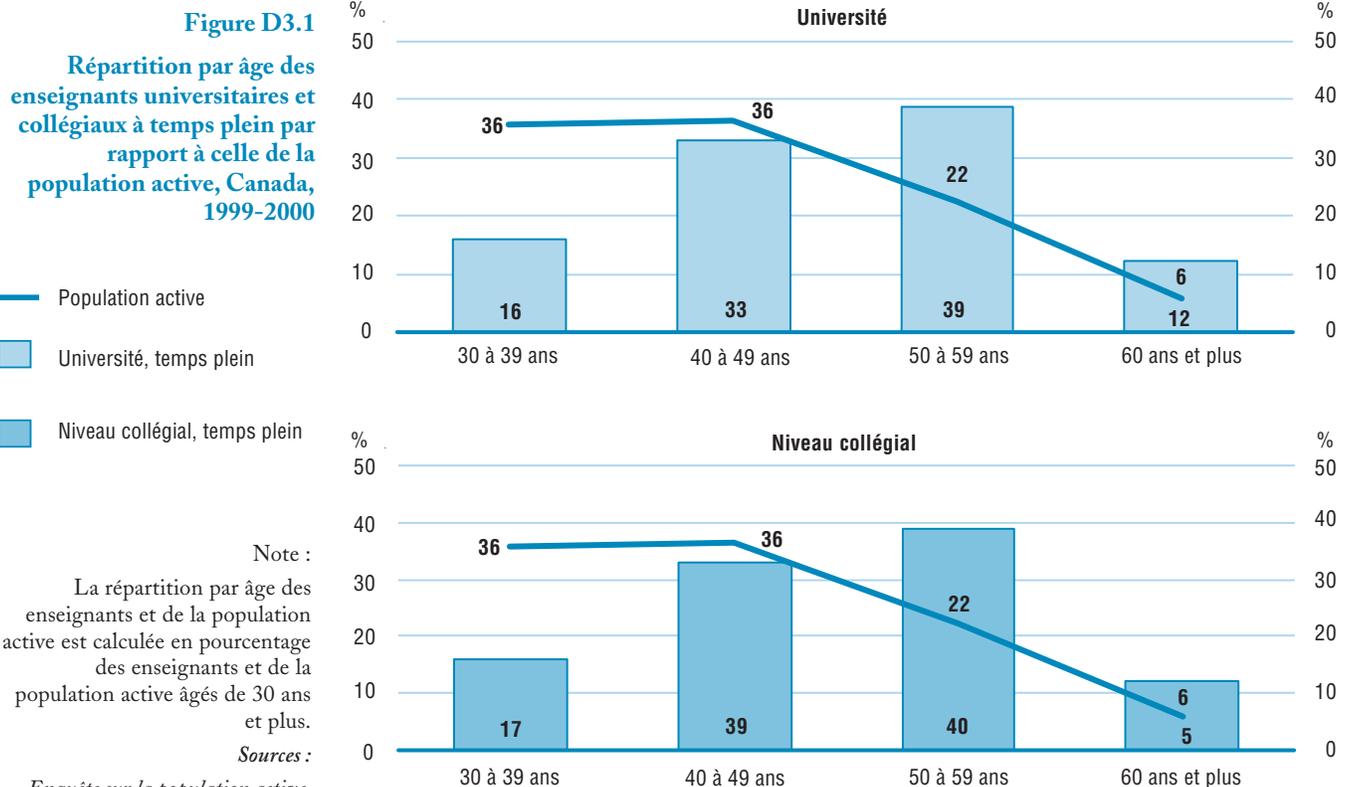
Manitoba, la Saskatchewan et les Territoires du Nord-Ouest ont marqué une hausse, tandis que l'Île-du-Prince-Édouard, la Nouvelle-Écosse, l'Ontario et la Colombie-Britannique ont accusé une baisse. Le nombre d'enseignants est resté à peu près inchangé en Alberta (tableau D3.1). Les inscriptions à temps plein ont augmenté dans toutes les provinces et territoires au cours de la même période, sauf en Saskatchewan et dans les Territoires du Nord-Ouest (voir l'indicateur D1).

Le nombre d'enseignants universitaires à temps plein en 1999-2000 était un peu inférieur au niveau enregistré dix ans plus tôt, alors que les inscriptions à temps plein se sont accrues de 16 %. Seules l'Île-du-Prince-Édouard et la Colombie-Britannique ont connu une progression du nombre d'enseignants universitaires à temps plein; toutes les autres provinces ont affiché un repli, au demeurant léger dans certaines d'entre elles (tableau D3.2). Les inscriptions à temps plein ont augmenté dans toutes les provinces et territoires durant les années 1990 (voir l'indicateur D1).

Âge des enseignants au niveau collégial et universitaire

Les enseignants au niveau postsecondaire sont, collectivement, beaucoup plus âgés que la population active dans son ensemble.

La figure D3.1 montre qu'en 1999-2000, 39 % des enseignants universitaires étaient âgés de 50 à 59 ans, contre 22 % de la population active dans son ensemble. De même, 12 % des enseignants universitaires avaient 60 ans et plus, soit deux fois la proportion de ce groupe d'âge dans l'ensemble de la [population active](#). Seulement 16 % des enseignants universitaires avaient entre 30 et 39 ans, contre 36 % de la population active globale. La répartition selon l'âge des [enseignants à temps plein au niveau collégial](#) était semblable à celle des enseignants universitaires, une forte



proportion étant âgée de 50 à 59 ans et une petite cohorte ayant de 30 à 39 ans. Il convient toutefois de noter une différence : seulement 5 % des enseignants au niveau collégial ont dans la soixantaine, soit à peu près le même pourcentage que pour l'ensemble de la population active.

Au Canada, l'âge médian des enseignants universitaires à temps plein était de 50 ans en 1999-2000, contre 45 ans pour les enseignants à temps plein au niveau collégial. Parmi le corps professoral universitaire, la proportion des personnes âgées de plus de 50 ans allait de 34 % à l'Île-du-Prince-Édouard à 56 % à Terre-Neuve-et-Labrador. La répartition selon l'âge des enseignants au niveau collégial était plus variable selon la province ou le territoire, la proportion de ceux âgés de 50 ans et plus allant de 25 % à Terre-Neuve-et-Labrador à 53 % en Ontario et en Colombie-Britannique (tableaux D3.3 et D3.4).

Répartition selon le sexe

Les femmes représentaient 40 % des enseignants à temps plein au niveau collégial en 1999-2000, contre 35 % dix ans plus tôt (tableau D3.1). La proportion d'enseignantes variait énormément par province et par territoire, allant d'environ le tiers à l'Île-du-Prince-Édouard, en Nouvelle-Écosse et en Alberta aux deux tiers au Nunavut, les femmes constituant la majorité des enseignants au niveau collégial dans les trois territoires (figure D3.2).

La plupart des enseignants au niveau postsecondaire sont des hommes, bien que le pourcentage d'enseignantes ait progressé au cours des années 1990.

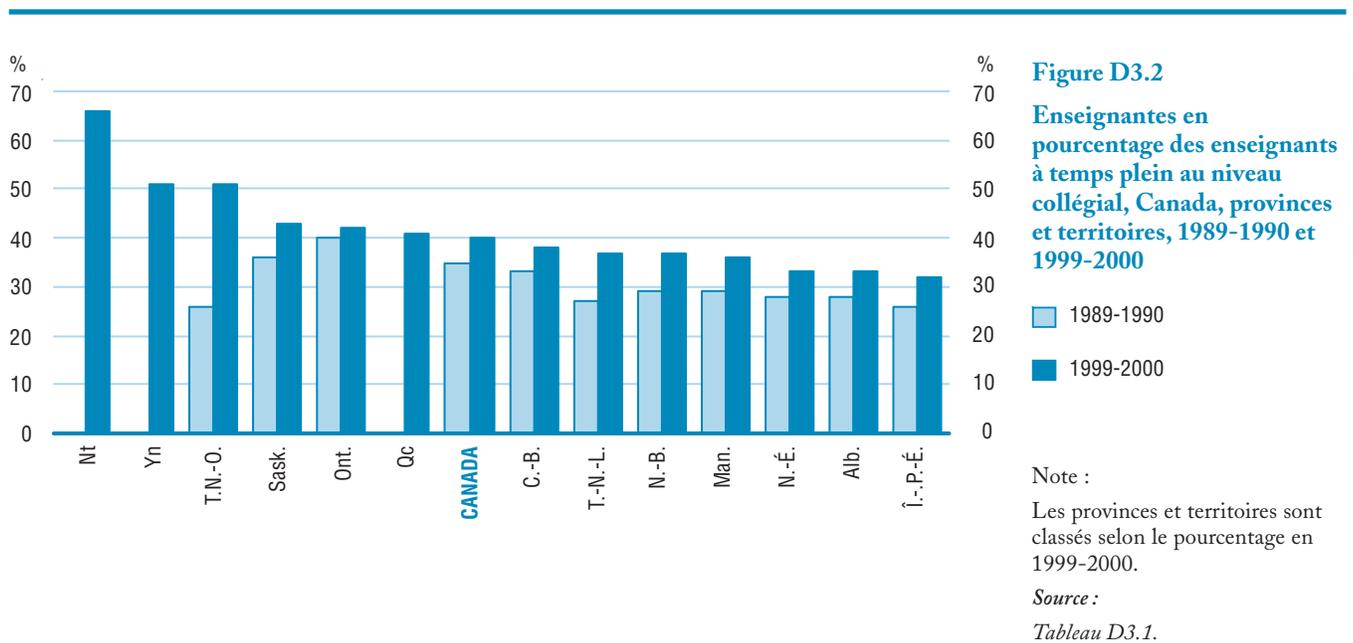
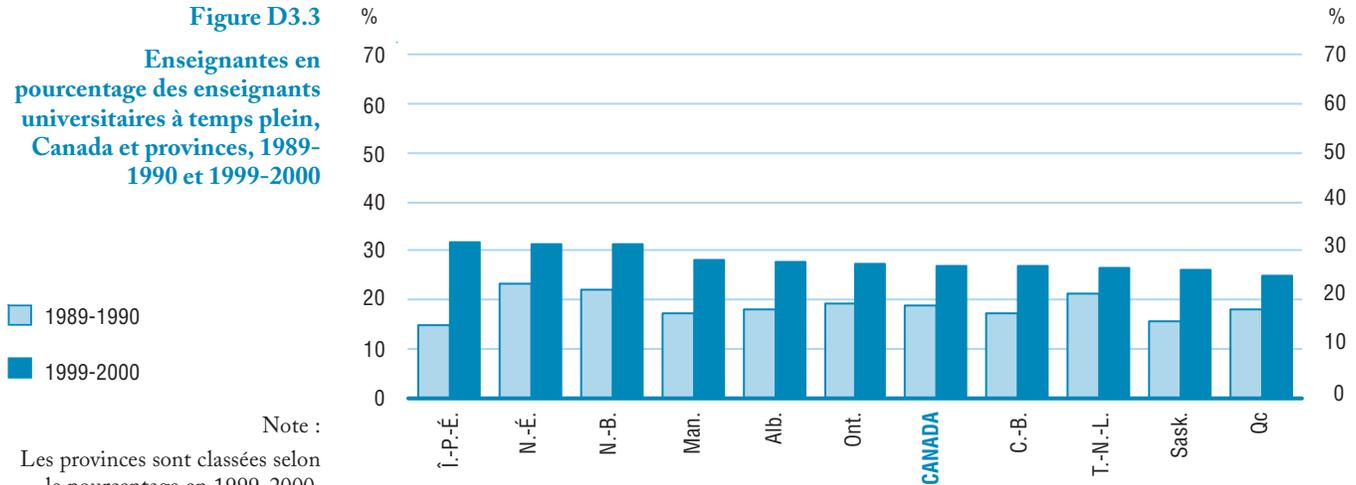


Figure D3.3
Enseignantes en
pourcentage des enseignants
universitaires à temps plein,
Canada et provinces, 1989-
1990 et 1999-2000



Note :
 Les provinces sont classées selon
 le pourcentage en 1999-2000.

Source :
 Tableau D3.2.

Les femmes ont compté pour 27 % des [enseignants universitaires à temps plein](#) en 1999-2000, comparativement à 19 % en 1989-1990 (figure D3.3 et tableau D3.2). Les femmes sont toutefois moins nombreuses aux échelons supérieurs, car elles représentent seulement 14 % des professeurs titulaires, 30 % des professeurs agrégés et 44 % des autres postes. Pourtant, la proportion de femmes parmi les professeurs titulaires a doublé au cours de la période de dix ans. On pourrait assister à des changements majeurs au cours des prochaines années, lorsque les membres chevronnés du corps professoral prendront leur retraite; en effet, les femmes comptent désormais pour une proportion accrue des groupes de relève pour les postes supérieurs. Dans les provinces et les territoires, la proportion des femmes parmi les professeurs titulaires en 1999-2000 variait entre 10 % à Terre-Neuve-et-Labrador et 19 % au Nouveau-Brunswick. La proportion des femmes dans le corps professoral a augmenté dans toutes les provinces et tous les territoires, les hausses les plus fortes ayant été de 17 points à l'Île-du-Prince-Édouard et de 11 points au Manitoba.

Recherche et développement

Contexte

On constate de plus en plus, dans le monde entier, que la R. et D. et les innovations qui en résultent sont essentielles à l'amélioration continue de notre qualité de vie. Les administrations fédérale, provinciales et territoriales ont accepté de collaborer en vue de faire du Canada un des cinq chefs de file de l'OCDE en matières de recherche¹ d'ici 2010.

La R. et D. au Canada se fait dans un certain nombre de secteurs : les entreprises, les administrations fédérale et provinciales, les établissements d'enseignement postsecondaire et le secteur privé sans but lucratif. Dans ce contexte plus vaste, les universités sont des centres importants de R. et D., car l'analyse scientifique et systématique est au cœur même des études menées par le corps professoral et constitue une partie intégrante de la formation des étudiants. Ces travaux peuvent servir d'assises au développement de produits et procédés prêts à être mis en marché. À l'échelle pancanadienne, le secteur universitaire est le deuxième en importance pour la R. et D., après les entreprises. Dans la plupart des provinces, les universités représentent la source première de ces efforts.

Si chaque province a ses propres enjeux en ce qui concerne la R. et D. universitaire, certains enjeux sont communs à toutes les provinces : trouver les mécanismes en vue de financer les coûts directs et les coûts indirects de la recherche; appuyer le recrutement et le maintien de chercheurs hautement qualifiés; transférer de nouvelles idées et connaissances du secteur universitaire aux domaines public et commercial; appuyer la capacité de recherche des petites universités.

De plus en plus, les décideurs, les établissements universitaires et le grand public s'intéressent aux résultats des activités universitaires de R. et D. et à leurs incidences socioéconomiques. Du fait que les méthodes visant à conceptualiser et à saisir exactement l'incidence de la R. et D. sont toujours en voie d'élaboration, la section du présent indicateur consacrée aux résultats se contente de décrire un certain nombre de résultats de la R. et D. universitaire, à savoir la propriété intellectuelle qui peut être développée en produits et processus ayant des applications grand public et commerciales².

D4

Cet indicateur présente des renseignements contextuels et financiers, ainsi que des données sur la production, pour le secteur de la R. et D. universitaire. Des données similaires ne sont pas disponibles pour les secteurs des collèges et de la formation professionnelle au niveau des métiers.

1. Les ministres chargés de la recherche, de la science et de la technologie se mettent d'accord sur des principes pour l'action visant à accélérer la transition vers l'économie du savoir et de l'innovation. Communiqué d'Industrie Canada, 21 septembre 2001. <http://www.ic.gc.ca>.
2. Les résultats de la R. et D. universitaire comprennent aussi le savoir scientifique et technique, diffusé librement, la plupart du temps sous forme de publications universitaire. Statistique Canada ne recueille pas de données sur ce type de résultats; par conséquent, ces données ne sont pas présentées dans ce rapport.

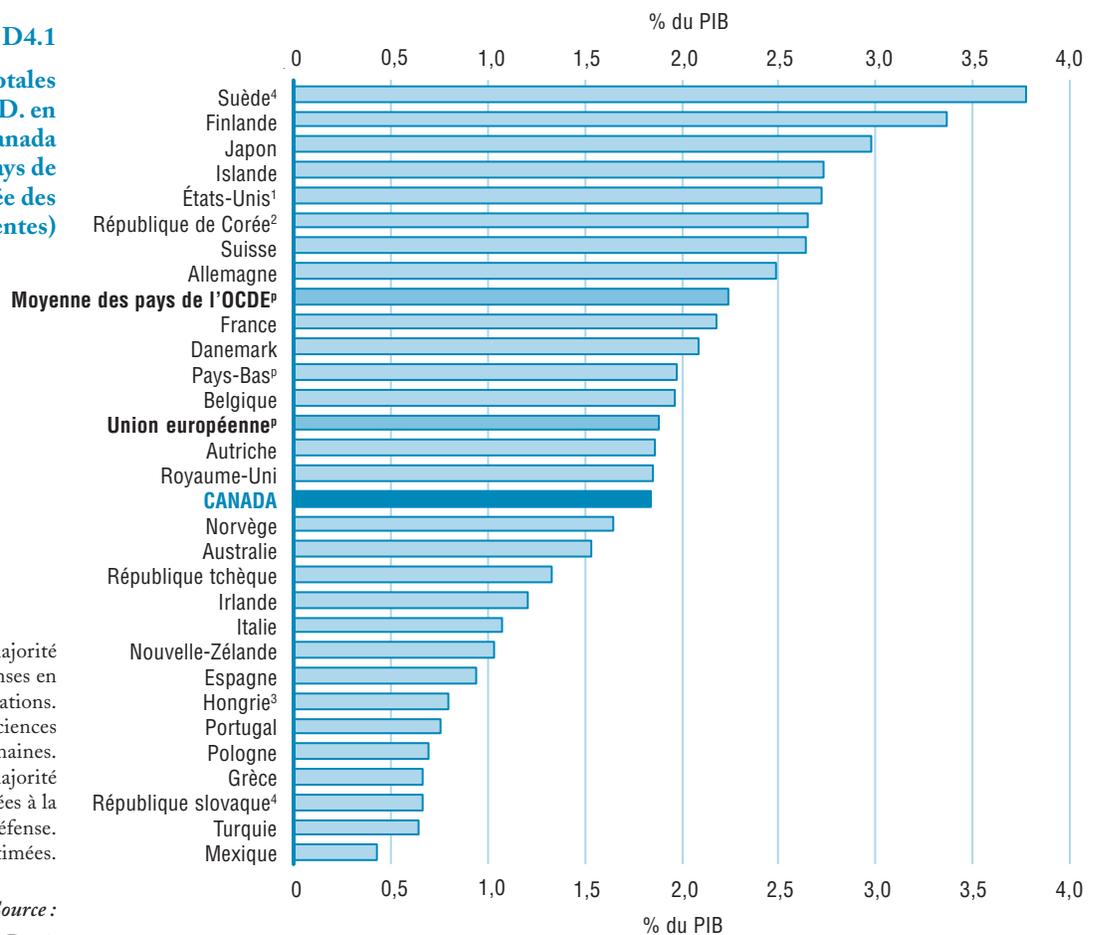
Observations

La R. et D. en tant que secteur et dans le cadre universitaire

En 2000, le Canada se classait 15^e parmi les pays de l'OCDE sur le plan de ses investissements dans les activités globales de R. et D. Il s'est fixé pour objectif de se hisser parmi les cinq premiers d'ici 2010.

En 2000, le Canada a consacré 1,8 % de son PIB à la R. et D., comparativement à une moyenne de 2,2 % pour l'OCDE (tableau D4.1). Le pays se classait donc 15^e parmi tous les membres de l'OCDE à ce chapitre (figure D4.1 et tableau D4.1). Durant les années 1990, bien que le Canada ait été le seul pays du G-7 à augmenter ses dépenses en R. et D. par rapport à son PIB, il a continué à être derrière tous les pays du G-7 sauf l'Italie, et derrière des pays importants de l'OCDE comme la Suède, la Finlande et la République de Corée, des pays concurrents qui, au cours des dix dernières années, ont mis l'accent sur la R. et D. pour fouetter leur expansion économique (tableau D4.2).

Figure D4.1
Dépenses intérieures totales au titre de la R. et D. en pourcentage du PIB, Canada et ensemble des pays de l'OCDE, 2000 (ou année des données les plus récentes)



1. Exclut la totalité ou la majorité des dépenses en immobilisations.
2. Exclut la R. et D. en sciences sociales et humaines.
3. Exclut la totalité ou la majorité des dépenses consacrées à la défense.
4. Données sous-estimées.

Source :
Tableau D4.1.

Le rapport des dépenses de R. et D. au PIB a été plus élevé au Québec (2,3 %) et en Ontario (2,1 %) que dans les autres provinces et territoires. Au Québec, ce rapport dépassait également la moyenne de l'OCDE (2,2%). La plupart des autres provinces et territoires ont consacré environ 1 % de leur PIB aux activités de R. et D. La Nouvelle-Écosse y a consacré 1,5 % (figure D4.2 et tableau D4.2). La proportion du PIB que les provinces et les territoires ont consacrée à la R. et D. a été supérieure en 2000 à celle du début des années 1990 presque partout, sauf au Manitoba (où elle est restée inchangée), à Terre-Neuve-et-Labrador, au Nouveau-Brunswick et en Alberta (où elle a quelque peu fléchi) (tableau D4.2).

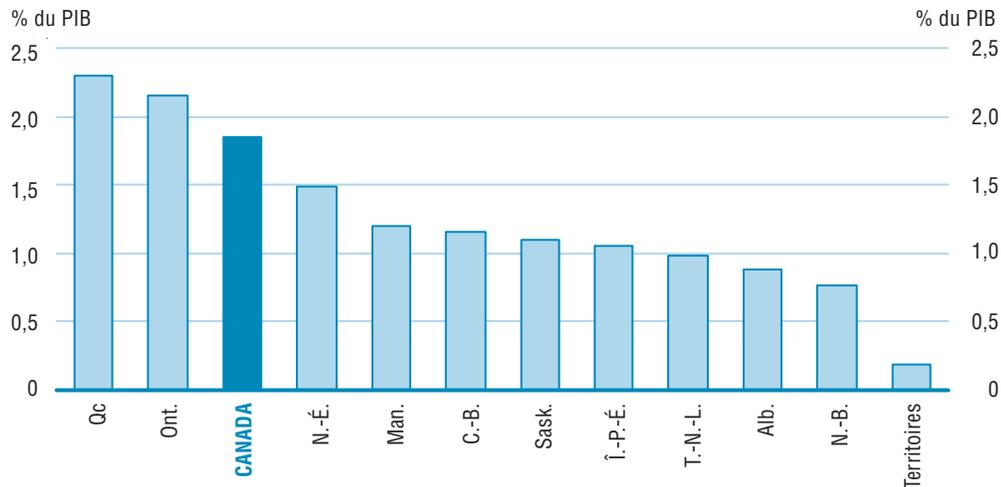


Figure D4.2

Dépenses intérieures totales au titre de la R. et D. en pourcentage du PIB (national, provincial ou territorial), Canada, provinces et territoires, 2000

Notes : Les chiffres du Québec et de l'Ontario excluent les dépenses du gouvernement fédéral engagées dans la région de la capitale nationale.

On ne dispose pas de données distinctes par territoire.

Source :

Tableau D4.2.

Le secteur universitaire constitue le principal producteur de R. et D. de toutes les provinces, sauf quatre. Au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique, le secteur des entreprises représente le moteur de la R. et D., tandis qu'à l'Île-du-Prince-Édouard, le gouvernement fédéral compte pour un pourcentage un peu plus élevé de la R. et D. que le secteur universitaire. À Terre-Neuve-et-Labrador, en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan, les universités comptent pour plus de 50 % de la R. et D. entreprise en 2000. À l'Île-du-Prince-Édouard, au Manitoba et en Alberta, les chiffres correspondants vont de 40 % à 50 %. Malgré la domination du secteur des entreprises au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique, les universités de ces provinces (comme de toutes les provinces) ont tout de même effectué une part plus importante de R. et D. que le secteur universitaire des autres pays du G-7 sauf l'Italie et des principaux pays de l'OCDE (tableau D4.3).

Dans les activités globales de R. et D. d'une province, le rôle joué par les universités dépend de nombreux facteurs, dont la participation de la province à la R. et D. en général, l'importance d'autres secteurs de R. et D. tels que l'industrie (souvent liée à son tour à la structure de l'économie), la ventilation de la R. et D. entre la recherche de base, la recherche appliquée et le développement, et le niveau du financement de la recherche universitaire.

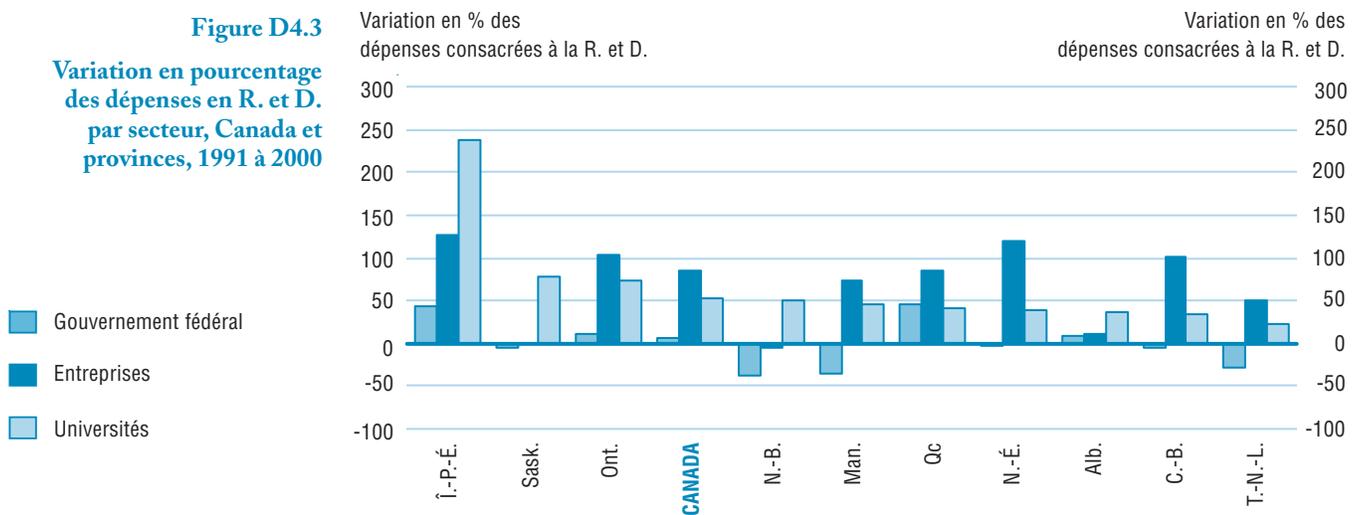
La R. et D. effectuée par les universités

En 1991, la R. et D. du secteur universitaire à l'échelle pancanadienne comptait pour 3,8 milliards de dollars (en dollars constants de 2001). En 2000, ce chiffre avait bondi de 53 % pour atteindre 5,8 milliards de dollars, avec une augmentation particulièrement marquée dans la seconde moitié des années 1990³. Le taux d'expansion de la R. et D. universitaire a été inférieur à celui de la R. et D. menée par les entreprises (86 %), mais supérieur à celui de la R. et D. effectuée par l'administration fédérale (7 %) (figure D4.3 et tableau D4.4).

Depuis 1991, la R. et D., mesurée d'après dépenses qui y sont consacrées, a augmenté dans les universités canadiennes, principalement durant la seconde moitié de la décennie.

3. Statistique Canada, 2003, *Estimations des dépenses canadiennes au titre de la recherche et du développement (DIRD), Canada, 1991 à 2002 et selon la province 1991 à 2000*, n° 88F0006XIF2002015 au catalogue.

Figure D4.3
Variation en pourcentage des dépenses en R. et D. par secteur, Canada et provinces, 1991 à 2000



Notes : Les chiffres du Québec et de l'Ontario excluent les dépenses du gouvernement fédéral engagées dans la région de la capitale nationale.
Les dépenses réalisées par les administrations provinciales et le secteur privé sans but lucratif ne sont pas données ici en raison du rôle passablement restreint qu'elles jouent dans la R. et D. au Canada.
Les provinces sont classées selon la variation en pourcentage des dépenses universitaires.

Source :
Tableau D4.4.

Toutes les provinces ont marqué une hausse de la R. et D. menée au cours des années 1990, l'Île-du-Prince-Édouard, l'Ontario et la Saskatchewan ayant largement dépassé la moyenne canadienne. De 1991 à 2000, quatre provinces ont vu leur secteur universitaire croître plus rapidement que ceux des entreprises ou de l'administration fédérale : l'Île-du-Prince-Édouard, le Nouveau-Brunswick (où les dépenses du gouvernement fédéral et des entreprises ont baissé), la Saskatchewan et l'Alberta (figure D4.3 et tableau D4.4).

Alors que le Canada investit une proportion moindre de ses ressources dans les activités globales de R. et D. que presque tous les autres pays du G-7 (tableau D4.2), son ratio des dépenses universitaires en R. et D. au PIB est un peu supérieur à celui de ces autres pays. Quelques-uns des chefs de file de l'OCDE à ce chapitre, comme la Suède et la Finlande, investissent une proportion plus élevée de leurs ressources dans la R. et D. universitaire que le Canada (tableau D4.5).

Sources de financement de la R. et D. universitaire

Les universités sont les principaux bailleurs de fonds de leur propre recherche, car elles sont intervenues pour 50 % dans le financement de toutes provenances en 2000, suivies du gouvernement fédéral, qui, par des subventions à la R. et D. universitaire, a compté pour 22 % (tableau D4.6). Le financement universitaire couvre surtout les coûts indirects de la R. et D. et les salaires du corps professoral qui ne sont pas visés par des subventions externes.

Les universités disposent de deux sources de revenu pour financer leurs propres activités de recherche : leurs fonds de fonctionnement — essentiellement, des subventions générales qui sont utilisées pour les activités de R. et D. — et leurs propres sources de revenus — revenus générés par l'université de la vente de biens et services autres que les subventions directes de R. et D. (voir l'annexe 2 pour de plus amples explications sur ces catégories de financement de même que le glossaire, sous le terme « sources de financement de la R. et D. universitaire »).

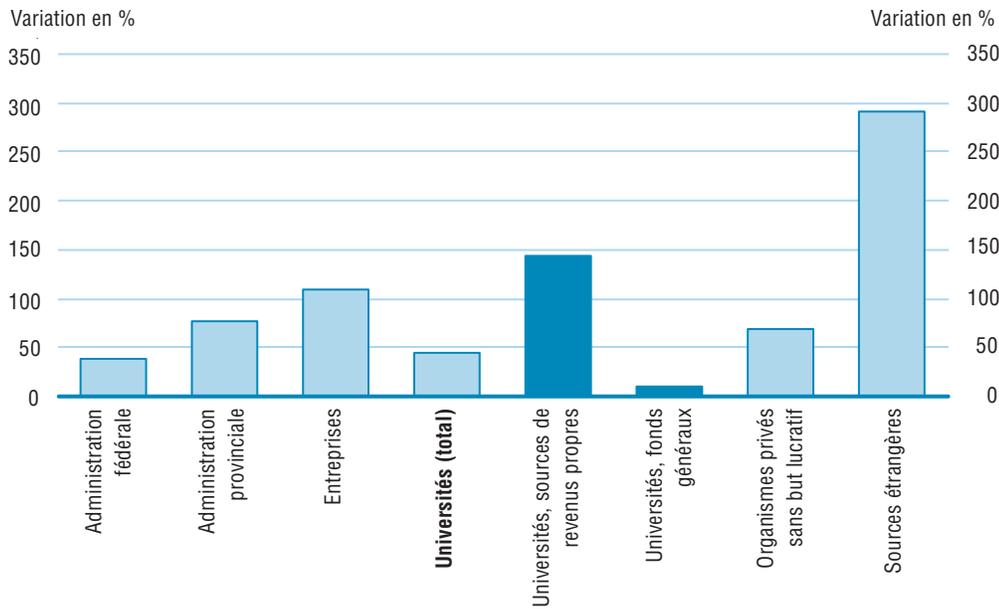


Figure D4.4
Variation en pourcentage du financement de la R. et D. universitaire par source, Canada, 1991 à 2000

Source :
Tableau D4.6.

Si l'on considère uniquement les sources de financement extérieures à l'université (c'est-à-dire les entreprises, les gouvernements, les organismes privés sans but lucratif et les sources étrangères), le gouvernement fédéral — de par son parrainage des projets de R. et D. — constitue le principal bailleur de fonds, avec un financement de 1,3 milliard de dollars en 2000. Le financement fédéral s'est accru de 38 % de 1991 à 2000 (figure D4.4 et tableau D4.6). À partir de 1997, la R. et D. universitaire a commencé à profiter du réinvestissement de l'administration fédérale, par l'entremise de conseils subventionnaires et de nouvelles initiatives telles que la Fondation canadienne pour l'innovation (FCI).

Parmi les sources externes, les augmentations les plus importantes du financement sont attribuables au secteur étranger, bien que l'assiette de départ ait été relativement faible, et au secteur des entreprises (figure D4.4). Le financement par le secteur des entreprises a un peu plus que doublé, un taux de croissance légèrement inférieure au financement provenant des revenus propres aux universités.

À l'échelle pancanadienne, les tendances du financement varient selon la province (tableau D4.6). Au cours des années 1990, les universités dans la plupart des provinces ont réussi à attirer un financement fédéral croissant à la recherche. En Nouvelle-Écosse et en Colombie-Britannique, en dépit d'une baisse de valeur de ce financement, le total de la recherche parrainée s'est quand même amplifié, surtout à la faveur d'une forte hausse du financement privé.

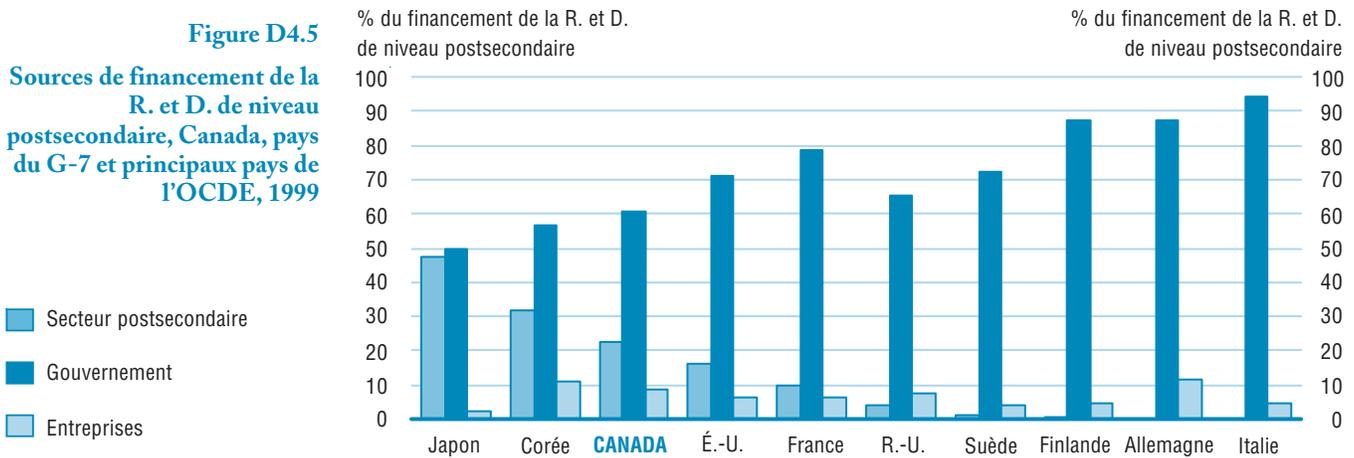
Dans les pays industrialisés, les administrations publiques sont les principaux bailleurs de fonds de la R. et D. universitaire. Mais leur part a reculé de plus de 10 points de pourcentage entre 1991 et 1999 au Canada, en France, aux États-Unis et en Suède. Elle a également diminué de plus de 5 points de pourcentage en Allemagne et au Royaume-Uni. Comparativement aux autres pays du G-7, les administrations publiques du Canada jouent un rôle relativement plus effacé dans le financement de la R. et D. universitaire et les universités canadiennes dépendent davantage de leurs propres sources de revenu que leurs homologues américaines (figure D4.5 et tableau D4.7).

Les revenus propres des universités se sont avérés l'une des sources les plus dynamiques de financement pour la R. et D. universitaire dans les années 1990; en 2000, ces sources comptaient pour 22 % du financement total.

À l'échelle internationale, la part des administrations publiques dans le financement de la R. et D. pour les études postsecondaires a baissé de 1991 à 1999.

Figure D4.5

Sources de financement de la R. et D. de niveau postsecondaire, Canada, pays du G-7 et principaux pays de l'OCDE, 1999



Notes : La catégorie « gouvernement » comprend le financement direct de l'État et les fonds généraux des universités. Le financement du secteur privé sans but lucratif et des sources étrangères ne figure pas ici en raison du rôle négligeable qu'il joue dans le financement de la R. et D. du secteur postsecondaire (même s'ils jouent un rôle plus important au R.-U. et en Suède). Pour l'Italie et l'Allemagne, les fonds du secteur postsecondaire sont compris dans d'autres catégories. Pour l'Italie et l'Allemagne, la catégorie « gouvernement » englobe les fonds d'autres sources. Les pays sont classés selon le pourcentage du financement provenant du secteur de l'enseignement postsecondaire.

Source :
Tableau D4.7.

La R. et D. effectuée par les universités par domaine d'études

Au Canada, la plus forte proportion de R. et D. universitaire se fait dans les sciences naturelles et le génie. Cependant, au cours des années 1990, le taux d'expansion le plus rapide a été observé dans les sciences de la santé.

La répartition des activités de R. et D. entre les disciplines ou domaines d'études majeurs constitue un indicateur des priorités en matière de R. et D. universitaire. En 2000, les dépenses canadiennes en R. et D. ont été consacrées en premier lieu aux sciences naturelles et au génie (43 %), puis aux sciences de la santé (36 %), et enfin aux sciences sociales et aux lettres et sciences humaines (21 %) (tableau D4.8). De 1991 à 2000, les dépenses en R. et D. ont progressé plus rapidement dans les sciences de la santé que dans les autres domaines.

Résultats de la R. et D. universitaire

Parmi les résultats marquants du processus de R. et D. universitaire, on retrouve les découvertes, les idées, les produits et les procédés, et les utilisations à des fins commerciales et sociales.

La vente des produits de la R. et D. universitaire — brevets, technologie, participation dans des entreprises formées par essaimage, par exemple — ou l'octroi de licence à leur égard tient une place de plus en plus importante (voir aussi l'indicateur B3, Dépenses privées au titre de l'éducation). Les données présentées ici et dans le tableau D4.9 concernent le passage des inventions du processus de la R. et D. universitaire jusqu'au domaine public. Les données sont présentées pour chaque étape nécessaire au développement d'une invention en vue d'une application commerciale. L'étape initiale consiste à reconnaître le potentiel public/commercial de l'invention et à en informer l'université, puis à protéger l'invention au moyen d'un brevet. Par la suite, l'invention peut être commercialisée par l'octroi d'une licence ou par la création d'une entreprise formée par essaimage.

Les données présentées dans cette section concernent les brevets, licences et entreprises formées par essaimage qui sont détenus ou qui sont la propriété des universités. Elles ne concernent pas les possessions indépendantes des professeurs. De plus, il est important de noter que, lorsque les universités font de la recherche

subventionnée par des entreprises du secteur privé, les résultats de cette recherche sont souvent la propriété unique de ces entreprises et, par conséquent, ne sont pas reflétés dans les données présentées ici. Pour toutes ces raisons, cet indicateur ne donne pas une vue complète des résultats de la recherche universitaire.

Les provinces de l'Atlantique et celles de l'Ouest comptent pour une proportion relativement élevée de la plupart des résultats de la R. et D., proportionnellement aux fonds de recherche subventionnée au Canada. Par exemple, bien que les universités de la Colombie-Britannique n'aient reçu que 9 % des fonds de recherche subventionnée au Canada, elles ont compté pour 20 % de toutes les inventions déclarées au cours de l'exercice 1998-1999, pour 39 % de toutes les nouvelles inventions protégées, pour 30 % de tous les brevets détenus et pour 30 % de toutes les entreprises formées par essaimage (tableau D4.9).

La méthode de commercialisation des inventions varie selon la région. Les universités du Québec semblent tendre à octroyer une licence pour leurs inventions plutôt qu'à créer de nouvelles entreprises, car elles comptent pour 22 % des licences en vigueur octroyées par les universités au Canada, mais pour seulement 9 % de toutes les entreprises formées par essaimage à la suite de la R. et D. universitaire. La même remarque s'applique aux universités des Prairies. Par contre, on y semble être plus porté à la création d'une entreprise formée par essaimage qu'à l'octroi d'une licence en Colombie-Britannique, en Ontario et dans les provinces de l'Atlantique. La préférence apparente de la Colombie-Britannique pour la création d'entreprises formées par essaimage pourrait être due en partie aux types de technologie qui y sont développés.

L'octroi d'une licence à l'égard d'une invention dégage des revenus pour les universités. Ces revenus sont normalement partagés avec les créateurs de l'invention et ce qui revient à l'université est réparti entre divers départements ou facultés. Au cours de l'exercice 1998-1999, les universités ont reçu 19 millions de dollars au titre des redevances de licences accordées, soit l'équivalent de 1 % des fonds de recherche subventionnée, somme dont elles se servent pour appuyer la recherche et l'enseignement.

Les universités canadiennes ont mis sur pied un total de 454 entreprises formées par essaimage (en 1999, seulement 26 de celles-ci ne fonctionnaient plus). Ces entreprises offrent des avantages économiques tant aux universités (par l'entremise de leur participation) qu'à la société dans son ensemble (par la création d'emplois et de revenus imposables). Il faut noter que ces 454 entreprises formées par essaimage ne comprennent que celles qui ont été lancées avec des ententes formelles avec les universités. Elles ne comprennent pas celles qui ont pu être lancées de façon indépendante par des professeurs ou des étudiants.

Financement fédéral de la R. et D. dans les collèges communautaires et les établissements connexes

La R. et D. se fait non seulement dans les universités, mais aussi dans tout le système d'études postsecondaires. Ainsi, la R. et D. menée par les établissements tels que les collèges communautaires et les instituts techniques est un phénomène récent qui prend de l'ampleur. Alors que plusieurs politiques gouvernementales reconnaissent l'importance grandissante des collèges communautaires et des instituts techniques dans le secteur de la R. et D. et les problèmes particuliers auxquels ils sont confrontés, nous ne disposons pas de statistiques pancanadiennes détaillées sur la R. et D. menée par ces établissements. Voici un bref aperçu des programmes de financement fédéral destinés à la R. et D. dans les collèges communautaires.

La FCI est une agence fédérale subventionnaire. Elle investit des fonds sous forme de subventions de contrepartie, en partenariat avec les institutions et leurs partenaires financiers des secteurs publics, privés et bénévoles. La FCI fournit jusqu'à 40 % des coûts admissibles des projets qu'elle appuie. Les collèges reconnus admissibles, de même que les universités, les hôpitaux et les organismes sans but lucratif peuvent faire une demande auprès de la FCI. Bien que la FCI ne soit pas le seul organisme subventionnaire fédéral qui investisse dans la R. et D. au niveau collégial, elle constitue le seul qui oriente une partie de son financement vers les collèges, et elle investit davantage au niveau collégial chaque année que les autres organismes subventionnaires fédéraux. À l'heure actuelle, une soixantaine de collèges canadiens ont été désignés « admissibles » selon les lignes directrices de la FCI, qui organise annuellement des concours où seuls les projets ayant un coût total de 100 000 \$ ou plus (et représentant une subvention minimale de 40 000 \$ de la FCI) sont considérés. En 2001, ce programme a financé la R. et D. collégiale à hauteur d'environ 7 millions de dollars.

Le Programme d'aide à la recherche industrielle du Conseil national de recherches du Canada (CNRC-PARI), participe au financement de l'aide technique ou de l'aide à la recherche des petites et moyennes entreprises ou facilite leur accès à des connaissances spécialisées, à des ressources et à des services. En 2002-2003, 10 % (soit 2,2 millions de dollars) de ses subventions ont été accordées à des collèges.

Le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) permet aux collèges admissibles de demander du financement, mais ne leur réserve aucun fonds spécifique. Les collèges admissibles sont définis comme les institutions postsecondaires sans affiliation universitaire ou qui ne délivrent pas de grades (par ex. les collèges universitaires sont exclus). La part de financement que le CRSH a fourni aux collèges au cours des trois dernières années fiscales s'élevait à 53 000 \$ en 2000-2001, 85 000 \$ en 2001-2002 et 70 000 \$ en 2002-2003. Ces sommes représentent une moyenne de 0,05 % de leur financement global au cours des trois dernières années.

Le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG) permet également aux collèges de demander du financement, mais il exige que chaque collège fasse une demande conjointe avec une université. À ce jour, quatre collèges ont été jugés admissibles à cette forme de financement. Le CRSNG ne prévoit pas un fonds spécifique pour les collèges.

Obtention d'un diplôme d'études postsecondaires et taux d'obtention de diplôme

Contexte

Les tendances relatives au nombre de diplômes d'études postsecondaires obtenus et aux [taux d'obtention](#) d'un diplôme permettent de mieux saisir la réaction des systèmes d'éducation canadiens aux variations de la demande de compétences du marché du travail. Cet indicateur couvre une vaste gamme de programmes d'études postsecondaires, allant des programmes théoriques d'études supérieures axées sur la recherche au niveau universitaire jusqu'à la formation pratique et liée à l'emploi des apprentis.

L'équilibre entre les nombres de [diplômés](#) masculins et féminins constitue une mesure d'égalité. On présente ici des pourcentages relatifs de diplômés de chaque sexe pour les programmes d'apprentis enregistrés et pour les programmes universitaires.

Les comparaisons établies avec d'autres pays de l'[OCDE](#) nous renseignent sur la situation du Canada dans une économie de plus en plus mondialisée.

Observations

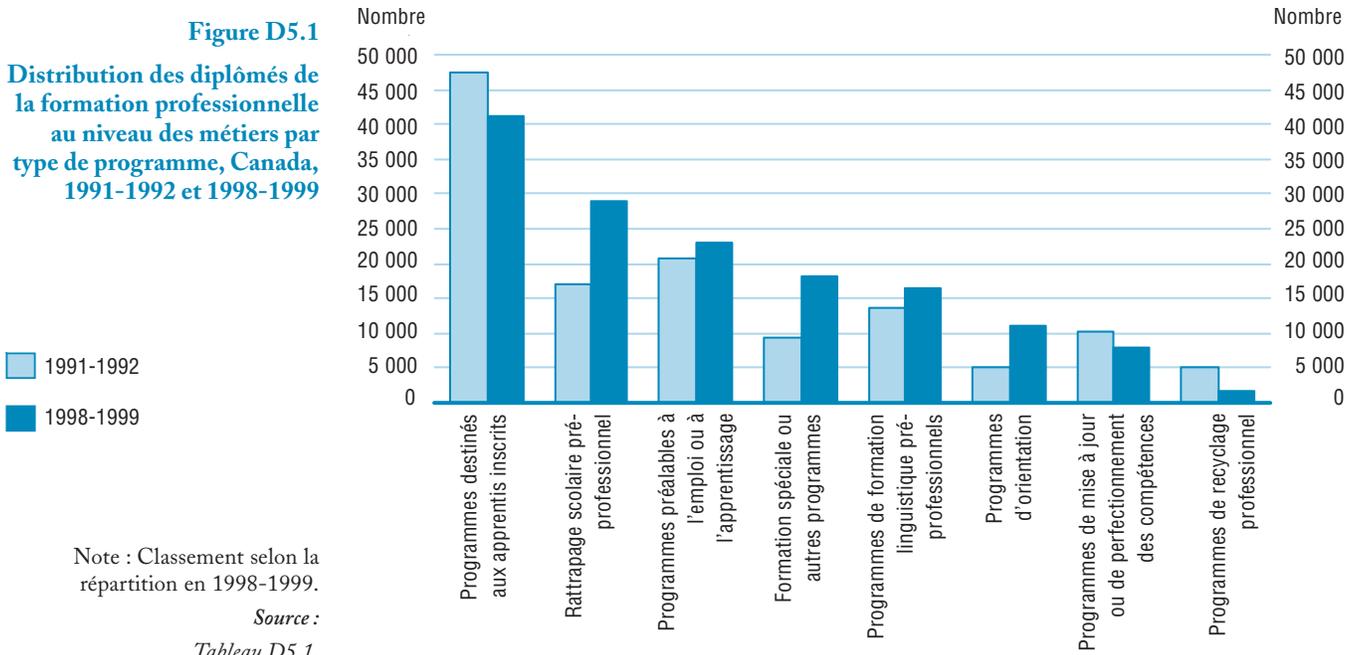
Formation professionnelle aux niveaux des métiers et des apprentis enregistrés

En 1998-1999, 148 000 personnes ont terminé un [programme de formation professionnelle au niveau des métiers](#). Plus de la moitié de ces diplômés s'étaient inscrits dans un programme préalable à l'emploi ou à l'apprentissage ou dans un [programme destiné aux apprentis enregistrés](#). Venaient ensuite les programmes pré-professionnels de rattrapage scolaire, avec 29 000 diplômés, et de formation linguistique, avec 17 000 (figure D5.1 et tableau D5.1).

D5

Cet indicateur présente les tendances du nombre de diplômes obtenus et des taux d'obtention d'un diplôme pour les programmes et les établissements d'études postsecondaires.

Figure D5.1
Distribution des diplômés de la formation professionnelle au niveau des métiers par type de programme, Canada, 1991-1992 et 1998-1999



Note : Classement selon la répartition en 1998-1999.

Source :

Tableau D5.1.

De 1991-1992 à 1998-1999, le nombre de diplômés de formation professionnelle au niveau des métiers a augmenté de 15 %, alors que le nombre de diplômés d'un programme préalable à l'emploi ou à l'apprentissage a augmenté de 11 %. Celui des apprentis enregistrés a, de son côté, diminué de 13 %.

Les programmes pré-professionnels de rattrapage scolaire ont été les principaux responsables de la croissance globale des métiers, dont l'effectif est passé de 17 000 en 1991-1992 à 29 000 en 1998-1999, ce qui correspond à 57 % de l'augmentation nette des diplômés des écoles de métiers au cours de cette période.

D'après les directions des administrations provinciales et territoriales chargées des programmes d'apprentissage, 18 000 personnes ont terminé un programme d'apprenti enregistré en 2000, en baisse de 7 % par rapport à 1991 (tableau D5.2). Au cours des années 1990, le nombre de personnes ayant obtenu un diplôme d'apprenti enregistré a reculé dans toutes les provinces à l'est de la Saskatchewan, exception faite de l'Île-du-Prince-Édouard (hausse de 30 %). En revanche, ce nombre a progressé partout dans l'Ouest et dans les territoires.

De 1991 à 2000, le groupe du secteur de l'alimentation a connu la hausse la plus forte, soit 40 %, du nombre de [programmes d'apprentissage achevés](#). Il s'agit aussi du seul groupe où les femmes ont constitué la majorité des finissants, soit 72 % du total en 2000. Bien que les autres métiers soient la majorité masculine, la proportion des femmes a augmenté dans tous les cas. Dans l'ensemble, la proportion des femmes parmi les finissants des programmes d'apprentissage a doublé pendant les années 1990, passant de 6 % à 12 % (tableau D5.3).

En 2000, les métiers des véhicules automobiles et du matériel lourd ont enregistré les effectifs les plus nombreux, car ils ont représenté 26 % des diplômés de cette année. Les métiers de la fabrication de produits en métal étaient bons deuxièmes, à 23 % (figure D5.2). Au cours de la décennie, le nombre d'apprentis dans le secteur des véhicules automobiles et du matériel lourd est resté inchangé, pour l'essentiel, mais le nombre des finissants des métiers de la fabrication de produits en métal a augmenté de 11 %. Les métiers du bâtiment, des produits électriques et électroniques, et les métiers industriels et mécaniques ont tous accusé une baisse au cours des années 1990.

Exception faite du secteur de l'alimentation, la formation des apprentis enregistrés est très lourdement dominée par les hommes, même si, lentement, de plus en plus de femmes complètent un programme d'apprentissage.

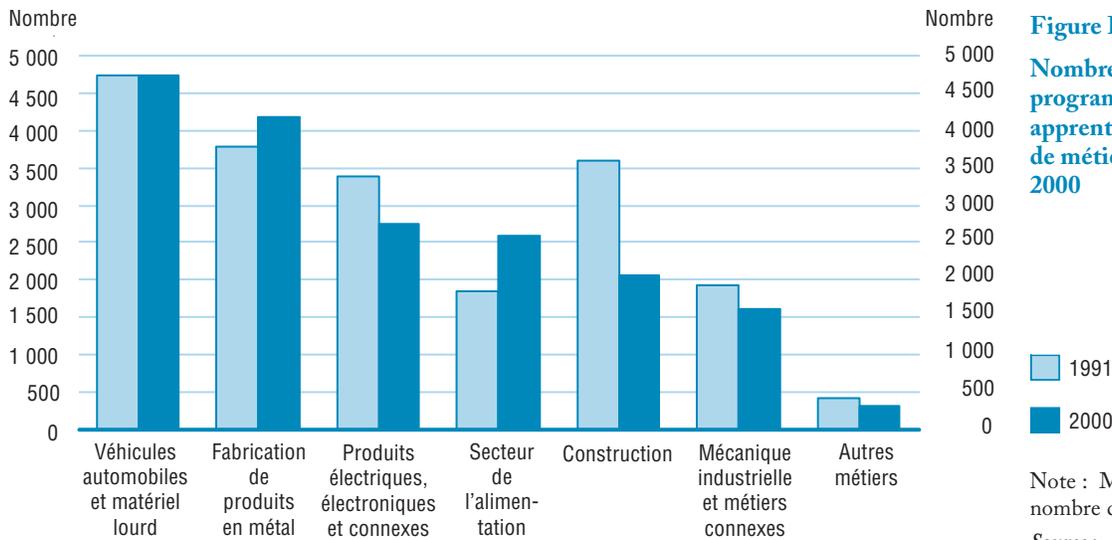


Figure D5.2
Nombre de diplômés des programmes destinés aux apprentis inscrits, par groupe de métiers, Canada, 1991 et 2000

Note : Métiers classés selon le nombre de diplômés en 2000.

Source :
Tableau D5.3.

Diplômes d'études collégiales

Le taux d'obtention d'un diplôme d'études collégiales montre le nombre de diplômés (de tous âges) en pourcentage de la population âgée de 21 ans, l'âge habituel d'obtention du diplôme. En 1976, le taux moyen pour le Canada s'établissait à 12 %. En 1989, il avait atteint 20 % et il a continué de grimper durant les années 1990, pour atteindre 28 % en 1998 (figure D5.3 et tableau D5.4).

Les taux d'obtention de diplôme présentés ici ne doivent pas être confondus avec les taux d'obtention de diplôme calculé sur le nombre d'inscriptions. Par exemple, le taux d'obtention d'un diplôme collégial de 28 % en 1998 signifie que le nombre de diplômés des collèges représentait 28 % de la population âgée de 21 ans cette année-là. À l'évidence, les étudiants n'obtiennent pas tous leur diplôme à l'âge habituel, et seulement une partie de la population âgée de 21 ans est inscrite à un collège, mais ce taux donne tout de même une indication de l'engagement en éducation. Pour plus de renseignements, voir l'annexe 2.

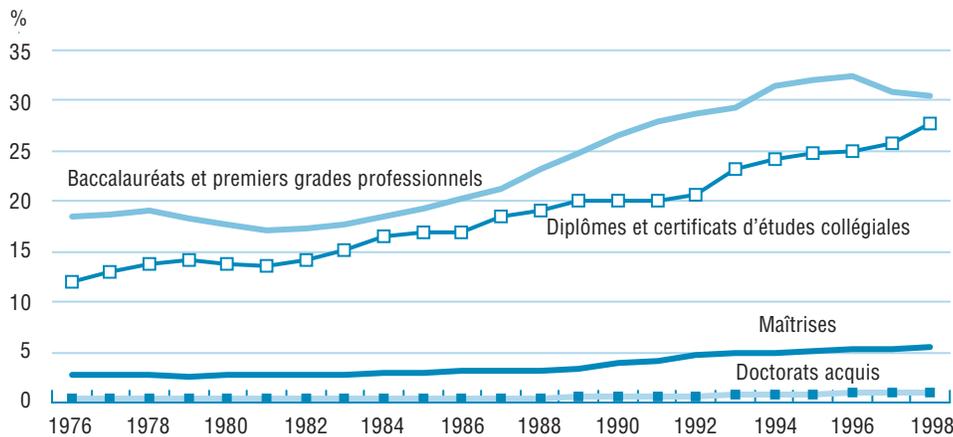


Figure D5.3
Taux d'obtention de diplômes collégiaux et de grades universitaires, Canada, 1976 à 1998

Note : Taux d'obtention de diplômes : nombre total de diplômés divisé par la population à l'âge habituel d'obtention du diplôme.

Source :
Tableau D5.4.

Entre 1991 et 1998, le taux d'obtention d'un diplôme d'études collégiales a fortement progressé dans les provinces de l'Atlantique, en Ontario et au Yukon.

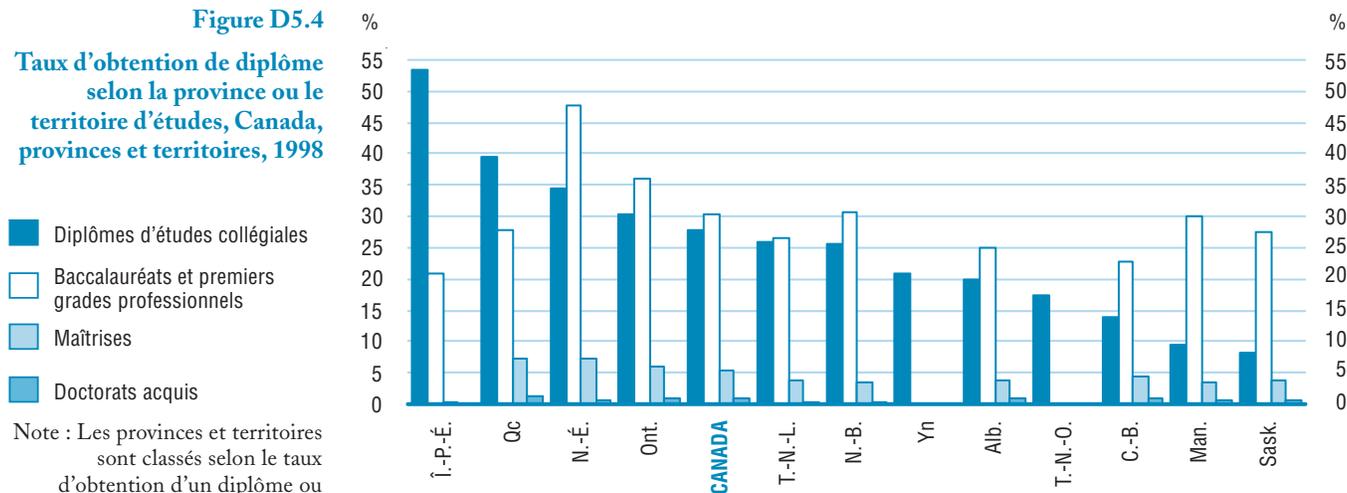
Dans les provinces de l'Atlantique, le taux d'obtention d'un diplôme d'études collégiales a monté en flèche de 1991 à 1998. Une partie de l'augmentation s'explique par le fait que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires est devenue une condition d'admission à un certain nombre de programmes, qui ont été classés comme des programmes collégiaux; auparavant, ils étaient considérés comme des programmes de formation professionnelle au niveau des métiers. On a également enregistré de fortes hausses en Ontario et au Yukon (tableau D5.5).

En 1998, les taux d'obtention d'un diplôme d'études collégiales les plus élevés ont été signalés à l'Île-du-Prince-Édouard (53 %). De plus, les taux étaient passablement élevés au Québec (40 %), en Nouvelle-Écosse (34%) et en Ontario (30 %). Les taux les plus faibles ont été enregistrés en Saskatchewan (8 %) et au Manitoba (9 %) (figure D5.4).

Les différences inter-provinciales concernant l'âge moyen, les dispositions de passage entre institutions et le type d'institutions peuvent avoir un effet important sur les taux d'obtention des diplômes : il faut donc être prudent dans les comparaisons.

Figure D5.4

Taux d'obtention de diplôme selon la province ou le territoire d'études, Canada, provinces et territoires, 1998



Note : Les provinces et territoires sont classés selon le taux d'obtention d'un diplôme ou certificat d'études collégiales.

Source :

Tableau D5.5.

Diplômes d'études universitaires

Les taux d'obtention d'un baccalauréat se sont stabilisés à environ 30 % vers la fin des années 1990.

À l'instar des taux correspondants du niveau collégial, les taux d'obtention d'un baccalauréat ou d'un premier grade professionnel ont monté en flèche dans les années 1970 et 1980. En 1976, le taux pancanadien se situait à 18 %; en 1991, il avait atteint 28 %. Il a ensuite grimpé à 32 % en 1995, où il s'est à peu près stabilisé jusqu'en 1998.

Dans les provinces et les territoires, les taux d'obtention d'un grade universitaire sont calculés de deux façons. La première est fondée sur la province d'études et la seconde, sur la province ou le territoire de résidence. Le taux d'obtention de diplôme est calculé en divisant le nombre de diplômés par la population à l'âge habituel à l'obtention du diplôme, soit 22 ans pour les diplômes de premier cycle, 24 ans pour les maîtrises et 27 ans pour les doctorats. Cet indice ne doit pas être confondu avec le taux d'obtention de diplôme fondé sur les inscriptions. (Pour plus de renseignements, voir les commentaires ci-haut sur les taux d'obtention de diplômes collégiaux, de même que l'annexe 2).

Selon la province ou le territoire d'études, la Nouvelle-Écosse a affiché le taux d'obtention d'un baccalauréat le plus élevé en 1998, soit 48 %, suivie de l'Ontario avec 36 %. Les taux les plus faibles ont été observés à l'Île-du-Prince-Édouard (21 %), en Colombie-Britannique (23 %) et en Alberta (25 %). Le taux d'obtention de diplôme fondé sur la province d'études a tendance à être plus élevé dans les provinces comptant un nombre assez grand d'universités; aussi est-il utile, pour donner une perspective équilibrée, de se pencher également sur les taux d'obtention de diplôme fondés sur la province ou le territoire de résidence.

Les taux selon la province ou le territoire de résidence allaient de 23 % en Colombie-Britannique à 37 % en Nouvelle-Écosse en 1998; cette fourchette est bien plus étroite que celle des taux fondés sur la province d'études. Pour le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest, les taux d'obtention de diplôme se chiffraient respectivement à 18 % et à 8 %. C'est dans les territoires que le taux d'obtention d'un baccalauréat a le plus augmenté au cours des années 1990, doublant dans les territoires du Nord-Ouest et triplant au Yukon. Dans les provinces, la hausse la plus forte de 1991 à 1998 a été à Terre-Neuve-et-Labrador, où le taux est passé de 24 % à 33 % (tableau D5.6).

Les différences inter-provinciales concernant l'âge moyen, les dispositions de passage entre institutions et le type d'institutions peuvent avoir un effet important sur les taux d'obtention des diplômes : il faut donc être prudent dans les comparaisons.

De 1976 à 1989, le taux d'obtention d'une maîtrise s'est fixé à 3 % selon la province d'études. Il a ensuite bondi pendant quelques années, pour ressortir à 5 % depuis 1992. Le nombre de nouveaux diplômés d'une maîtrise a effectivement doublé entre 1976 et 1998.

Le taux d'obtention d'un doctorat est resté pratiquement inchangé, aux alentours de 0,4 % à 0,5 %, jusqu'en 1990, puis il a presque doublé pour atteindre 0,9 % au cours des huit années suivantes. Vers la fin des années 1990, environ 4 000 étudiants par année se voyaient décerner un doctorat.

Les taux d'obtention d'une maîtrise sont restés assez stables dans la plupart des provinces et des territoires au cours des années 1990; à Terre-Neuve-et-Labrador, cependant, le taux a doublé de 1991 à 1998, passant de 2 % à 4 %. Au Québec, le taux est passé de 5 % à 7 % au cours de la même période. Le taux d'obtention d'un doctorat s'est accru dans les neuf provinces proposant ce grade, et le Québec a vu son taux doubler, de 0,6 % à 1,2 %.

De 1988 à 1998, les taux d'obtention d'un grade universitaire ont augmenté, en règle générale, tant pour les hommes que pour les femmes, dans tous les domaines d'études et pour tous les niveaux (figure D5.5 et tableau D5.7). Par contre, cette croissance a été inégale. Au niveau du baccalauréat, par exemple, le taux a grimpé de 11 points de pourcentage pour les femmes, contre seulement 4 points de pourcentage pour les hommes.

En 1988, le taux d'obtention d'un baccalauréat était déjà supérieur chez les femmes; dix ans plus tard, l'écart s'était creusé. Plus précisément, le taux chez les femmes était de 26 % en 1988, contre 21 % chez les hommes. En 1998, les chiffres correspondants étaient respectivement passés à 37 % et à 25 %.

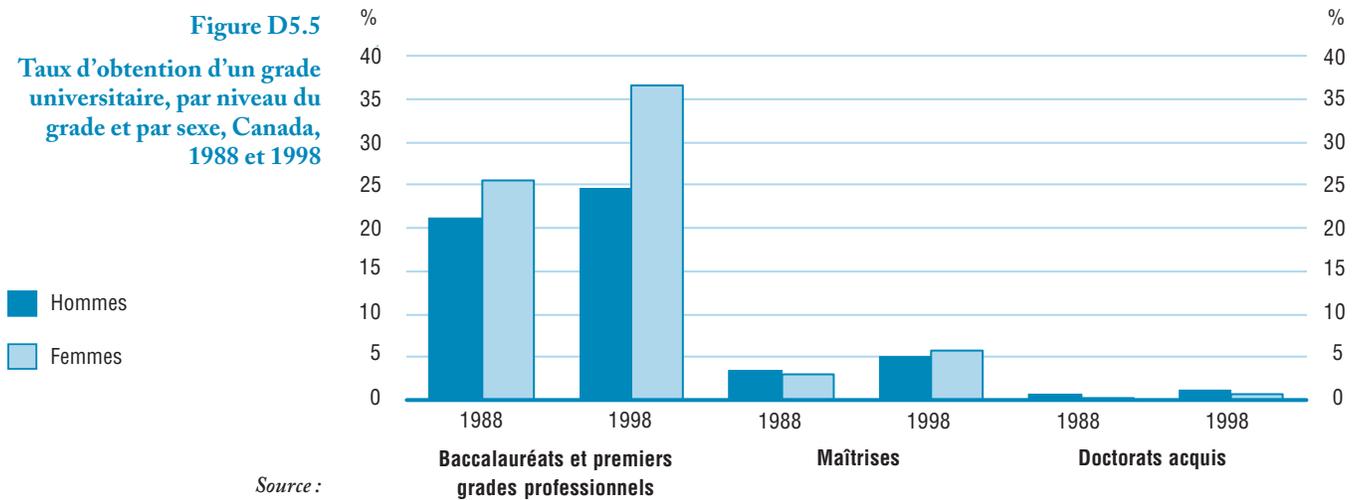
Par ailleurs, le taux d'obtention d'une maîtrise a presque doublé chez les femmes en sept ans, passant de 3 % en 1991 à 6 % en 1998. Cette année-là, le taux pour les femmes a dépassé celui pour les hommes (5 %).

Le taux d'obtention d'un doctorat est resté plus élevé pour les hommes (1,2 %) que pour les femmes (0,7 %) en 1998. Dans un cas comme dans l'autre, le taux a doublé dans les sept années qui ont précédé 1998.

Le taux d'obtention d'un doctorat a presque doublé au cours des années 1990.

Le taux d'obtention de diplôme augmente plus rapidement pour les femmes que pour les hommes aux premier et deuxième cycles. Les femmes ont reçu près de 60 % de tous les grades universitaires décernés en 1998.

Figure D5.5
Taux d'obtention d'un grade universitaire, par niveau du grade et par sexe, Canada, 1988 et 1998



Source :
Tableau D5.7.

Domaine d'études

En 1998, le taux d'obtention de diplômes universitaires s'élevait à 7 % dans les sciences physiques et appliquées, contre 22 % dans les sciences humaines et sociales (tableau D5.7). Les taux sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes dans toutes les grandes disciplines des sciences humaines et sociales comme l'enseignement, les beaux-arts et les arts appliqués. En revanche, le taux reste supérieur chez les hommes dans les sciences physiques et appliquées.

Le nombre de femmes ayant obtenu un diplôme en sciences humaines et sociales en 1998 (66 000) était presque égal au nombre d'hommes ayant obtenu un diplôme dans l'ensemble des disciplines (72 000). Le nombre de diplômés de sexe masculin s'est accru entre 1988 et 1998 dans tous les domaines d'étude, à l'exception des mathématiques et des sciences physiques, mais ces augmentations étaient inférieures à celles du nombre des diplômées de sexe féminin (tableaux D5.8 et D5.9). On comptait plus de diplômés de sexe masculin que de sexe féminin dans les sciences physiques, naturelles et appliquées, à l'exception de l'agriculture et des sciences biologiques. Dans la plupart des provinces et territoires, la majorité des diplômés en 1998 étaient des femmes. À l'Île-du-Prince-Édouard, 67 % des diplômés étaient des femmes.

En 1998, la catégorie « Autres sciences sociales » était le domaine d'études du plus grand nombre de diplômés au Canada, suivi par les catégories « Enseignement » et « Commerce, gestion et administration » (tableau D5.9). Les « Autres sciences sociales » étaient le premier domaine d'études dans toutes les provinces, sauf à l'Île-du-Prince-Édouard, où c'était « Agriculture et sciences biologiques », au Québec, où c'était « Commerce, gestion et administration », et en Alberta, où c'était « Enseignement ».

Au Canada et dans tous les pays de l'OCDE, la plus grande concentration de diplômés collégiaux et universitaires se retrouve dans les domaines regroupés des sciences sociales, du commerce et du droit.

Dans *Regards sur l'éducation 2002*, l'OCDE a présenté la ventilation des diplômés selon 11 grands domaines d'études. L'analyse établit une distinction entre les diplômés de type A (équivalant à peu près aux diplômés universitaires) et les diplômés de type B (équivalant à peu près aux diplômés d'un collège communautaire). Pour plus de renseignements, consulter l'annexe 2.

Un grand domaine d'études — couvrant les sciences sociales, le commerce et le droit — a compté pour 37 % des diplômés de type A au Canada en 2000 et pour 29 % des diplômés de type B (tableau D5.10). Les moyennes de l'OCDE étaient un peu plus faibles, se situant respectivement à 34 % et à 26 %.

Les comparaisons internationales laissent entrevoir des écarts intéressants. À titre d'exemple, dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 13 % de tous les diplômés de type A avaient étudié le génie, la fabrication et la construction, contre 15 % des diplômés de type B. Au Canada, les proportions correspondantes étaient respectivement de 8 % et de 17 %.

Niveau de scolarité de la population âgée de 25 à 64 ans

Contexte

La compétitivité et la prospérité économiques du Canada sont lourdement tributaires des compétences de sa population active. Le [niveau de scolarité](#) (c'est-à-dire le plus haut niveau de scolarité atteint) représente un moyen de mesurer cet aspect du capital humain. Indirectement, les tendances des niveaux de scolarité peuvent également traduire les variations de l'accès à l'éducation et de l'équité des systèmes d'enseignement. L'indicateur C7 présente des renseignements sur l'achèvement des études secondaires et l'indicateur D5 en donne sur l'achèvement des études postsecondaires. Les variations du niveau de scolarité s'expliquent aussi par le solde de l'immigration internationale.

À mesure que les travailleurs plus âgés prennent leur retraite et sont remplacés par des éléments plus jeunes et plus instruits, le niveau de scolarité de la population active augmente. Les fluctuations du profil de scolarité de la population active nous renseignent sur l'incidence de la retraite de diverses cohortes d'âge et sur les exigences auxquelles doivent répondre les jeunes en matière de compétences. L'Enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, dont les résultats devraient être publiés en 2004, dressera un portrait plus détaillé des compétences des adultes.

Observations

Une population en âge de travailler très instruite

L'analyse qui suit s'inspire des résultats du recensement de 2001 pour la population âgée de 25 à 64 ans, soit, dans le cadre de ce rapport la population en âge de travailler. Dans une perspective de cycle de vie, cette fourchette d'âge englobe les personnes suffisamment âgées pour avoir terminé leurs études, mais toujours assez jeunes pour travailler. (Bien que le taux d'activité diminue après l'âge de 55 ans, environ la moitié de la population âgée de 55 à 64 ans continue d'être active sur le marché du travail.)

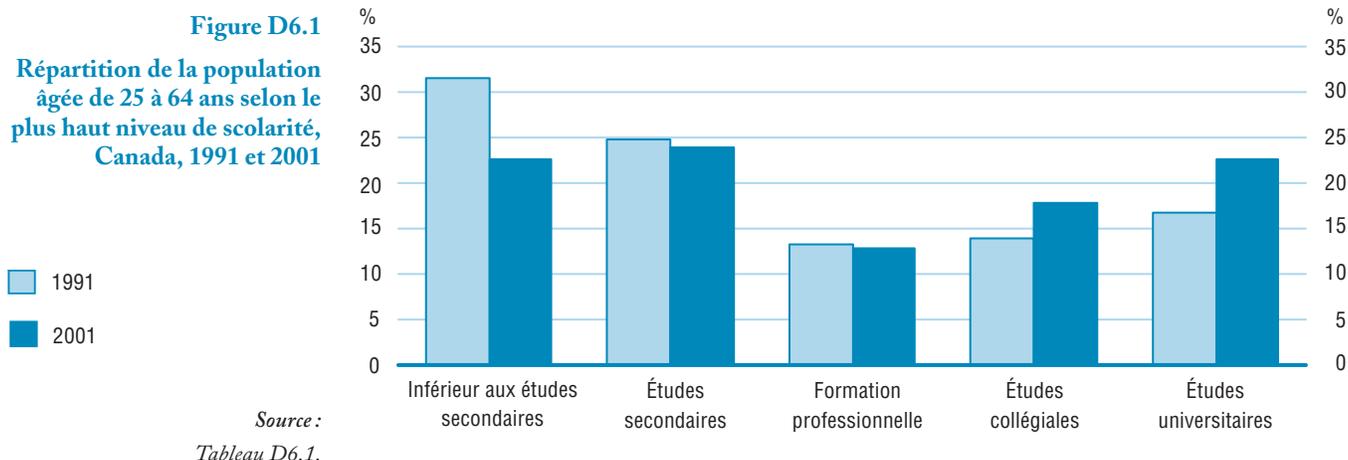
La tendance en faveur des études supérieures au cours de la dernière décennie a eu une incidence profonde sur le profil des études de la population âgée de 25 à 64 ans. En effet, le recensement de 2001 révèle que, pour la première fois, une majorité de la population en âge de travailler a obtenu un diplôme ou un grade d'études postsecondaires.

Cet indicateur mesure le niveau de scolarité des Canadiens par groupe d'âge et par sexe.

D6

En 2001, plus de la moitié de la population canadienne en âge de travailler avait un diplôme ou un grade d'études postsecondaires.

Par contre, la croissance s'avère inégale selon les différents niveaux d'études postsecondaires (figure D6.1). À titre d'exemple, 23 % de la population âgée de 25 à 64 ans avait fait des études universitaires en 2001, contre 17 % 10 ans plus tôt.



La proportion de la population titulaire d'un diplôme d'études collégiales a également augmenté au cours des années 1990, mais dans une moindre mesure, soit de 14 à 18 %. Par contraste, 13 % de la population en âge de travailler était titulaire d'un certificat ou diplôme d'une école de métiers en 2001, niveau inchangé depuis 1991.

Les hommes sont plus nombreux à être titulaires d'un diplôme collégial ou d'un grade universitaire

En 2001, un peu plus de 4,3 millions d'hommes âgés entre 25 et 64 ans étaient titulaires d'un diplôme ou d'un grade supérieur au diplôme d'études secondaires. Leur proportion a marqué une hausse appréciable, passant de 47 % en 1991 à 54 % en 2001.

Plus précisément, la proportion d'hommes titulaires d'un diplôme d'études collégiales est passée de 11 % à 15 % et celle des hommes titulaires d'un grade universitaire, de 18 % à 23 %.

Le seul niveau d'études postsecondaires à accuser une baisse — au demeurant faible — chez les hommes a été celui de la formation professionnelle au niveau des métiers. En 1991, 17,4 % des hommes en âge de travailler étaient titulaires d'un certificat ou d'un diplôme d'une école de métiers. En 2001, la proportion était tombée à 16,6 %. Dans une certaine mesure, ce fléchissement traduirait le passage de certains programmes au niveau collégial (figure D6.2 et tableau D6.2).

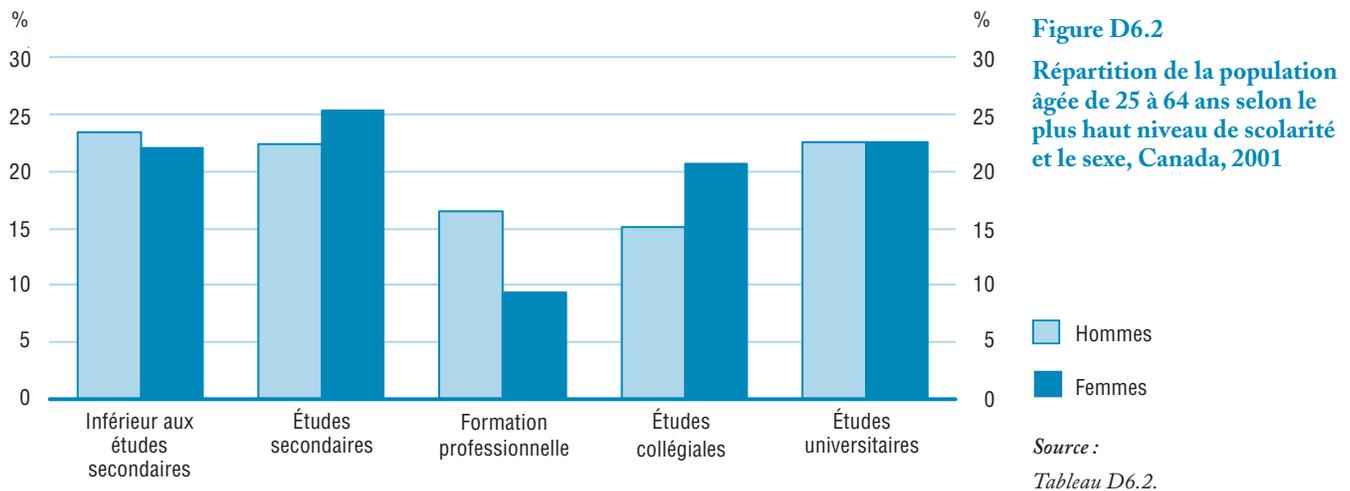
La croissance la plus forte des femmes se fait au niveau universitaire

En 2001, les femmes ont représenté un peu plus de la moitié des diplômés universitaires canadiens en âge de travailler.

En 1991, près de 3 millions de femmes âgées de 25 à 64 ans, soit 41 % du total, avaient fait des études professionnelles, collégiales ou universitaires. En 2001, le nombre était passé à presque 4,4 millions, soit 53 %.

Alors que la proportion des femmes dans ce groupe d'âge titulaires d'un certificat ou d'un diplôme d'une école de métiers est resté stable, à 9 %, tout au long de la décennie, 21 % des femmes étaient titulaires d'un certificat ou d'un diplôme d'études collégiales et 23 %, d'un grade universitaire (contre 16 % 10 ans plus tôt, dans les deux cas).

Par suite de cette expansion, les femmes comptaient en 2001 pour 51 % de tous les diplômés universitaires en âge de travailler et pour 59 % de tous les diplômés collégiaux.

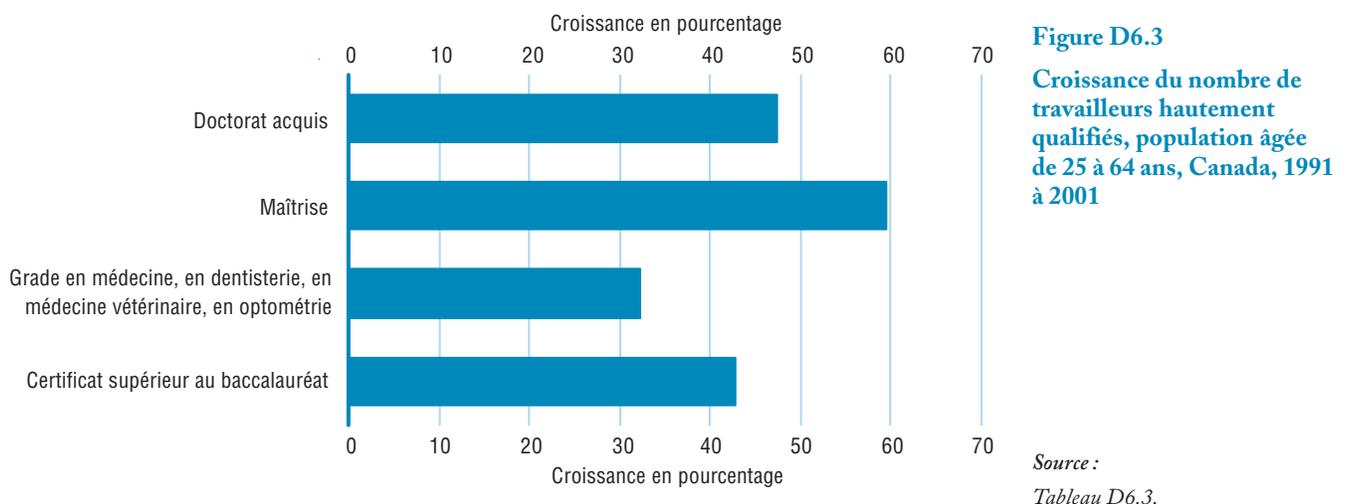


Par contraste, les hommes ont continué de dominer la formation professionnelle au niveau des métiers : 64 % de tous les diplômés d'une école de métiers en âge de travailler en 2001 étaient des hommes (figure D6.2 et tableau D6.2).

Plus d'un million de personnes très qualifiées en âge de travailler

Le nombre de personnes âgées de 25 à 64 ans ayant fait des études universitaires au-delà du baccalauréat a dépassé le million pour la première fois en 2001.

Au total, 1,1 million de personnes âgées de 25 à 64 ans étaient titulaires d'un doctorat, d'une maîtrise ou d'un autre grade supérieur au baccalauréat, tel qu'un diplôme en droit, en médecine, en dentisterie et en sciences vétérinaires. Ceci représente un bond de 50 % par rapport au chiffre de 750 000 observé en 1991 (figure D6.3).



On a constaté une croissance de tous les niveaux d'études supérieures au cours de la dernière décennie. La hausse la plus forte a touché le niveau de la maîtrise, dont le nombre de titulaires a grimpé de 60 % pour s'établir à 580 000 en 2001. Environ 109 000 Canadiens possédaient un doctorat en 2001, en hausse de 48 %.

Ces personnes représentaient 7 % de la population en âge de travailler, contre 5 % en 1991.

Le Canada, un chef de file mondial en éducation

En 2000, le Canada comptait la plus forte proportion de population en âge de travailler ayant fait des études collégiales ou universitaires parmi les pays de l'OCDE.

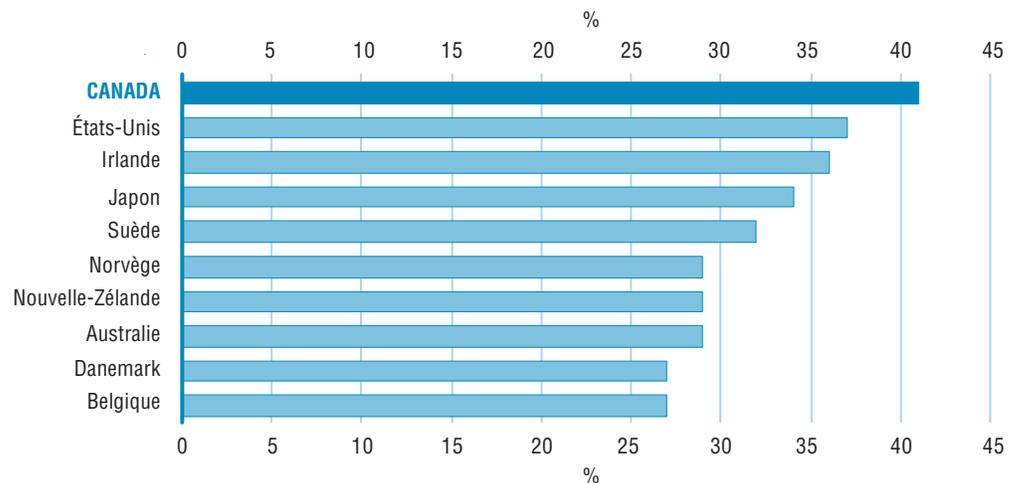
Le Canada se classe au quatrième rang en ce qui concerne la proportion de sa population en âge de travailler qui est titulaire d'un grade universitaire, selon une étude annuelle de l'OCDE.

En 2000, 20 % de la population canadienne âgée de 25 à 64 ans avait fait des études universitaires, contre 28 % aux États-Unis, 26 % en Norvège et 21 % aux Pays-Bas.

À peu près 21 % de la population canadienne en âge de travailler était titulaire d'un diplôme d'études collégiales en 2000, donnant au pays le deuxième rang après l'Irlande (22 %).

Aucun autre pays de l'OCDE ne dépassait le Canada pour la proportion de sa population âgée de 25 à 64 ans ayant fait des études collégiales ou universitaires (figure D6.4). En 2000, 41 % de la population canadienne âgée de 25 à 64 ans avait fait des études collégiales ou universitaires, contre 37 % aux États-Unis, 36 % en Irlande et 34 % au Japon.

Figure D6.4
Proportion de la population âgée de 25 à 64 ans ayant un titre scolaire collégial ou universitaire, dix premiers pays de l'OCDE, 2000



Source :
Tableau D6.4.

Dans bien des pays, une forme d'études — universitaires ou collégiales — est dominante. Le Canada, lui, propose deux systèmes d'enseignement parallèles après le secondaire, qui nécessitent chacun l'obtention préalable d'un certificat d'études secondaires et qui jouent chacun un rôle clé dans le développement des connaissances et des compétences.

Les nouveaux venus à la population en âge de travailler : pas aussi nombreux, mais plus instruits

Le Canada compte sur les jeunes entrants sur le marché du travail pour reconstituer les connaissances et compétences perdues lorsque les travailleurs plus âgés prennent leur retraite et pour apporter de nouvelles compétences à l'économie.

Les tendances de l'éducation ressortent nettement lorsqu'on examine les résultats du recensement pour les personnes les plus jeunes susceptibles d'avoir terminé leurs études, c'est-à-dire celles âgées de 25 à 34 ans.

Ce groupe d'âge comptait près de 4 millions de personnes en 2001. Environ 1 million, ou 28 %, étaient des diplômés universitaires. Plus de 800 000, ou 21 %, étaient des diplômés collégiaux et un demi-million (12 %) détenaient un certificat ou un diplôme d'une école de métiers. Au total, 61 % de la population âgée de 25 à 34 ans avait des titres scolaires du niveau postsecondaire (figure D6.5).

La population âgée de 25 à 34 ans en 2001 est la plus instruite de tous les temps : 61 % de ses membres ont des titres scolaires du niveau postsecondaire.

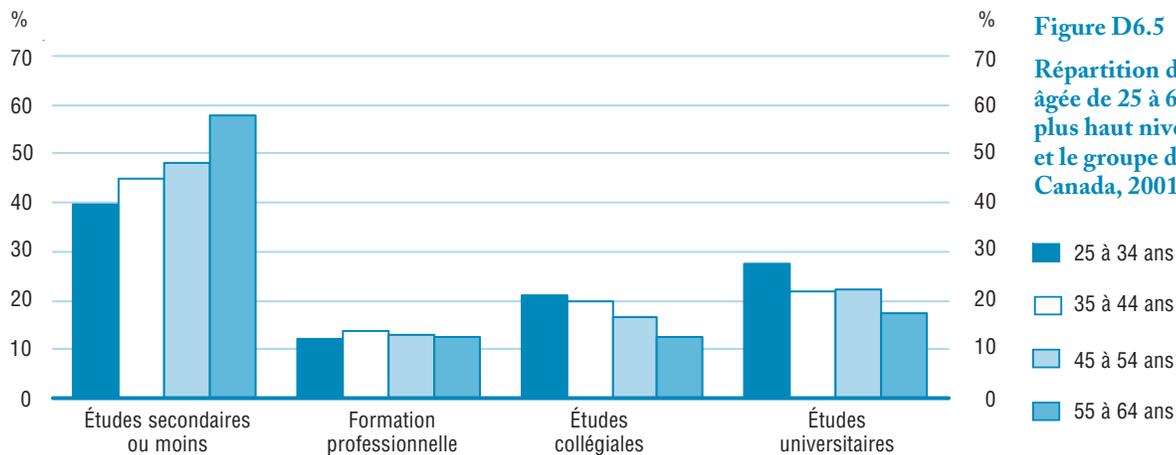


Figure D6.5
Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité et le groupe d'âge, Canada, 2001

■ 25 à 34 ans
□ 35 à 44 ans
■ 45 à 54 ans
■ 55 à 64 ans

Source :

Tableau D6.5.

Par contre, la taille de ce groupe d'âge a chuté de plus de 800 000 personnes au cours des années 1990. En 2001, les personnes âgées de 25 à 34 ans représentaient un peu moins du quart de la population en âge de travailler, contre le tiers 10 ans plus tôt.

Bien qu'une forte proportion de ces jeunes aient fait des études postsecondaires, la moyenne d'âge des diplômés postsecondaires au sein de la population en âge de travailler a augmenté. En 1991, par exemple, 30 % de tous les diplômés universitaires dans la population en âge de travailler avaient 45 ans et plus. En 2001, la proportion était passée à 40 %.

Parallèlement, 25 % des personnes en âge de travailler et titulaires d'un diplôme d'études collégiales en 1991 avaient 45 ans et plus; 10 ans plus tard, le pourcentage était passé à 37 %.

La part des personnes âgées de 45 ans et plus était encore supérieure dans les métiers, ce qui fait écho à la stagnation récente de cette catégorie. En 1991, 34 % des titulaires d'un certificat ou d'un diplôme d'une école de métiers en âge de travailler avaient 45 ans et plus; en 2001, cette part atteignait 44 %.

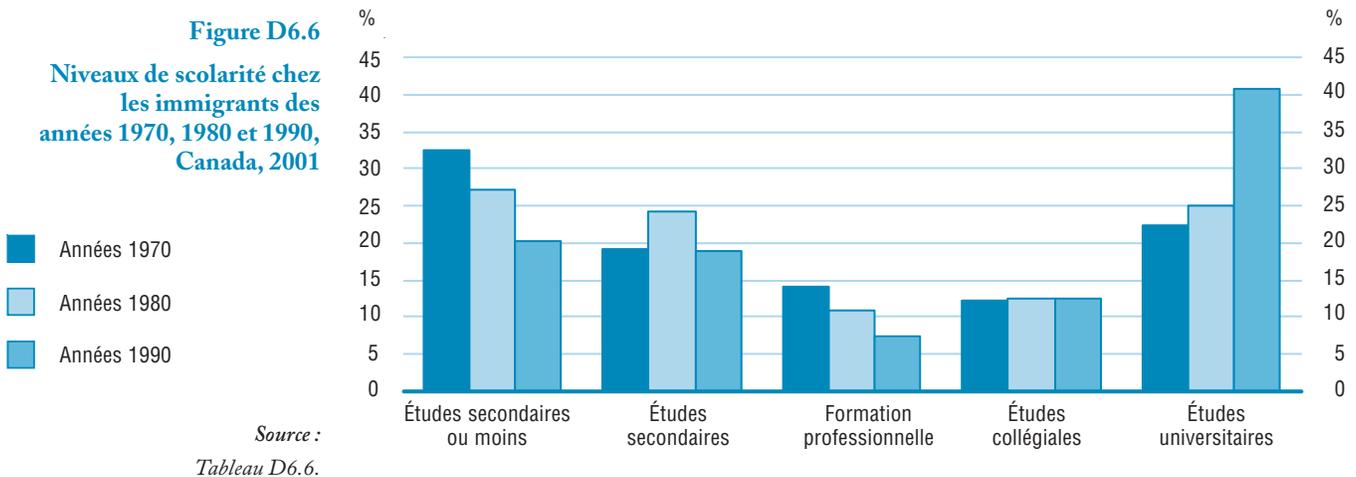
Les immigrants des années 1990 : un apport de nouvelles compétences

Les immigrants des années 1990 sont beaucoup plus instruits que leurs prédécesseurs : 62 % d'entre eux détiennent des titres scolaires du niveau postsecondaire.

Le profil scolaire de la population canadienne en âge de travailler a profité énormément de l'apport des immigrants des années 1990.

Au total, 41 % des immigrants en âge de travailler arrivés au cours des années 1990 avaient une formation universitaire en 2001, tandis que 13 % détenaient un diplôme d'études collégiales et 8 %, un certificat ou un diplôme d'une école de métiers.

En tout, 62 % des immigrants avaient des titres scolaires du niveau postsecondaire le jour du recensement de 2001, comparativement à 48 % pour les immigrants des années 1980 et 1970 (figure D6.6).



Parmi ces nouveaux immigrants, les hommes et les femmes étaient très instruits. Ainsi, environ 45 % des hommes et 37 % des femmes étaient titulaires d'un grade universitaire en 2001. Dans le reste de la population en âge de travailler, 23 % des hommes et la même proportion de femmes détenaient un grade universitaire.

La proportion des immigrants titulaires d'un diplôme d'études collégiales s'est stabilisée à environ 12 % au cours des trois dernières décennies.

Par contre, la proportion ayant un certificat ou un diplôme d'une école de métiers est passée de 14 % des immigrants arrivés au cours des années 1970 à 11 % dans les années 1980, puis à 8 % dans les années 1990.

Parallèlement, la proportion des immigrants ayant un diplôme d'études secondaires ou moins a baissé, passant de 52 % de ceux arrivés au cours des années 1970 et 1980 à 39 % dans les années 1990.

La population autochtone : amélioration du profil scolaire

Le niveau de scolarité de la population autochtone s'est considérablement amélioré de 1996 à 2001.

De 1996 à 2001, deux années de recensement ayant des données comparables, le profil scolaire s'est nettement amélioré chez les personnes âgées de 25 à 64 ans qui s'identifiaient comme membres d'un groupe autochtone.

En 2001, la proportion d'Autochtones ayant un diplôme d'études secondaires est passée de 21 % à 23 %, tandis que la part des Autochtones ayant un titre scolaire du niveau postsecondaire est montée de 33 % à 39 % (figure D6.7).

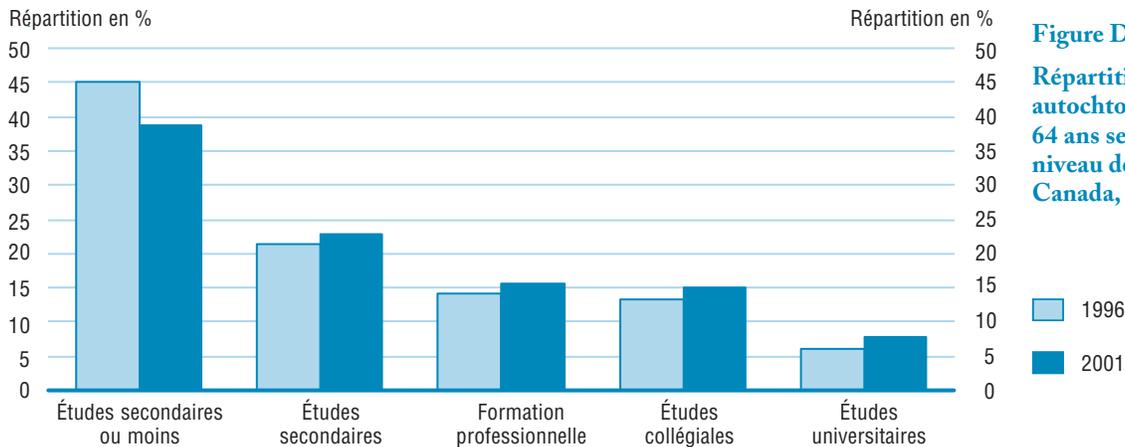


Figure D6.7
Répartition de la population autochtone âgée de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint, Canada, 1996 et 2001

Source :
Tableau D6.7.

Plus précisément, la proportion des titulaires d'un certificat ou d'un diplôme d'une école de métiers est passée de 14 % à 16 %. Parallèlement, les titulaires d'un diplôme d'études collégiales ont vu leur part dans la population en âge de travailler progresser, passant de 13 % à 15 %. À peu près 8 % des Autochtones étaient des diplômés universitaires, contre 6 % cinq ans plus tôt.

Environ 39 % des Autochtones avaient atteint un niveau inférieur aux études secondaires, ce qui représente une baisse appréciable par rapport aux 45 % de 1996.

Ces changements ont permis de combler quelque peu l'écart entre le profil scolaire des Autochtones et celui de la population non autochtone. Il convient de noter que la proportion des titulaires d'un certificat ou d'un diplôme d'une école de métiers était supérieure en 2001 chez les Autochtones, où elle atteignait 16 % de la population en âge de travailler, contre 13 % chez les non-Autochtones. Les proportions respectives des personnes détenant un titre scolaire collégial étaient également semblables, soit 15 % chez les Autochtones et 18 % chez les non-Autochtones.

Cependant, l'écart au chapitre des titulaires d'un grade universitaire restait notable. En 1996, 6 % des Autochtones âgés de 25 à 64 ans avaient un grade universitaire. Cette proportion a augmenté à 8 % en 2001.

Les régions les plus dynamiques du pays attirent les diplômés universitaires

Les régions les plus dynamiques du pays — Montréal, la région du Golden Horseshoe, le corridor Calgary-Edmonton et la vallée du bas Fraser en Colombie-Britannique — ont accueilli 63 % des diplômés universitaires canadiens en âge de travailler en 2001. À titre de comparaison, ces quatre régions comptaient seulement 52 % de la population totale âgée de 25 à 64 ans.

À peu près 29 % des diplômés universitaires vivaient dans la région du Golden Horseshoe, 15 % à Montréal, 11 % dans la vallée du bas Fraser et 8 % dans le corridor Calgary-Edmonton.

Les diplômés universitaires ont tendance à se concentrer dans les quatre grandes régions urbaines du Canada, à savoir Montréal, la grande région dite du Golden Horseshoe, le corridor Calgary-Edmonton et la vallée du bas Fraser en Colombie-Britannique.

Dans la région du Golden Horseshoe, 28 % des personnes âgées de 25 à 64 ans étaient titulaires d'un grade universitaire. Les immigrants des années 1990 comptaient pour 14 % des diplômés universitaires de la région. À peu près 3 % étaient venus d'une autre province au cours des cinq dernières années.

Dans la vallée du bas Fraser, 28 % de toutes les personnes âgées de 25 à 64 ans étaient titulaires d'un grade universitaire et, comme dans le cas précédent, 14 % étaient des immigrants récents au pays. Par contre, 6 % des diplômés de la vallée du bas Fraser étaient venus d'une autre province au cours des cinq années précédentes, soit le double de la proportion dans le Golden Horseshoe.

Dans la région de Montréal, 26 % des personnes en âge de travailler détenaient un grade universitaire, et environ 8 % des diplômés universitaires étaient des immigrants. À peu près 2 % des diplômés universitaires montréalais étaient venus d'une autre province au cours des cinq années précédentes.

Le quart des personnes âgées de 25 à 64 ans dans le corridor Calgary–Edmonton avaient un grade universitaire. Cette région dépendait le plus des autres provinces pour ses diplômés universitaires : 12 % d'entre eux étaient venus s'établir dans cette région au cours des cinq années précédentes.

Par comparaison, 7 % des personnes en âge de travailler dans le corridor Calgary–Edmonton étaient arrivés d'une autre province au cours de cette période. Les immigrants récents constituaient 8 % des diplômés universitaires de la région.

Chapitre E

Transitions et résultats	155
E1 Transitions aux études postsecondaires et au marché du travail	157
E2 Résultats sur le marché du travail	163

E

Figures, Chapitre E

Figure E1.1

Taux global de participation à l'éducation, Canada, 1991 et 2001 158

Figure E1.2

Taux de participation aux études secondaires, Canada, 1991 et 2001 158

Figure E1.3

Taux de participation aux études collégiales, Canada, 1991 et 2001 159

Figure E1.4

Taux de participation aux études universitaires, Canada, 1991 et 2001 159

Figure E1.5

Proportion des élèves et des étudiants qui allient travail et études, selon l'âge, Canada, 1991 et 2001 160

Figure E1.6

Années de scolarité prévues à l'âge de 15 ans, selon le niveau de scolarité, Canada et provinces, 1998-1999 161

Figure E2.1

Taux de chômage par niveau de scolarité et par sexe, personnes âgées de 25 à 64 ans, certains pays de l'OCDE, 2000 164

Figure E2.2

Taux de chômage selon le niveau de scolarité, tous les âges, Canada, 1991 à 2000 165

Figure E2.3

Taux de chômage des personnes âgées de 25 à 29 ans, certains niveaux de scolarité, Canada et provinces, 1990 et 2000 166

Figure E2.4

Gains relatifs selon le niveau de scolarité des personnes âgées de 25 à 64 ans (diplôme d'études secondaires = 100) 166

Figure E2.5

Revenu d'emploi moyen, selon le groupe d'âge et le niveau de scolarité, tous les travailleurs, Canada, 2000 167

Figure E2.6

Distribution des personnes ayant un revenu, selon le niveau de scolarité à différents niveaux de revenu d'emploi, Canada, 2000 168

Transitions et résultats

Introduction

La transition de l'école secondaire au monde postsecondaire et au marché du travail représente une étape critique du cycle de vie. De nouvelles enquêtes commencent à faire la lumière sur les parcours des jeunes lors de ces années charnières. Si d'autres recherches s'imposent, il est d'ores et déjà manifeste que ces parcours sont variés et complexes.

Il est essentiel de mesurer les résultats des systèmes pédagogiques si l'on veut en évaluer le rendement. On a du mal à démêler le rôle des systèmes pédagogiques de celui des collectivités et d'une pléthore d'autres facteurs. De nouvelles études et enquêtes ont commencé à éclairer ce sujet complexe. Il sera possible d'élargir la gamme des résultats mesurés dans les éditions ultérieures des *Indicateurs de l'éducation au Canada*.

Le chapitre **E** présente deux indicateurs.

L'indicateur **E1** se penche sur les transitions aux études postsecondaires et au marché du travail. Des données d'enquête et des données administratives servent à préciser les profils pédagogiques et les régimes de travail une année à la fois, de l'âge de 15 ans jusqu'à l'âge adulte.

L'indicateur **E2** a trait à la situation sur le marché du travail et examine les taux de chômage et les gains selon les divers niveaux de scolarité atteints, au Canada comme à l'étranger.

Transitions aux études postsecondaires et au marché du travail

Contexte

De nombreux facteurs influent sur le niveau de participation aux études postsecondaires et sur la transition de l'école au marché du travail : disponibilité des programmes scolaires, accès au soutien financier, situation du marché du travail ou encore avantages réels et perçus de l'éducation par exemple. Au Canada, les variations entre les systèmes scolaires de chaque province jouent également un rôle dans le parcours des élèves.

Cet indicateur aborde la transition de la population âgée de 15 à 29 ans entre les différents niveaux d'enseignement et de l'école au marché du travail. À 15 ans, plus de 95 % de la population est encore aux études; à l'âge de 29 ans, plus de 90 % de la population a terminé les études scolaires. L'indicateur compare le rythme de cette transition de 1991 à 2001 et montre la proportion de jeunes qui allient travail et études au cours de l'année scolaire. Il met également en lumière les principales différences d'un parcours à l'autre qui s'expliquent par les écarts entre le système scolaire de chaque province.

Le présent indicateur se penche sur la transition de l'école secondaire aux études postsecondaires, puis de l'éducation au marché du travail, en 1991 et 2001, au Canada et dans les provinces.

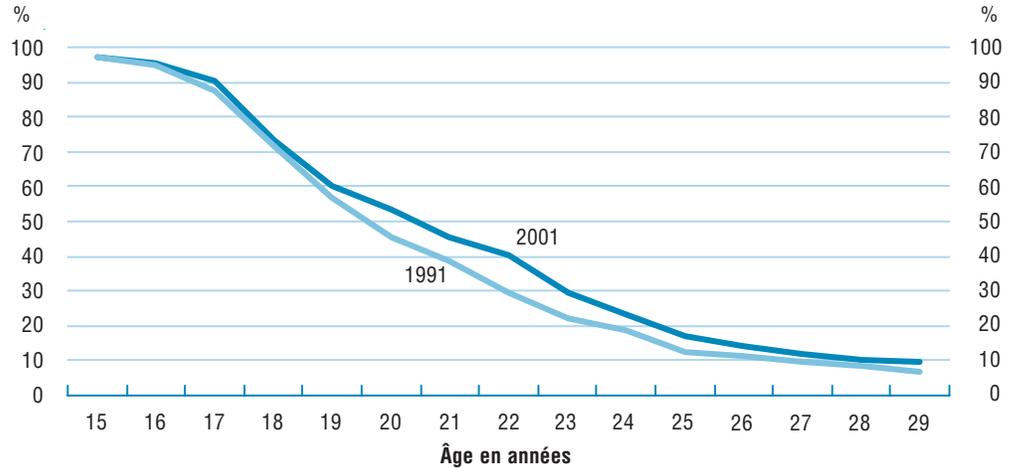
Observations

Canada

Selon les données de l'Enquête sur la population active, les Canadiens ont consacré, dans l'ensemble, à peu près 0,5 année de plus à leurs études en 2001 qu'en 1991, de sorte qu'ils ont terminé leurs études 0,5 an plus tard. Pour chacun des âges compris entre 17 et 29 ans, les [taux de fréquentation](#) scolaire ont été plus élevés en 2001 que dix ans plus tôt (figure E1.1). Les écarts les plus marqués sont survenus entre 20 et 23 ans. À 22 ans, par exemple, le taux de participation s'élevait à 40 % en 2001, contre 30 % en 1991 (tableau E1.1).

E1

Figure E1.1
Taux global de participation à l'éducation, Canada, 1991 et 2001

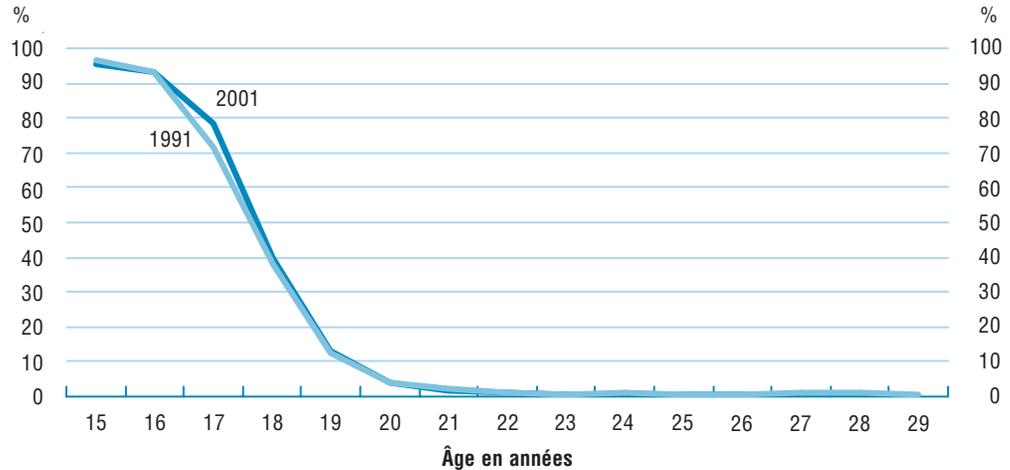


Source :
Tableau E1.1.

Les Canadiens ont consacré plus de temps aux études postsecondaires en 2001 qu'en 1991.

Si l'augmentation des taux de participation aux études a surtout pour effet une population plus instruite, elle est parfois attribuable au délai plus long nécessaire pour atteindre le même niveau d'instruction en 2001 qu'en 1991. Par exemple, à 17 ans, les taux de participation ont augmenté au niveau secondaire, passant de 72 % en 1991 à 78 % dix ans plus tard (figure E1.2). Parallèlement, ces taux ont baissé de 14 % à 11 % au niveau collégial et de 2 % à 1 % au niveau universitaire. Pareillement, à 19 ans, le taux de participation s'est accru au niveau collégial, mais a diminué au niveau universitaire (figures E1.3 et E1.4).

Figure E1.2
Taux de participation aux études secondaires, Canada, 1991 et 2001



Source :
Tableau E1.1.

À mesure qu'on vieillit, la tendance à la scolarisation accrue se précise. Après l'âge de 19 ans, les taux de participation en 2001 ont dépassé ceux de 1991 aux niveaux collégial et universitaire. De 19 à 23 ans, le taux de participation aux études collégiales a été de 4 à 6 points plus élevé en 2001 qu'en 1991. Par ailleurs, les taux de fréquentation de l'université par les jeunes adultes âgés de 20 à 25 ans ont progressé de 2 à 5 points au cours de la décennie.

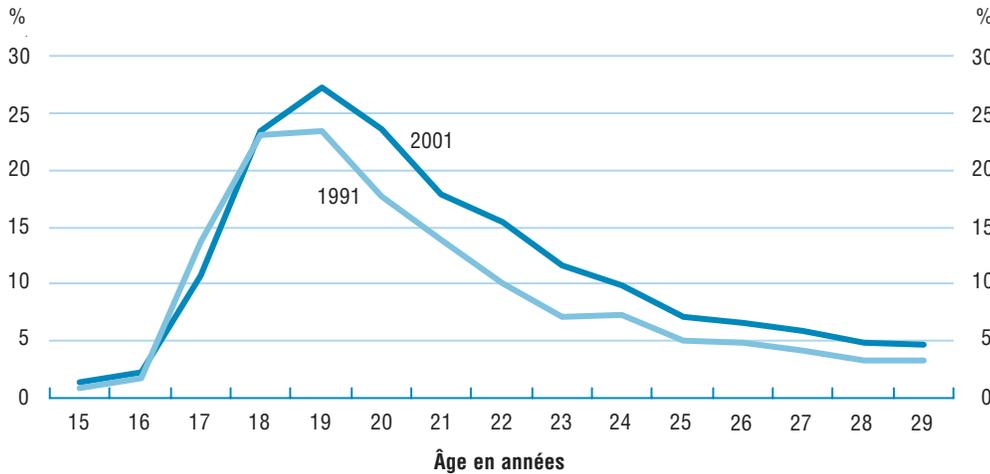


Figure E1.3
Taux de participation aux études collégiales, Canada, 1991 et 2001

Source :
Tableau E1.1.

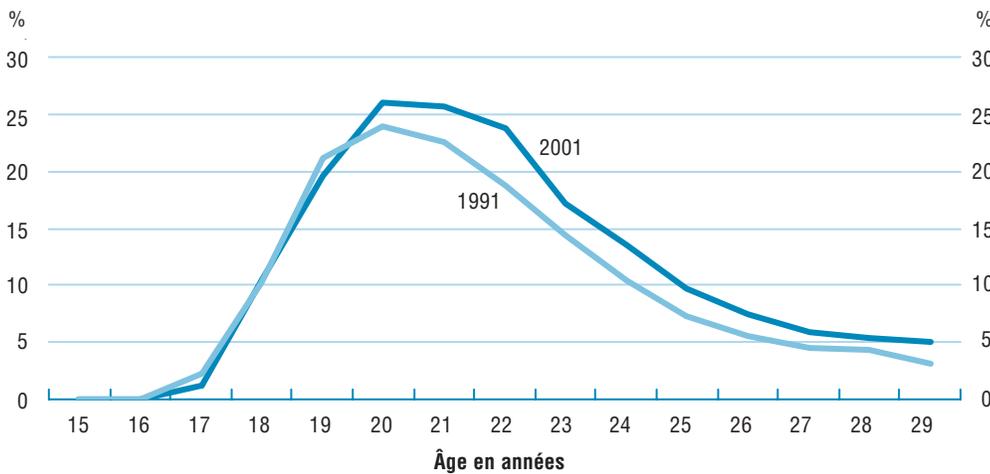


Figure E1.4
Taux de participation aux études universitaires, Canada, 1991 et 2001

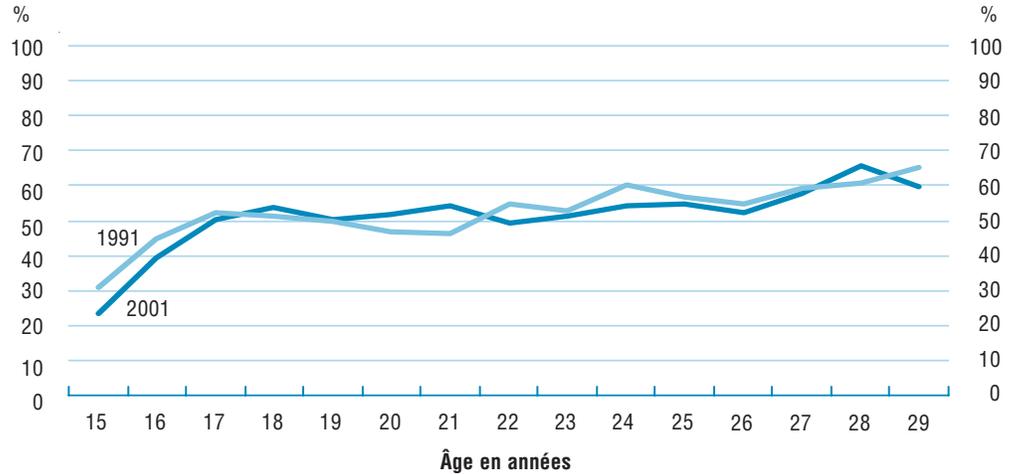
Source :
Tableau E1.1.

À peu près la moitié des étudiants travaillent durant l'année scolaire, une proportion qui n'a guère varié de 1991 à 2001 (figure E1.5 et tableau E1.2). Les proportions sont plus faibles à 15 et 16 ans, puis elles augmentent quelque peu avec l'âge. La proportion des étudiants qui allient travail et études est un peu plus élevée au collège qu'à l'université.

Le tableau E1.3 présente le niveau de scolarité et les activités sur le marché du travail afin de donner une idée du rythme de la transition des études au marché du travail.

La plupart des jeunes de 15 ans — soit 73 % — fréquentent l'école au niveau primaire-secondaire sans travailler, tandis que 23 % fréquentent l'école à ce niveau tout en travaillant.

Figure E1.5
Proportion des élèves qui allient travail et études, selon l'âge, Canada, 1991 et 2001



Source :
 Tableau E1.2.

À l'âge de 18 ans, la répartition est beaucoup plus diversifiée selon les catégories d'études et de population active, ce qui reflète les transitions qui se sont amorcées : 23 % de tous les jeunes de 18 ans fréquentent toujours l'école au niveau primaire-secondaire et travaillent, tandis que 17 % fréquentent l'école à ce niveau et ne travaillent pas, 12 % fréquentent un établissement d'enseignement collégial tout en ayant un emploi, 11 % sont des étudiants au niveau collégial sans emploi et 19 % ont un emploi et n'étudient pas.

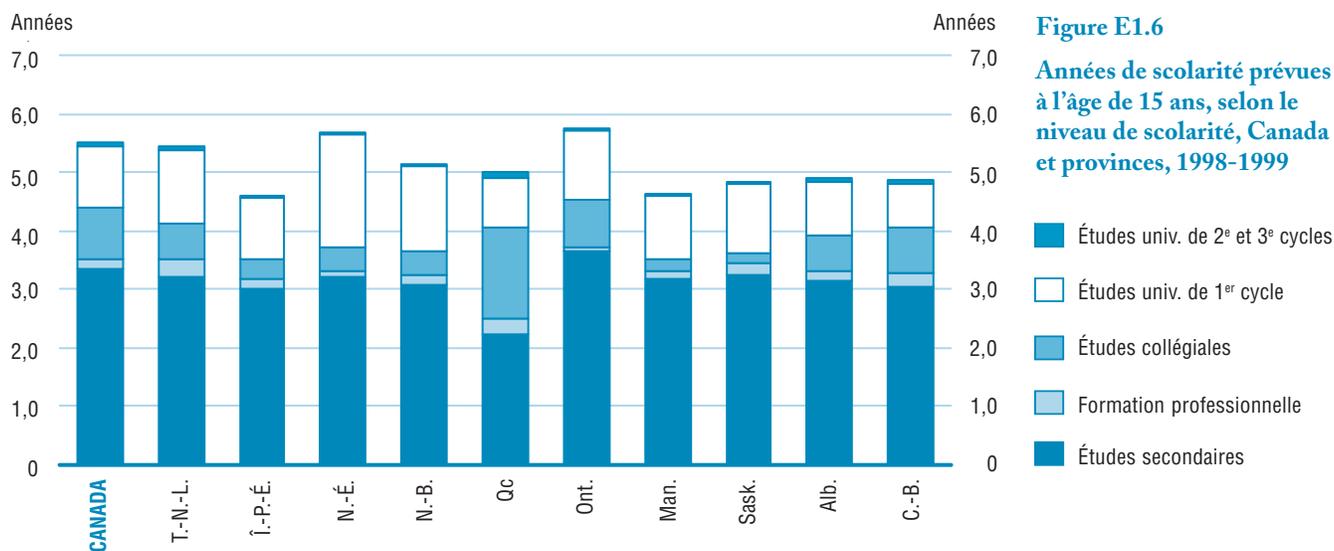
À l'âge de 20 ans, la proportion de la population qui fréquente l'université atteint un sommet : 12 % des jeunes de cet âge fréquentent l'université et ont un emploi, tandis que 14 % sont aux études mais n'ont pas d'emploi. De toutes les combinaisons études/population active, le groupe le plus nombreux à l'âge de 20 ans est celui des travailleurs qui ne font pas d'études, qui comptent pour 34 % de cette population.

À l'âge de 25 ans, 83 % de la population ont fini leurs études : 83 % d'entre eux occupent un emploi, 7 % en cherchent un et 10 % sont inactifs. Parmi les jeunes de 25 ans qui étudient au niveau collégial ou universitaire, la plupart ont également un emploi.

Provinces

La principale différence entre les systèmes scolaires des diverses provinces tient au fait que le niveau primaire-secondaire est plus court au Québec (où les étudiants doivent néanmoins fréquenter le cégep avant d'être admis à l'université) et plus long en Ontario que dans les autres provinces.

Le nombre d'années de scolarité prévues varie selon la province (figure E1.6). Un jeune de 15 ans peut s'attendre à consacrer plus de temps à ses études scolaires à Terre-Neuve-et-Labrador, en Nouvelle-Écosse et en Ontario, et moins à l'Île-du-Prince-Édouard et au Manitoba.



Source :

Tableau E1.4.

Les principales différences entre les systèmes scolaires de chaque province tiennent à la durée plus courte des études primaires et secondaires et au passage obligatoire par le cégep avant d'être admissible à l'université au Québec, ainsi qu'à l'année d'études additionnelle (13^e année) en Ontario pour les jeunes qui se préparent à faire des études universitaires. Les élèves de 15 ans peuvent s'attendre à consacrer à peu près 3,1 années supplémentaires au niveau secondaire dans toutes les provinces sauf l'Ontario, où ils sont susceptibles d'étudier encore 3,7 années en moyenne, et au Québec, où ils n'auraient qu'à consacrer 2,2 années additionnelles à leurs études secondaires. La suppression du Cours préuniversitaire de l'Ontario (CPO), c'est-à-dire la 13^e année, devrait ramener la durée des études secondaires en Ontario à celle des autres provinces où les études primaires et secondaires durent 12 ans. Après l'année scolaire 2003-2004, les cours du CPO ne seront plus offerts dans les écoles de l'Ontario.

Les autres écarts qui existent entre les provinces concernent surtout l'importance relative des divers types d'établissements et de programmes. Par exemple, la participation à la formation professionnelle au niveau des métiers dure en moyenne 0,2 année dans la plupart des provinces. La moyenne est cependant plus élevée à Terre-Neuve-et-Labrador, au Québec, en Saskatchewan et en Colombie-Britannique. À Terre-Neuve-et-Labrador, 4 % de la population âgée de 20 à 24 ans participe à la formation professionnelle au niveau des métiers (tableau E1.4).

Abstraction faite du Québec, c'est en Ontario et en Colombie-Britannique que les taux de participation au secteur collégial sont les plus élevés. En Colombie-Britannique, ceci s'explique par le double mandat de ce secteur dans cette province : les collèges développent des compétences professionnelles et techniques reconnues, tout en préparant les étudiants aux études universitaires par l'intermédiaire d'un programme de passage à l'université, surtout dans les régions éloignées de la province où l'accès à l'université n'est pas facile.

Les effectifs nombreux des collèges et des écoles de métiers sont déterminants pour ce qui concerne les divers parcours d'études postsecondaires au Québec et en Colombie-Britannique. Alors que dans les autres provinces la plus grande partie des études postsecondaires se fait dans les universités, dans ces deux provinces elle se fait dans les collèges et dans les centres de formation professionnelle.

Les taux d'inscription à un programme universitaire sont les plus élevés en Nouvelle-Écosse, la seule province où un tiers des jeunes âgés de 19 à 21 ans fréquentent l'université. Ce phénomène s'explique, dans une large mesure, par l'apport appréciable d'étudiants provenant d'autres provinces (29 % des diplômés universitaires de 1995 en Nouvelle-Écosse étaient venus d'une autre province pour y étudier¹).

De faibles proportions d'étudiants font des études supérieures. La propension aux études supérieures est la plus forte au Québec, où 3 % des jeunes âgés de 24 et 25 ans sont inscrits dans un programme de maîtrise ou de doctorat (tableau E1.4).

1. Enquête nationale auprès des diplômés, 1997.

Résultats sur le marché du travail

Contexte

Un des objectifs majeurs des systèmes d'éducation au Canada consiste à former des citoyens responsables qui sont à même de participer à une économie et une société moderne axée sur le savoir, en qualité de travailleurs efficaces.

Le présent indicateur porte sur deux résultats importants sur le marché du travail en comparant les [taux de chômage](#) et les revenus d'emploi selon le [niveau de scolarité](#) au Canada et dans d'autres pays industrialisés. Il considère également les différences pour les cohortes plus jeunes, fournissant des indications sur la façon avec laquelle les jeunes ayant atteint différents niveaux de scolarité se débrouillent dans la transition de l'école au marché du travail.

Ces mesures peuvent aider les élèves et les éducateurs à comprendre les avantages d'une scolarité plus élevée et permettre d'identifier des segments de la population pour lesquels une intervention en matière de politique pourrait être nécessaire.

Observations

Pays industrialisés

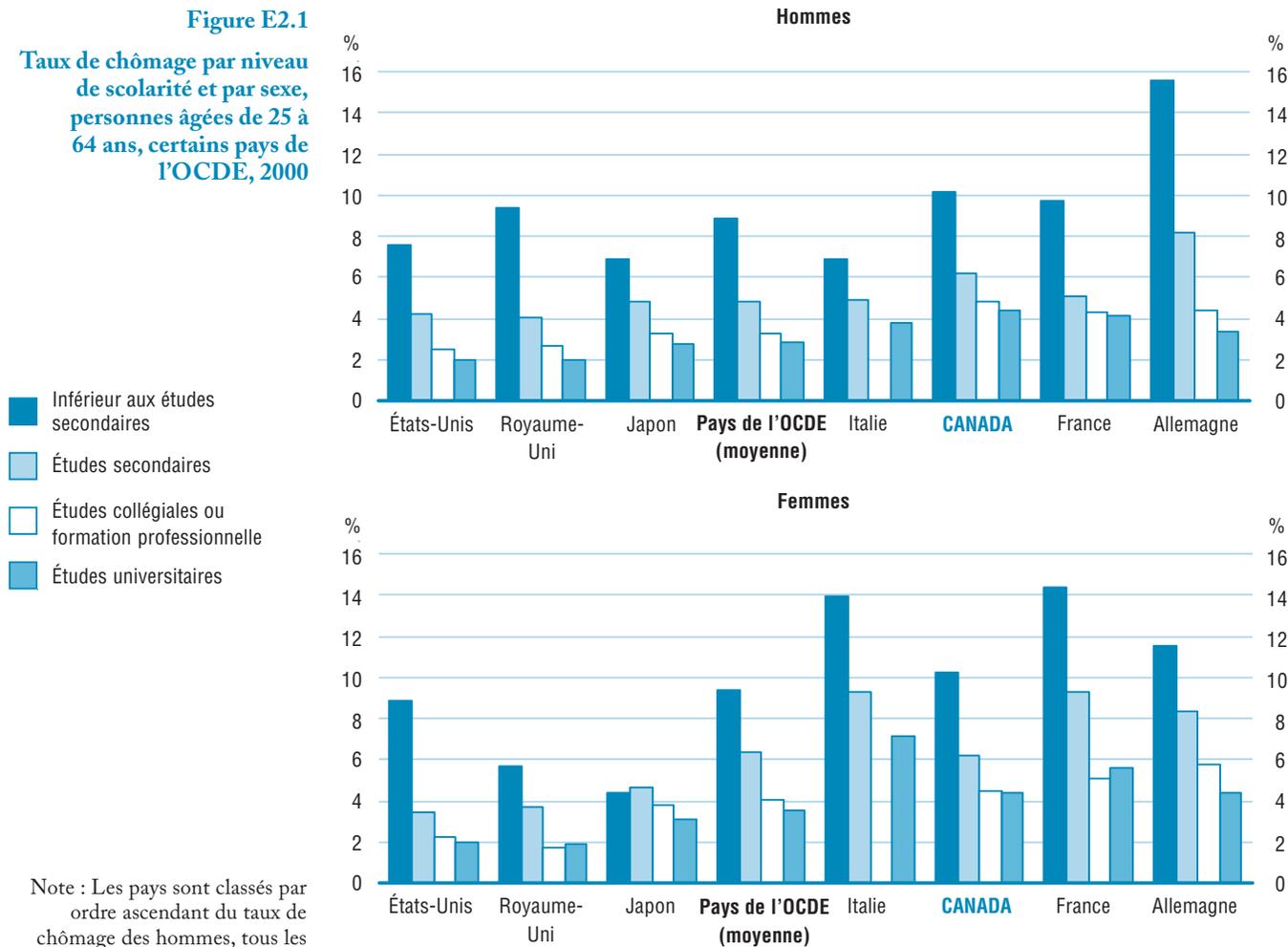
Il existe un écart appréciable entre les taux de chômage selon le niveau de scolarité autant pour les hommes que pour les femmes âgés de 25 à 64 ans. Dans les pays de l'OCDE, une moyenne de 5 % des hommes et de 6 % des femmes étaient en chômage en 2000. Par contre, le taux de chômage des hommes qui n'avaient pas terminé leurs études secondaires s'élevait à 9 %, contre 3 % pour ceux qui avaient une formation universitaire. Chez les femmes, les taux variaient entre 9 % pour celles qui n'avaient pas terminé leurs études secondaires et 4 % pour celles qui avaient une formation universitaire. Au Canada, les taux de chômage étaient de 10 % à la fois pour les hommes et les femmes n'ayant pas terminé leurs études universitaires, contre 4 % pour ceux et celles ayant une formation universitaire (figure E2.1 et tableau E2.1).

Le présent indicateur montre l'incidence du niveau de scolarité sur les résultats sur le marché du travail pour ce qui est du chômage et des revenus d'emploi.

E2

Dans les pays de l'OCDE, en 2000, les taux de chômage des hommes et des femmes âgés de 25 à 64 ans étaient à peu près trois fois supérieurs pour ceux et celles qui n'avaient pas terminé leurs études secondaires que pour ceux et celles ayant reçu une formation universitaire.

Figure E2.1
Taux de chômage par niveau de scolarité et par sexe, personnes âgées de 25 à 64 ans, certains pays de l'OCDE, 2000



Note : Les pays sont classés par ordre ascendant du taux de chômage des hommes, tous les niveaux de scolarité confondus.

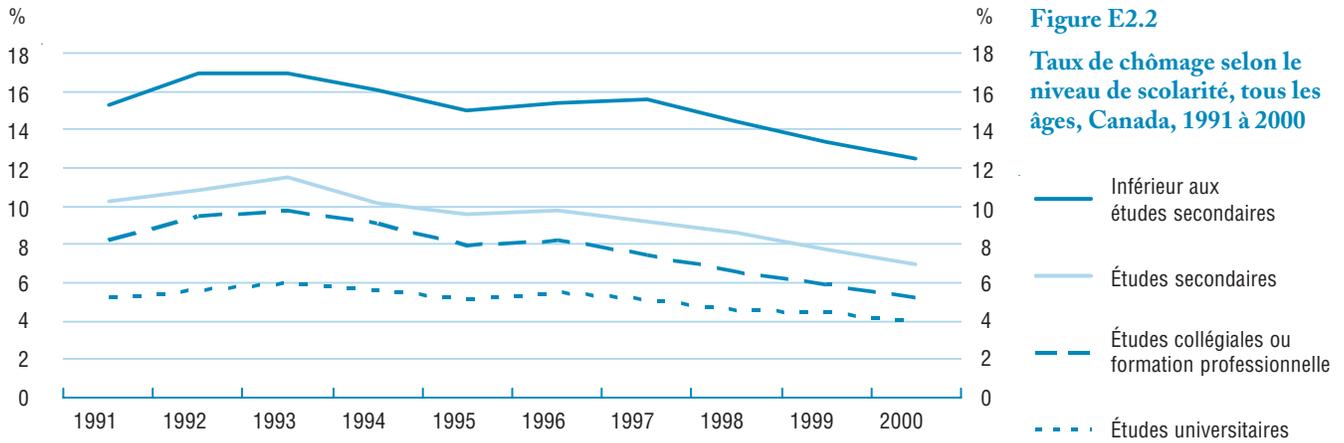
Source :

Tableau E2.1.

Le Canada et les provinces

Au Canada, les taux de chômage des diplômés universitaires sont plus faibles et moins sujets aux fluctuations économiques.

Au Canada, le début des années 1990 a été marqué par une récession qui a été à son pire en 1993 avec des taux de chômage de 11 %. L'économie a amorcé une reprise dans la seconde moitié de la décennie, et le taux de chômage est progressivement redescendu, atteignant 7 % en 2000 (figure E2.2 et tableau E2.2).



Source :

Tableau E2.2.

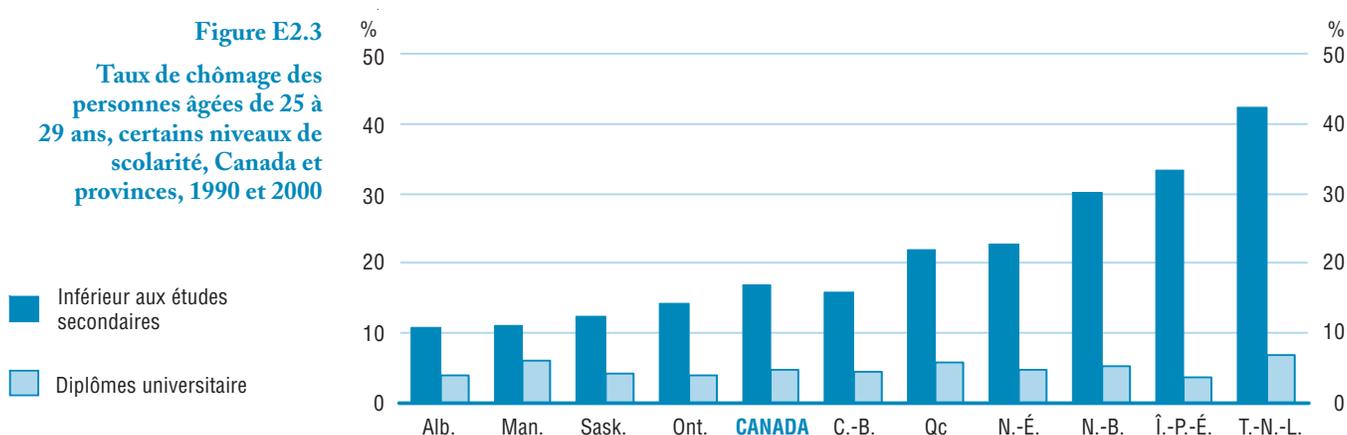
Alors que le taux de chômage a augmenté pour tout le monde au début des années 1990, les personnes les plus instruites s'en sont le mieux tirées. Au plus fort de la récession, le taux de chômage des Canadiens sans diplôme d'études secondaires se situait à 17 %, comparativement à 6 % pour les diplômés universitaires. En 2000, il était tombé à 12 % pour les personnes sans diplôme d'études secondaires, à 4 % pour les diplômés universitaires et à 5 % pour les diplômés d'un collège ou d'une école de métiers.

En 2000, le taux de chômage des personnes âgées de 25 à 29 ans sans diplôme d'études secondaires s'élevait à 17 %, contre 5 % pour les jeunes diplômés universitaires (figure E2.3 et tableau E2.3). Les écarts provinciaux au titre du taux de chômage des diplômés universitaires âgés de 25 à 29 ans étaient relativement minces en 2000, allant de 4 % en Colombie-Britannique, en Alberta, en Saskatchewan et en Ontario à 7 % à Terre-Neuve-et-Labrador. Par contre, le taux de chômage des personnes sans diplôme d'études secondaires variait entre 11 % en Alberta et au Manitoba à plus de 30 % au Nouveau-Brunswick, à l'Île-du-Prince-Édouard et à Terre-Neuve-et-Labrador. Les jeunes ayant de faibles niveaux de scolarité sont les plus à risque d'être marginalisés au plan économique, particulièrement dans les marchés du travail moins vigoureux.

En 2000, le taux de chômage des travailleurs canadiens âgés de 25 à 29 ans était plus de trois fois plus élevé chez les personnes n'ayant pas de diplôme d'études secondaires que chez les diplômés universitaires.

Figure E2.3

Taux de chômage des personnes âgées de 25 à 29 ans, certains niveaux de scolarité, Canada et provinces, 1990 et 2000



Source :
Tableau E2.3.

L'éducation et les revenus d'emploi

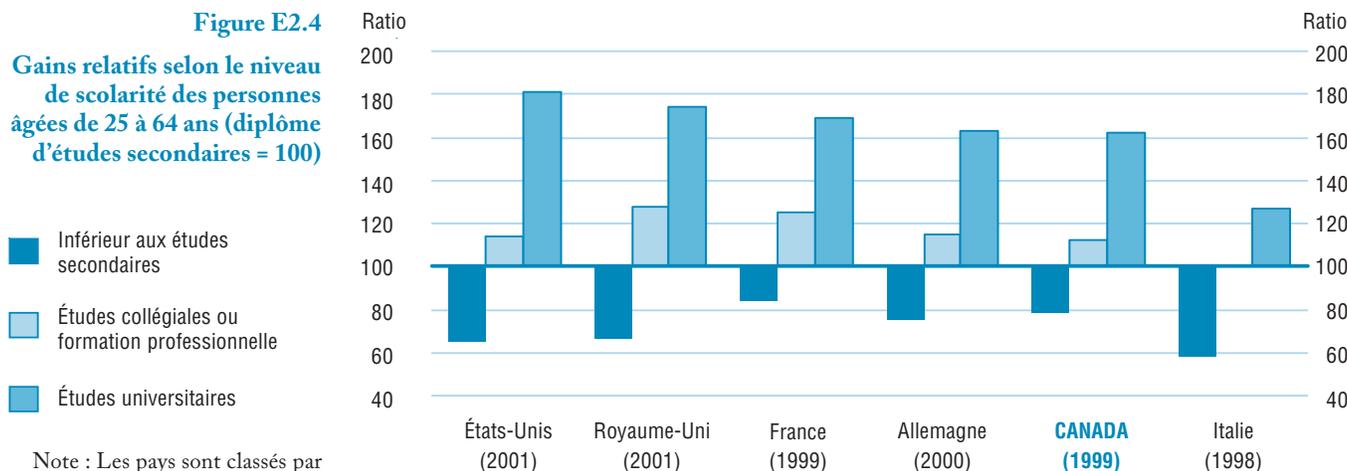
Les études universitaires mènent à l'obtention de gains plus élevés. Plus de 60 % des personnes de la catégorie des plus faibles gains n'avaient pas suivi d'études au-delà du secondaire en 2000, tandis que plus de 60 % de celles faisant partie de la catégorie plus élevée avaient un grade universitaire.

Le niveau de scolarité a une incidence très forte sur les gains d'emploi. Au plan individuel, la promesse de revenus supérieurs peut inciter à investir davantage dans les études.

Pour l'année 1999 au Canada, les gains moyens (avant impôts) étaient de 62 % plus élevés pour les diplômés universitaires et 12 % plus élevés pour les diplômés des collèges et des écoles de métiers que pour les diplômés du secondaire (figure E2.4 et tableau E2.4). Les personnes qui n'avaient pas terminé leurs études secondaires gagnaient, quant à eux, 21 % de moins que les diplômés du secondaire. Des différences comparables se retrouvaient dans tous les pays industrialisés.

Figure E2.4

Gains relatifs selon le niveau de scolarité des personnes âgées de 25 à 64 ans (diplôme d'études secondaires = 100)



Note : Les pays sont classés par ordre descendant des gains relatifs de la population titulaire d'un grade universitaire.

Source :
Tableau E2.4.

En 2000, les différences entre les gains moyens selon le niveau de scolarité s'accroissaient avec l'âge pour atteindre un sommet dans le groupe d'âges des 50 à 54 ans (figure E2.5). Elles étaient particulièrement fortes entre les diplômés universitaires et les autres travailleurs. Dans le groupe d'âges des 25 à 29 ans, les diplômés universitaires gagnaient en moyenne 31 000 \$, soit à peu près un tiers de plus que les personnes sans diplôme d'études secondaires qui en gagnaient 21 000 \$. Dans le groupe des 50 à 54 ans, les diplômés universitaires gagnaient en moyenne 61 000 \$, plus de deux fois le salaire des travailleurs sans diplôme d'études secondaires (29 000 \$).

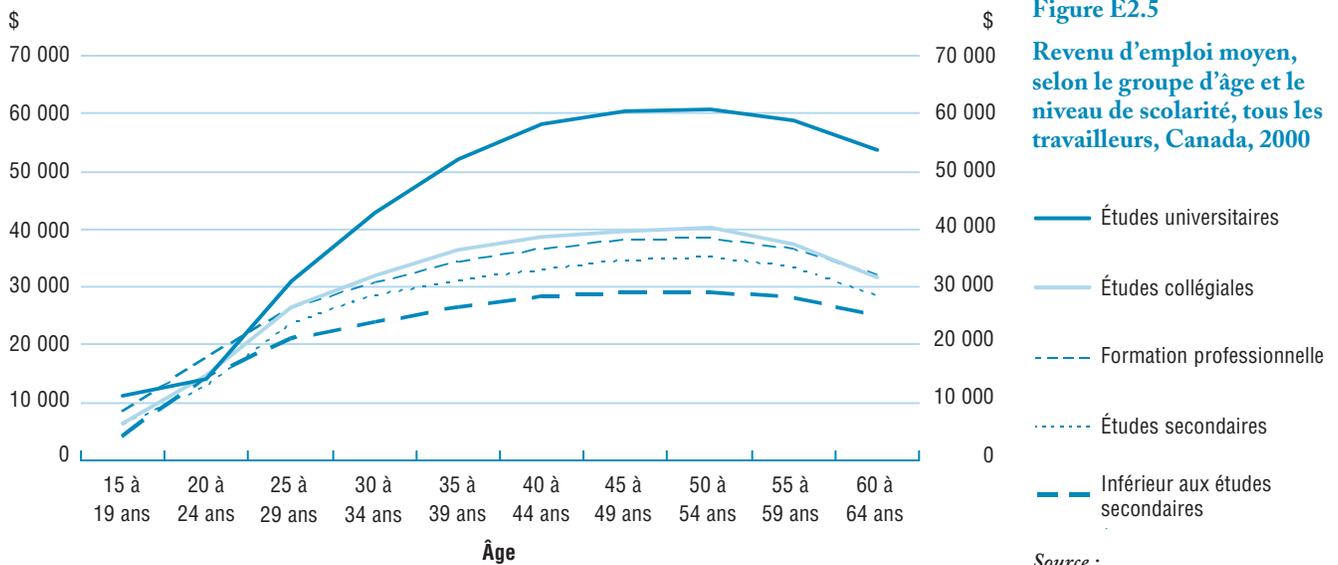


Figure E2.5
Revenu d'emploi moyen, selon le groupe d'âge et le niveau de scolarité, tous les travailleurs, Canada, 2000

- Études universitaires
- Études collégiales
- - - Formation professionnelle
- Études secondaires
- - - - - Inférieur aux études secondaires

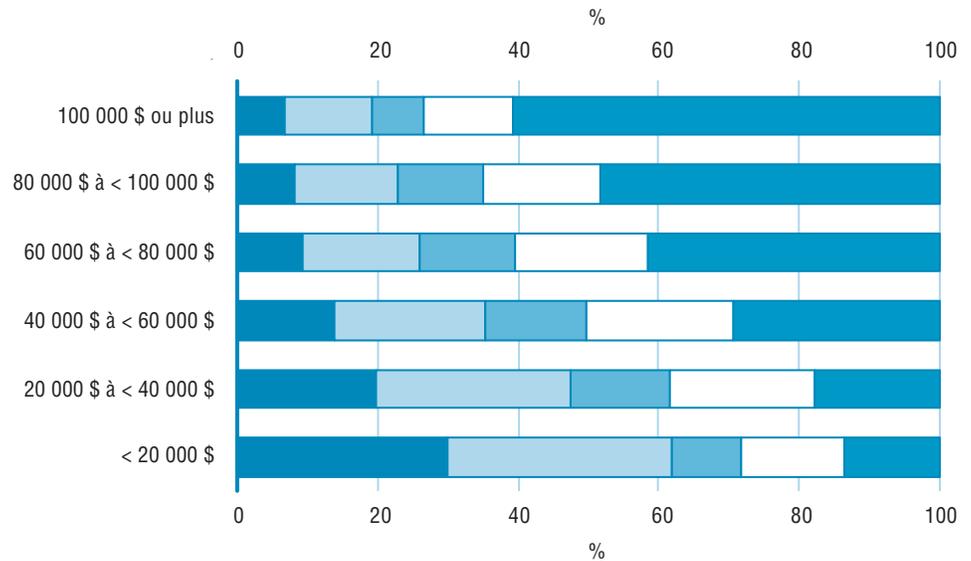
Source :
Tableau E2.5.

En 2000, plus de 60 % des travailleurs affichant les plus faibles gains (moins de 20 000 \$) n'avaient pas suivi d'études au-delà du secondaire. Cependant, plus de 60 % des travailleurs affichant les gains les plus élevés (100 000 \$ ou plus) étaient titulaires d'un grade universitaire (figure E2.6).

Figure E2.6

Distribution des personnes ayant un revenu, selon le niveau de scolarité à différents niveaux de revenu d'emploi, Canada, 2000

- Université
- Collège
- Formation professionnelle
- Études secondaires
- Inférieur aux études secondaires



Source :
Tableau E2.6.

Annexes

1	Structure de l'éducation et de la formation au Canada	171
2	Notes sur la méthodologie	177
3	Glossaire	201
4	Sources de données utilisées dans la présente publication	221
5	Calcul des revenus et des dépenses de chaque province ou territoire – Enseignement primaire et secondaire	259
6	Statistiques de référence de base	261

Annexes

Structure de l'éducation et de la formation au Canada

Au Canada, la responsabilité de l'éducation incombe aux dix provinces et aux trois territoires. Par conséquent, quoique les structures de l'éducation et les établissements d'enseignement se ressemblent beaucoup au pays, chaque province et territoire les a développés en tenant compte de la situation particulière de la population desservie, de sa situation géographique, ainsi que de son patrimoine culturel et historique. La présente annexe décrit l'organisation et les différentes structures de l'éducation et de la formation au Canada aujourd'hui.

Programmes préscolaires

Dans l'ensemble des provinces et des territoires, il existe des programmes d'enseignement préscolaires dispensés par des écoles publiques, privées et fédérales, ainsi que par des écoles pour les malvoyants et les malentendants, qui sont offerts aux enfants âgés ordinairement de 4 ou 5 ans.

La majorité des provinces et des territoires offrent des programmes préscolaires publics d'une année; le Québec, l'Ontario, le Manitoba, la Saskatchewan et l'Alberta offrent généralement une année supplémentaire (voir la figure 1). Dans la plupart des provinces et des territoires, les programmes préscolaires précédant la 1^{re} année sont offerts aux enfants qui, au cours de l'année scolaire, atteignent l'âge de 5 ans avant une date précisée dans la loi provinciale ou territoriale. La participation à ces programmes est facultative, sauf à Terre-Neuve-et-Labrador, en Nouvelle-Écosse et au Nouveau-Brunswick, où elle est obligatoire. L'intensité de ces programmes varie selon la province ou le territoire : certains offrent des programmes d'une journée complète, d'autres, d'une demi-journée; d'autres encore offrent les deux.

Au Québec, une année supplémentaire d'enseignement préscolaire public est offerte à certains enfants de 4 ans ayant un handicap ou issus de familles à faible revenu. En Ontario, l'offre d'une année supplémentaire d'enseignement préscolaire aux enfants de 4 ans est à la discrétion des conseils scolaires locaux, le financement étant assuré par le ministère de l'Éducation. Dans cette province, presque tous les conseils scolaires offrent ce programme à leurs élèves. Au Manitoba, où une année supplémentaire d'enseignement préscolaire est offerte à la discrétion de chaque division scolaire, deux divisions scolaires offrent ce programme, qui n'est pas financé par le ministère de l'Éducation. Deux années supplémentaires d'enseignement préscolaire sont financées dans les écoles de la Saskatchewan dans les communautés où une fraction importante des enfants d'âge préscolaire ne sont pas prêts à participer pleinement aux activités d'apprentissage offertes dans les maternelles et en 1^{re} année. Ces années

Annexe 1

supplémentaires ne sont pas obligatoires et ne sont pas financées dans toutes les écoles. L'Alberta offre également deux années supplémentaires d'enseignement préscolaire entièrement financées, destinées aux élèves ayant une incapacité ou à ceux qui sont considérés comme très doués.

Parallèlement aux programmes publics, les écoles privées de l'ensemble des provinces et des territoires offrent une année ou plus d'enseignement préscolaire. Il importe cependant de signaler que les programmes privés de garderie ou d'éducation de la petite enfance ne sont pas offerts dans le cadre du système d'enseignement régulier et qu'ils sont exclus des données sur les programmes préscolaires figurant dans le présent rapport.

Enseignement primaire et secondaire

L'éducation publique est gratuite pour toutes les personnes ayant la citoyenneté canadienne ou le statut de résident permanent, jusqu'à la fin des études secondaires (normalement à l'âge de 18 ans). La durée de la scolarité obligatoire varie selon les provinces ou les territoires. En général, la scolarité est obligatoire à partir de 6 ou 7 ans en fonction d'une date précisée dans la loi provinciale ou territoriale (5 ans au Nouveau-Brunswick et en Colombie-Britannique), jusqu'à l'âge de 16 ans. Au Nouveau-Brunswick, depuis le 1^{er} juillet 1999, la scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans ou jusqu'à l'obtention d'un diplôme, et le nouveau règlement vise tous les élèves qui étaient aux études à cette date. Début 2003, l'Alberta a cautionné un projet de loi élevant l'âge où la scolarité est obligatoire de 16 à 17 ans, le changement devant entrer en vigueur de loi plus tard dans l'année.

Dans la plupart des provinces et des territoires, l'éducation primaire-secondaire comporte 13 années d'études (de la maternelle à la 12^e année). Les seules exceptions sont le Québec et l'Ontario. Le système québécois comporte 12 années — école maternelle, 6 années de niveau primaire et 5 années de niveau secondaire. Celui de l'Ontario compte une année supplémentaire d'école maternelle (voir plus haut), et le cours secondaire se termine avec la 13^e année (cours préuniversitaire de l'Ontario). À la suite d'un important changement de politique, la 13^e année ne sera plus offerte en Ontario après 2002-2003. Ce changement aura pour conséquence immédiate l'entrée d'une « double cohorte » d'étudiants dans le système postsecondaire en 2003-2004 (elle se composera de la dernière promotion de l'ancien système comprenant la 13^e année et de la première promotion du nouveau système).

Le continuum primaire-secondaire varie, en durée, selon la province ou le territoire, de sorte que le point de transition entre le primaire et le secondaire n'est pas nécessairement le même dans toutes les provinces et tous les territoires (voir la figure 1).

L'organisation des années d'études varie selon les provinces et les territoires et elle peut aussi varier à l'échelle locale. L'enseignement primaire couvre les six à huit premières années de scolarité obligatoire. Les élèves entrent ensuite à l'école intermédiaire ou au premier cycle de l'école secondaire, qui couvre habituellement de la 6^e ou 7^e année à la 8^e ou 9^e année ou ils peuvent passer directement au niveau secondaire. Dans de nombreuses localités nordiques et rurales, un seul édifice scolaire peut abriter toutes les années d'études (de la maternelle à la 11^e ou 12^e année).

Des programmes d'une grande diversité — enseignement général et enseignement professionnel — sont offerts au niveau secondaire. Certaines provinces et certains territoires offrent des cours qui donnent simultanément aux élèves des crédits de niveau secondaire et postsecondaire.

Le diplôme d'études secondaires est décerné aux élèves qui terminent avec succès les cours obligatoires et facultatifs de leur programme scolaire.

Aux niveaux préscolaire et primaire-secondaire, le financement public provient directement de l'administration provinciale ou territoriale (par ex. au Nouveau-Brunswick et en Ontario) ou d'une combinaison de transferts provinciaux et d'impôts locaux perçus par l'administration locale ou par des conseils scolaires ayant le pouvoir d'imposition (par ex. en Saskatchewan et au Québec). Le financement des écoles privées provient principalement des droits perçus et de fonds de dotation, sauf au Québec, province qui finance également les écoles privées (lesquelles fixent les critères d'admission). Le gouvernement fédéral assume les frais de scolarité des enfants autochtones et des enfants d'employés qui vivent sur les terres de la Couronne fédérale (Défense nationale, Agriculture et Transport).

Enseignement postsecondaire

Une fois ses études secondaires terminées avec succès, l'élève peut poser sa candidature dans une université ou un collège. Jusqu'à récemment, l'inscription à des programmes d'enseignement professionnel au niveau des métiers, comme les programmes d'apprentissage qui préparent à une profession ou à un métier, n'exigeait pas de diplôme d'études secondaires. Cependant, un nombre croissant de programmes exigent maintenant un diplôme d'études secondaires, surtout dans le cas de métiers axés sur une technologie de pointe ou ayant une incidence sur la sécurité publique.

L'apprentissage passe par un contrat entre un employeur et l'apprenti, enregistré auprès de la province ou du territoire, en vertu duquel l'employeur fournit à l'apprenti la formation et l'expérience nécessaires à l'exercice d'un métier. La durée des programmes varie de deux ans à cinq ans, selon le métier. Un apprentissage enregistré combine une expérience en milieu de travail à des périodes de quatre à huit semaines de formation en classe par année du programme. Dans la plupart des provinces et des territoires, la formation en classe est habituellement suivie dans un établissement postsecondaire durant l'apprentissage. Au Québec, cependant, elle est suivie avant le début du programme d'apprentissage.

À l'heure actuelle, au Canada, on compte environ 170 métiers agréés, dont chacun comporte des normes précises et des exigences en matière de formation fixées par chaque province ou territoire. Pour exercer certains de ces 170 métiers agréés, il est obligatoire de détenir un certificat d'apprentissage, alors que pour d'autres le certificat d'apprentissage est facultatif bien qu'il indique le niveau de compétence du titulaire. Les métiers à certificat obligatoire et ceux à certificat facultatif varient selon les provinces et les territoires, tout en présentant certaines similitudes puisque les métiers à certificat obligatoire sont habituellement ceux qui sont liés à une technologie de pointe ou à la sécurité publique. Pour 45 des 170 métiers agréés, les provinces ont adopté des normes interprovinciales. Pour ces 45 métiers, les candidats qui satisfont à la norme pertinente sont admissibles au Sceau rouge interprovincial et sont autorisés à travailler partout au Canada sans autre formation ni examen.

Dans la présente publication, les données relatives aux programmes québécois de formation professionnelle au niveau des métiers qui sont administrés au niveau primaire-secondaire sont déclarées à ce niveau.

L'enseignement postsecondaire est offert par les établissements publics et privés, dont certains décernent des grades. Dans l'ensemble des provinces et des territoires, il existe une distinction importante entre les établissements « conférant des grades universitaires » et ceux « ne conférant pas de grades universitaires ». Les

établissements — publics et privés — conférant des grades universitaires sont habilités en vertu de la loi provinciale ou territoriale à décerner des grades; ils comprennent les universités, les collèges universitaires et certains collèges communautaires.

Les universités offrent habituellement des programmes de premier cycle, d'une durée de quatre ans, menant au grade de baccalauréat. Les grades supérieurs comprennent la maîtrise, qui exige généralement deux années d'études après l'obtention d'un premier grade, et le doctorat, qui exige de trois à cinq années d'études et de recherche avancées ainsi qu'une thèse. Les universités n'offrent pas toutes des grades de deuxième et troisième cycles, notamment au niveau du doctorat. Outre les universités, il existe les collèges universitaires qui sont des établissements reconnus conférant des grades universitaires et offrant des programmes de baccalauréat d'une durée de trois à quatre ans. Si les universités et les collèges universitaires offrent également des programmes menant à des diplômes et à des certificats, ils mettent surtout l'accent sur les programmes menant à un grade. De plus, un certain nombre de provinces et de territoires ont commencé à donner aux collèges communautaires un pouvoir limité de décerner des grades. Ces établissements continuent toutefois d'offrir des programmes menant à des diplômes et à des certificats. Au nombre de leurs programmes menant à un grade certains, sont d'une durée de deux ans menant à un grade d'associé et d'autres d'une durée de trois à quatre ans menant à un grade appliqué dans un domaine de spécialité de l'établissement.

Une université (ou un autre établissement) peut aussi être fédérée avec une autre université ou lui être affiliée. Un établissement fédéré est un établissement conférant des grades universitaires qui s'auto-administre mais, en vertu de l'accord de fédération, l'octroi des grades relève de l'établissement principal. Un établissement affilié possède un pouvoir limité ou nul de décerner des grades universitaires, l'octroi des grades relevant de l'établissement principal. Un certain nombre de collèges sont habilités à offrir des grades en théologie, mais ne sont pas, à proprement parler, des établissements reconnus conférant des grades universitaires.

Si la majorité des établissements conférant des grades universitaires sont publics, il existe aussi des établissements privés de ce type dans un certain nombre de provinces. Depuis de nombreuses années, certains établissements privés offrent des programmes en théologie. En outre, un nombre croissant d'établissements privés offrent des programmes menant à un grade en arts libéraux, en affaires ou dans un métier.

La plupart des établissements publics canadiens ne conférant pas de grades universitaires ont été créés au cours des années 1960 par les administrations provinciales et territoriales pour offrir des programmes de préparation au marché du travail comme solutions de rechange aux programmes universitaires, qui sont plus théoriques. Selon la province ou le territoire, on les appelle collèges, collèges régionaux, centres, collèges d'arts appliqués et de technologie, collèges communautaires, instituts, écoles ou, au Québec, collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps).

Les établissements publics ne conférant pas de grades universitaires offrent des programmes de formation professionnelle dans une grande variété de domaines semi-professionnels et techniques, qui mènent à des diplômes et à des certificats et, dans le cas du Québec, à des diplômes et à des attestations. Les diplômes sont généralement décernés au terme d'un programme d'une durée de deux ou trois ans (trois ans au Québec), alors que la durée d'un programme menant à un certificat est habituellement d'une année. Au Québec, les attestations sont décernées au terme d'un programme technique, d'une durée plus brève, et sont généralement considérées comme l'équivalent des certificats décernés dans les autres provinces et territoires.

Au Québec, les étudiants qui désirent fréquenter l'université sont généralement tenus de suivre avec succès un programme préuniversitaire d'une durée de deux ans offert par les cégeps. Dans certains cas, les étudiants possédant un diplôme d'études collégiales dans un domaine technique peuvent poursuivre des études universitaires.

Plusieurs établissements d'enseignement collégial offrent des programmes de passage à l'université; il s'agit le plus souvent des deux premières années d'un programme universitaire de premier cycle, habituellement offert en collaboration avec une université, où l'étudiant est appelé à suivre le reste du programme.

Les établissements privés ne conférant pas de grades universitaires peuvent être classés en fonction de la réglementation gouvernementale, plus ou moins étendue, dont ils font l'objet. Les établissements reconnus ont reçu de l'administration provinciale ou territoriale le pouvoir de décerner des titres scolaires en vertu de chartes ou de lois qui prévoient des mécanismes visant à assurer la qualité des établissements et des programmes. Les établissements non reconnus, mais autorisés, sont réglementés surtout en vue d'assurer la protection des consommateurs plutôt que la qualité des établissements ou des programmes. Enfin, les établissements non reconnus et non autorisés sont des établissements privés qui ne sont pas réglementés par l'État.

Selon la province ou le territoire, les établissements privés ne conférant pas de grades universitaires sont appelés collèges, instituts, écoles ou académies. Les titres décernés comprennent des diplômes et des certificats, et les programmes sont habituellement plus intensifs et d'une durée beaucoup plus brève que ceux des établissements publics. Au Québec, les établissements privés subventionnés peuvent également offrir des programmes préuniversitaires d'une durée de deux ans et des programmes techniques d'une durée de trois ans.

Au niveau postsecondaire, la source de financement dépend de la nature de l'établissement. Dans le cas des universités et des établissements publics ne conférant pas de grades universitaires, le financement provient directement de l'administration fédérale (surtout pour la recherche subventionnée) ou provinciale ou territoriale (surtout sous forme de subventions de fonctionnement et de subventions en capital). Le financement privé de ces établissements se compose des droits de scolarité et d'autres droits, de dons (y compris les legs), de placements, ainsi que de subventions et de contrats non gouvernementaux. Les établissements privés ne conférant pas de grades universitaires ne reçoivent pratiquement pas de fonds publics, sauf indirectement, par le biais du soutien aux étudiants; le financement de ces établissements privés provient surtout des droits de scolarité.

On trouvera un aperçu plus détaillé des systèmes d'enseignement postsecondaire au Canada sur le site <http://www.cicic.ca/postsec/vol1.overview.fr.stm>.

Figure 1

Niveaux au sein des écoles primaires et secondaires, selon la province ou le territoire

Terre-Neuve-et-Labrador	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Île-du-Prince-Édouard ¹	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Nouvelle-Écosse	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Nouveau-Brunswick — anglais	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Nouveau-Brunswick — français	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Québec — général	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Québec — professionnel											10	11	12	13	
Ontario ²	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Manitoba	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Saskatchewan	P	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Alberta	P	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Colombie-Britannique	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Yukon	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Territoires du Nord-Ouest	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Nunavut	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		

P	Préscolaire non offert à tous
P	Préscolaire offert à tous
	Primaire
	Secondaire de 1 ^{er} cycle/intermédiaire
	Secondaire de 2 ^{ième} cycle
	Secondaire

1. L'Île-du-Prince-Édouard a introduit son programme préscolaire en 2000-2001.

2. 2002-2003 est la dernière année du Cours préuniversitaire de l'Ontario (13 année du secondaire).

Notes sur la méthodologie

Chapitre A :

Portrait de la population d'âge scolaire

Indicateur A1 : Taille de la population

La population d'âge scolaire correspond ici à l'ensemble des personnes âgées de 5 à 24 ans, qu'elles fréquentent l'école ou non. Il s'agit de la plage d'âge durant laquelle la plupart des gens suivent leur scolarité. Au Canada, la scolarité est normalement obligatoire pour les enfants de 6 à 16 ans, sauf au Nouveau-Brunswick, où elle est obligatoire jusqu'à 18 ans. Bon nombre d'étudiants poursuivent leur scolarité au-delà de l'âge obligatoire.

Les chiffres de population de 2001 sont des estimations postcensitaires fondées sur les chiffres du recensement de 1996 rajustés en fonction du sous-dénombrement net. Les chiffres de 1991 et de 1996 sont ceux des recensements de 1991 et de 1996, également rajustés en fonction du sous-dénombrement net. Les projections de 2006 à 2026 sont établies à partir des estimations démographiques au 1^{er} juillet 2000 et d'hypothèses concernant l'évolution de la fécondité, de la mortalité, ainsi que l'immigration et l'émigration internationales et entre les provinces et territoires (le scénario d'accroissement moyen).

La migration entre les provinces et territoires est le mouvement de population d'une province ou d'un territoire à l'autre, entraînant un changement permanent de résidence. Une personne qui élit domicile dans une autre province ou un autre territoire est un émigrant interne par rapport à la province ou le territoire d'origine, et un immigrant interne à l'égard de la province ou du territoire de destination. La migration nette est la différence entre les immigrants internes et les émigrants internes.

Le scénario d'accroissement moyen suppose que la fécondité et l'immigration resteront à leurs niveaux actuels tout au long de la période de projections. Selon ce scénario, on suppose également que les migrations entre les provinces et territoires entraîneront une augmentation de la population de l'Ontario, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique et une diminution de celle des autres provinces ou territoires.

Annexe 2

Si on utilise couramment les projections démographiques à des fins de planification, il faut cependant le faire avec prudence, car elles reposent sur des hypothèses concernant l'avenir des composantes démographiques. Par exemple, la fécondité, principal déterminant de la population d'âge scolaire, ne restera pas nécessairement stable au cours des 25 prochaines années. En outre, il faut se servir avec encore plus de prudence des projections au niveau des provinces et territoires, car la migration entre les provinces et territoires, composante très volatile et difficile à prévoir, a une incidence importante sur la variation de la population des diverses provinces et divers territoires.

Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter la publication *Projections démographiques pour le Canada, les provinces et les territoires* (n° 91-520-XPB au catalogue de Statistique Canada), disponible sur le site <http://dissemination.statcan.ca/francais/IPS/Data/91-520-XPB.htm>.

Indicateur A2 : Diversité culturelle

Aucune note.

Indicateur A3 : Antécédents familiaux

Aucune note.

Indicateur A4 : Faible revenu

Le seuil de faible revenu (SFR) est le niveau de revenu auquel on estime qu'une famille consacre 20 % de plus que la famille moyenne à la nourriture, au logement et à l'habillement, ce qui réduit son revenu disponible pour d'autres dépenses telles que la santé, l'éducation, le transport et les loisirs. On calcule les SFR de familles et de collectivités de tailles différentes.

Il n'existe pas de norme internationalement reconnue pour mesurer la pauvreté, ni de définition officielle de la pauvreté au Canada. Les SFR produits par Statistique Canada constituent l'une des nombreuses mesures possibles pour suivre l'évolution du mieux-être économique relatif des familles canadiennes. Les SFR font l'objet de mises à jour annuelles en fonction de l'augmentation du coût de la vie, ainsi que de mises à jour périodiques en fonction de la variation des habitudes de dépense des familles. À long terme, grâce à la hausse du niveau de vie, la famille canadienne moyenne consacre une proportion décroissante de son revenu total à la nourriture, au logement et à l'habillement. Comme les SFR sont rajustés en conséquence, ils constituent une mesure relative, plutôt qu'absolue, du mieux-être économique.

On calcule les SFR en fonction du revenu avant et après impôts. Les données figurant dans le présent rapport sont fondées sur les SFR après impôts, car le revenu après impôts correspond davantage au revenu dont une famille dispose pour acheter des biens de première nécessité et d'autres biens. Pour 2000, les SFR après impôts s'établissent comme suit :

Seuils de faible revenu après impôts (base de 1992) pour les familles économiques et les personnes seules, Canada, 2000

Taille de la famille	Taille de la région de résidence Régions rurales	Moins de 30 000*	30 000 à 99 999	100 000 à 499 999	500 000 et plus
1 personne	9 947	11 498	12 583	12 780	15 172
2 personnes	12 138	14 030	15 353	15 594	18 513
3 personnes	15 352	17 745	19 419	19 723	23 415
4 personnes	19 120	22 101	24 186	24 565	29 163
5 personnes	21 371	24 701	27 031	27 456	32 595
6 personnes	23 622	27 301	29 877	30 346	36 027
7 personnes et plus	25 872	29 902	32 722	33 237	39 459

* Comprend les villes ayant une population de 15 000 à 30 000 habitants et les petites régions urbaines (moins de 15 000 habitants).

On calcule les taux de faible revenu des familles, et tous les membres d'une famille économique sont dans la même situation de faible revenu. Une famille économique est un groupe de deux personnes ou plus vivant dans le même logement et qui sont apparentées par le sang, par alliance, par union libre ou par adoption.

Comme il manque des valeurs à l'égard de certains items de réponse, les nombres qui figurent dans les tableaux ne correspondent pas nécessairement au chiffre de population global.

L'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR) vise à suivre des personnes sur une période de six ans. Ces six années représentent donc le nombre maximal d'années consécutives pour lesquelles on peut estimer le revenu d'une famille donnée d'après l'EDTR.

Chapitre B :

Le financement des systèmes d'éducation

Généralités

Lorsque les montants figurant dans un tableau concernent plus d'une année, tous les montants sont exprimés en dollars constants de 2001. Lorsqu'un tableau comprend les données d'une seule année, tous les montants sont exprimés en dollars courants.

Certains ministères responsables de l'éducation et de la formation professionnelle remarqueront des écarts entre leurs données sur les dépenses et celles qui sont présentées ici. Afin d'assurer la comparabilité internationale, on a effectué certains rajustements, dont les suivants :

- Exclusion des frais de la dette.
- Utilisation de facteurs de correction de l'inflation par pays et par province et territoire.
- Conversion des périodes de déclaration des pays, des provinces et territoire en une période annuelle commune.
- Inclusion des dépenses du gouvernement fédéral au titre de l'éducation dans chaque province et territoire dans le cas des écoles autochtones et des écoles relevant du ministère de la Défense nationale.
- Inclusion des dépenses des ménages consacrées à l'éducation.
- Inclusion de toutes les dépenses ministérielles (tous les ordres de gouvernements) relatives à l'éducation dans chaque province et territoire, en sus des ministères de l'Éducation et de la Formation professionnelle.

Dans le présent chapitre, les dépenses publiques comprennent les dépenses suivantes (voir les notes relatives à l'indicateur B2) :

- Achat direct de ressources pédagogiques par les administrations publiques (par ex., paiement direct des salaires des enseignants par un ministère de l'Éducation central ou régional, paiements directs d'une municipalité à des entrepreneurs pour la construction de bâtiments scolaires, acquisition de manuels par une province ou un territoire ou une autorité régionale qui les distribue ensuite aux autorités ou aux écoles locales).
- Paiements directs d'organismes publics aux établissements d'enseignement chargés d'acheter eux-mêmes les ressources pédagogiques (par ex., subventions globales gouvernementales aux universités, que ces dernières utilisent pour rémunérer leur personnel, subvention gouvernementale à une école privée et paiements gouvernementaux à une entreprise privée qui mène une recherche sur l'enseignement en vertu d'un contrat).
- Dépenses directes consacrées à des projets d'investissement (par ex., agrandissement ou construction de bâtiments, matériel de laboratoire axé sur la recherche et le développement).
- Transferts publics au secteur privé (par ex., aide financière sous forme de bourses d'études et de subventions gouvernementales, subventions publiques spéciales [notamment pour le transport, les frais médicaux, les études à l'étranger], allocations familiales ou allocations pour enfants qui sont subordonnées au statut d'étudiant, prêts aux étudiants).

Dans le présent chapitre, les dépenses des ménages ou d'autres entités privées (commerciales ou sans but lucratif) comprennent les dépenses suivantes :

- Droits versés aux établissements d'enseignement (par ex., droits de scolarité, droits d'inscription, frais liés aux laboratoires, au logement, aux repas et à d'autres services fournis aux étudiants par l'établissement). Comme Statistique Canada enquête uniquement sur les établissements, les coûts du logement hors campus non fourni par l'établissement sont exclus du montant total des dépenses.
- Aide financière aux étudiants ou aux ménages provenant de sources privées (par ex., bourses d'études provenant d'entreprises, d'organismes religieux ou d'autres organismes sans but lucratif).
- Paiements directs versés aux établissements d'enseignement par des entités privées (par ex., contributions ou subventions aux écoles de formation professionnelle ou technique, contrats conclus avec les universités pour la recherche ou d'autres services, subventions accordées aux établissements d'enseignement par des organismes sans but lucratif, dons de bienfaisance (autres que ceux provenant de ménages), dépenses d'employeurs privés consacrées à l'apprentissage et à d'autres programmes d'enseignement scolaire et de formation en milieu de travail).

En raison de modifications apportées à la méthodologie d'un certain nombre d'enquêtes depuis l'année scolaire 1997-1998, les données des années antérieures à l'égard de certaines mesures ne figurent pas dans la présente publication.

Le présent rapport ne contient pas de données sur les programmes privés de prématernelle qui ne font pas l'objet d'une réglementation provinciale, ni de données sur les dépenses relatives aux collèges commerciaux privés. Comme on ne dispose pas de données sur les effectifs des collèges commerciaux privés, on a exclu les dépenses connexes pour favoriser la comparabilité.

Les données des deux dernières années figurant dans les tableaux B1.1, B1.2, B1.3, B1.5, B2.2, B2.3, B2.4, B2.5, et B2.6 sont des estimations ou des données provisoires. Les dépenses publiques correspondent aux dépenses prévues publiées dans les comptes publics des provinces et territoires. Les dépenses privées aux niveaux préscolaire et primaire sont fondées principalement sur les effectifs des écoles privées et sur l'indice des prix de l'enseignement. Les établissements publics reçoivent une petite partie de leur financement de sources privées, qui est calculée d'une année à l'autre par extrapolation. Au niveau postsecondaire, les estimations des dépenses privées sont calculées d'après les plus récentes estimations concernant les effectifs et d'après les tendances des dépenses autres que publiques.

Indicateur B1 : Dépenses totales au titre de l'éducation

Dans le cas du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest, les dépenses par élève sont jugées trop peu fiables pour être publiées.

Les comparaisons des dépenses par étudiant entre le Canada et le pays du G-7 n'ont été faites qu'au niveau universitaire. Aux autres niveaux, soit les données n'étaient pas disponibles, soit leur comparabilité était disputable.

Indicateur B2 : Dépenses publiques et privées au titre de l'éducation

Les données de la Division des institutions publiques (DIP) sur les comptes publics, figurant dans le tableau B2.1 pour qu'on puisse comparer les dépenses d'un programme gouvernemental à l'autre, ne sont pas directement comparables aux données provenant des autres sources utilisées dans cet indicateur, qui sont tirées de données d'enquête. La DIP harmonise les comptes des diverses administrations publiques pour produire des statistiques uniformes et comparables. Par conséquent, ces statistiques peuvent différer des chiffres publiés dans les états financiers gouvernementaux et différer légèrement des autres données présentées ici à l'égard des dépenses publiques.

Cet indicateur n'englobe pas les données sur les dépenses par étudiant/élève. Les données sur les effectifs utilisées pour calculer les dépenses par étudiant couvrent les [écoles publiques](#) et [privées](#) (à l'exception des collèges commerciaux privés). Certaines écoles privées reçoivent des fonds publics, mais pas toutes; il n'est donc pas possible de distinguer, parmi les effectifs totaux, les étudiants auxquels on ne consacre pas de fonds publics, ce qui complique la tâche de dresser un tableau exact des dépenses publiques par étudiant.

Les administrations provinciales/territoriales soutiennent les activités collégiales et universitaires de diverses façons. Elles offrent des subventions de fonctionnement, des subventions en capital et des subventions spéciales aux établissements, de l'aide financière aux étudiants et des subventions de recherche aux membres du corps professoral. En plus de ces dépenses directes, les provinces et territoires ont créé des ministères et des organismes pour administrer leurs programmes collégiaux et universitaires et pour élaborer des politiques. C'est au coût global de ces programmes et de ces activités que correspondent les dépenses publiques totales consacrées aux activités collégiales et universitaires par les différentes provinces et différents territoires.

Dans le tableau B2.1, les dépenses au titre des *services sociaux* englobent l'aide sociale, les indemnités d'accident du travail, les prestations de retraite des employés, les avantages destinés aux anciens combattants, les autres services sociaux et les indemnités aux victimes d'accidents de véhicules automobiles. Les dépenses au titre de la *santé* englobent les soins hospitaliers, les soins médicaux, les soins préventifs et les autres services de santé. Les *autres dépenses au titre de l'éducation* englobent les programmes de recyclage et les dépenses qui n'entrent dans aucune autre catégorie, dont les dépenses consacrées à la formation linguistique des nouveaux arrivants, à l'enseignement des langues officielles du Canada et à la formation linguistique des employés du gouvernement du Canada, et les dépenses d'Affaires indiennes et du Nord consacrées aux immobilisations et à l'entretien en matière d'éducation.

Pour les besoins de cet indicateur, les recettes privées des universités, c'est-à-dire les revenus provenant d'autres sources que l'administration publique, sont répartis comme suit : 1) droits versés par les étudiants, 2) subventions et contrats non gouvernementaux, dons et legs, 3) ventes de services et de produits, 4) placements et 5) revenus divers. En raison de l'arrondissement des chiffres, le total des proportions ne correspond pas nécessairement à 100. En 1999-2000, l'Enquête sur l'information financière des universités et des collèges a commencé à recueillir des données sur le fonds de dotation des établissements. Afin de maintenir la comparabilité avec les années antérieures, les recettes déclarées dans le fonds de dotation sont exclues des recettes totales de 1999-2000.

Indicateur B3 : Affectation des ressources

En examinant les écarts d'une province ou d'un territoire à l'autre, il convient de noter que les proportions des dépenses courantes et des dépenses en immobilisations varient quelque peu d'une année à l'autre, selon qu'on a construit de nouvelles écoles ou effectué des réparations importantes sur des bâtiments existants. Des modifications apportées aux méthodes comptables, par exemple le passage de l'achat à la location, peuvent aussi influencer sur l'équilibre entre les dépenses en immobilisations et les dépenses courantes, de même que la fermeture ponctuelle d'écoles ou la consolidation des arrondissements ou des conseils scolaires.

Indicateur B4 : Endettement des étudiants

Les données d'enquête recueillies auprès des diplômés sur les prêts aux étudiants englobent l'endettement envers les programmes fédéraux et provinciaux de prêts aux étudiants et envers d'autres sources. Les résultats utilisés dans le présent rapport englobent uniquement les emprunts auprès des programmes gouvernementaux de prêts aux étudiants. Les emprunts auprès de sources privées ont été exclus.

Le niveau d'endettement correspond à la dette accumulée contractée à tous les niveaux d'études. Les niveaux d'endettement des promotions de 1990 et 1995 sont exprimés en dollars constants de 1995 pour refléter l'année au cours de laquelle les diplômés de 1995 ont contracté leurs dettes et pour permettre d'examiner les variations entre les deux promotions.

Les données provinciales sont celles de la province d'études, qui, deux ans et cinq ans après l'obtention du diplôme, n'est pas nécessairement la province de résidence. Les totaux pour le Canada englobent les données des territoires. Pour les territoires, les estimations ont été supprimées en raison d'erreurs d'échantillonnage élevées.

Chapitre C :

Études primaire et secondaire

Indicateur C1 : Transition de la maison à l'école : développement et apprentissage des jeunes enfants

Les statistiques de cette section sont tirées de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), et principalement du cycle 3, mené en 1998-1999.

Ces renseignements ont trait aux enfants de 4 ans et 5 ans et sont fondés sur un échantillon représentatif à l'échelle nationale. En 1998-1999, la population des enfants de 4 ans et 5 ans était d'environ 760 000.

La plupart des renseignements de cette section sont tirés du questionnaire de l'ELNEJ destiné aux parents, qui contient les réponses de la personne (habituellement la mère) qui connaît le mieux les enfants de 4 ans et 5 ans visés par l'enquête. À l'égard d'un certain nombre d'aspects et de sous-catégories, l'enquête repose sur les perceptions de l'adulte qui connaît le mieux l'enfant afin de rendre compte, de manière générale, du développement et de la santé de l'enfant.

L'échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP) est administrée aux enfants de 4 ans et 5 ans. Ce test sert à mesurer la capacité de compréhension des enfants, soit la composante verbale de leur intelligence. Il s'agit d'un test « normatif », dans lequel le rendement des participants est observé et noté par rapport à celui d'une population globale. Compte tenu de l'âge de l'enfant, on considère qu'une certaine fourchette de notes correspond à un niveau d'aptitude « normal ». Les notes inférieures au seuil inférieur de cette fourchette reflètent des capacités de compréhension « lentes », alors que les notes supérieures au seuil supérieur révèlent des capacités de compréhension « avancées ».

L'EVIP est graduée en fonction d'une moyenne de 100. La fourchette des capacités de compréhension « normales » mesurées par l'EVIP comprend les notes de 85 à 115. On considère qu'une note inférieure à 85 correspond à des capacités « lentes » et qu'une note supérieure à 115 correspond à des capacités « avancées ». La notation est rajustée en fonction des différentes capacités des enfants de 4 ans et 5 ans.

Pour plus de renseignements, voir : Gillian Doherty, « De la conception à six ans : les fondements de la préparation à l'école », mai 1997, et Barbara A. Morrongiello, « Évaluation de la maturité scolaire dans l'ELNEJ : problèmes de mesure et solutions », septembre 1997, deux documents de recherche de la Direction de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada (<http://www.hrdc-drhc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra/publications/research/>).

Indicateur C2 : Participation à l'éducation primaire et secondaire

Les programmes préscolaires comprennent tous les programmes préalables à la 1^{ère} année offerts par les [écoles publiques](#), [privées](#) et [fédérales](#), ainsi que par les [écoles pour les malvoyants ou les malentendants](#). Ils ne comprennent pas les programmes d'éducation de la prime enfance offerts à l'extérieur du système scolaire régulier. Les programmes sont obligatoires ou facultatifs, à temps plein ou à temps partiel.

Les effectifs des écoles primaires-secondaires correspondent au dénombrement des élèves inscrits dans les écoles primaires-secondaires le 30 septembre de l'année scolaire (le 31 octobre en Ontario). Ces effectifs comprennent les élèves d'écoles publiques, d'écoles privées, d'écoles fédérales et d'écoles pour les malvoyants ou les malentendants. Les élèves inscrits à des programmes préscolaires offerts par ces écoles sont également inclus dans ces effectifs.

Dans l'ensemble des provinces et territoires, sauf au Québec et en Ontario, la cohorte des jeunes de 17 ans correspond aux élèves qui commencent normalement leur dernière année d'études secondaires. Au Québec, les jeunes de 16 ans en sont normalement à leur dernière année d'études secondaires. En Ontario, l'âge usuel auquel on commence la dernière année de scolarité est de 18 ans pour les élèves qui prévoient suivre le cours préuniversitaire de l'Ontario (CPO) et poursuivre des études universitaires, et de 17 ans pour ceux qui ne suivent pas le CPO. Les jeunes de 17 ans au Québec et de 18 ans dans les autres provinces et territoires, sauf en Ontario, représentent le groupe encore inscrit un an après l'achèvement des études secondaires à l'âge usuel.

Le taux d'inscription d'un groupe d'âge donné est calculé en divisant les inscriptions de ce groupe d'âge par son effectif total. Par exemple, le taux d'inscription net des enfants de 4 ans correspond aux effectifs totaux des enfants de 4 ans divisés par la population totale des enfants de 4 ans. Pour une cohorte donnée, le taux d'inscription correspond aux effectifs du groupe d'âge en pourcentage de sa population totale. La population d'un groupe d'âge donné est le nombre de personnes qui ont cet âge le 1^{er} juillet de l'année en question.

Indicateur C3 : Ressources humaines

Les données sur les éducateurs des écoles publiques proviennent des dossiers administratifs provinciaux et comprennent les principales caractéristiques des éducateurs : âge, sexe, situation par rapport à l'emploi, poste et niveau d'enseignement.

Les éducateurs sont regroupés en deux catégories : les enseignants et les non-enseignants. Ces derniers sont répartis en sous-catégories selon le poste et la spécialité.

Les enseignants comprennent tous les éducateurs chargés d'instruire les élèves, soit les titulaires de classe, les suppléants, les enseignants itinérants ou les enseignants ressources, les autres membres du personnel enseignant, les aides-enseignants et les adjoints de recherche.

Les non-enseignants comprennent les éducateurs spécialisés qui offrent des services de soutien pédagogique aux élèves. Dans bien des cas, il s'agit d'employés qui possèdent un certificat d'enseignement mais qui ont accepté un autre poste au sein du système d'éducation. Cette catégorie comprend les directeurs, les conseillers en orientation, les bibliothécaires et les autres administrateurs chargés des politiques de l'enseignement. Elle comprend également des employés qui ne possèdent pas de formation d'enseignant et qui ne sont pas directement chargés d'instruire les élèves, mais qui leur offrent des services de santé et de soutien social. Le personnel de soutien administratif entre aussi dans cette catégorie.

On calcule le ratio élèves-éducateur en additionnant les effectifs équivalent temps plein de la 1^{re} à la 12^e année (et du CPO en Ontario) et des programmes à progrès continu, plus les effectifs équivalent temps plein des programmes préscolaires, divisés par le nombre équivalent temps plein d'éducateurs (enseignants et non-enseignants).

Le ratio élèves-éducateur ne correspond pas à une mesure de la taille des classes. La taille moyenne des classes dépend non seulement du nombre d'enseignants et d'élèves, mais aussi du nombre d'heures d'enseignement dispensées par semaine aux élèves, du nombre d'heures travaillées par enseignant et de la répartition du temps entre l'enseignement en classe et les autres activités, dont la préparation des cours et la correction. Les indicateurs de la taille des classes ne sont pas compris dans le présent rapport, mais ils le seront dans les prochains.

Indicateur C4 : Caractéristiques des écoles

Les données sur les écoles primaires et secondaires sont tirées de l'enquête sur les effectifs des écoles primaires et secondaires. L'enquête couvre les [écoles publiques](#), [privées](#) et [fédérales](#), ainsi que les [écoles pour les malvoyants ou les malentendants](#). Les effectifs sont déclarés au 30 septembre (au 31 octobre en Ontario).

Les écoles sont classées comme des écoles primaires si elles offrent la 6^e année et moins ou une majorité des années du niveau primaire, et comme des écoles secondaires si elles offrent la 7^e année et plus ou une majorité des années du niveau secondaire.

Indicateur C5 : Les technologies de l'information et des communications (TIC) à l'école

Les données de cet indicateur sont tirées du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mené par l'OCDE en 2000. En plus d'une épreuve écrite, subie par des échantillons d'élèves de 15 ans de 32 pays, des jeunes de 15 ans de 25 pays ont rempli un questionnaire destiné aux élèves. Les réponses des élèves aux questions concernant la fréquence d'utilisation de l'ordinateur et d'Internet à l'école sont tirées de ce questionnaire général destiné aux élèves. Des élèves de 20 pays ont aussi rempli un second questionnaire général sur leur connaissance de l'ordinateur. Ce questionnaire portait sur l'intérêt des élèves pour l'ordinateur, l'auto-évaluation de leur capacité de travailler à l'ordinateur et leur expérience de l'ordinateur.

Les directeurs des écoles fréquentées par ces élèves ont également rempli un questionnaire sur les caractéristiques de leur école. Les données présentées ici relativement à l'accès à l'ordinateur, y compris le nombre d'élèves par ordinateur, sont tirées des réponses des directeurs à ce questionnaire.

On utilise souvent le nombre moyen d'élèves par ordinateur, ou ratio élèves-ordinateur, comme mesure approximative de l'accès des élèves à la technologie. Lors du PISA 2000, on a demandé aux directeurs d'écoles fréquentées par des jeunes de 15 ans combien d'ordinateurs étaient disponibles dans l'ensemble de l'école. On a ensuite calculé un ratio élèves-ordinateur en divisant le nombre total d'ordinateurs par le nombre total d'élèves inscrits à chaque école.

Le nombre d'ordinateurs déclarés par les écoles comprend les nouveaux et les anciens modèles. Les écoles conservent habituellement les anciens ordinateurs pour les affecter au traitement de textes et à d'autres fonctions autonomes, alors que les nouveaux ordinateurs sont habituellement réseautés et, dans la mesure du possible, reliés à Internet.

À l'égard de plusieurs mesures, les réponses des élèves aux questionnaires du PISA sont regroupées en trois catégories : « souvent », « rarement » et « jamais ». « Souvent » représente les élèves ayant déclaré qu'ils avaient accès à l'ordinateur presque tous les jours ou quelques fois par semaine. « Rarement » représente les élèves ayant déclaré

qu'ils avaient accès à l'ordinateur entre une fois par semaine et une fois par mois ou moins d'une fois par mois. « Jamais » représente les élèves ayant déclaré qu'ils n'avaient jamais accès à l'ordinateur.

Dans les écoles fréquentées par les jeunes de 15 ans évalués dans le cadre du PISA 2000, on trouve diverses combinaisons de niveaux scolaires.

Les pays retenus ici comprennent les pays du [G-8](#) (les États-Unis, le Canada, le Royaume-Uni, la France, l'Allemagne, l'Italie, le Japon et la Fédération de Russie) et d'autres pays qui offrent des points de référence utiles : le Mexique (membre de l'Accord de libre-échange nord-américain), la Finlande (meilleures notes en lecture du PISA 2000), la Belgique et la Suisse (langues officielles) et la Suède (politiques sociales). À l'égard de certaines mesures, on ne dispose pas de données pour tous les pays.

Indicateur C6 : Le rendement des élèves

Les trois études de rendement scolaire qui suivent ont été effectuées au Canada entre 1999 et 2001, soit la période de temps écoulée entre la publication du dernier rapport du PIPCE et la préparation de ce rapport. Ce sont :

- Le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Mathématiques 2001 et sciences 1999, élèves de 13 ans et 16 ans. Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC].
- La Troisième Enquête internationale sur l'enseignement des mathématiques et des sciences (TEIMS). Mathématiques et sciences 1999, élèves de 8^e année. Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA).
- Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Lecture 2000, mathématiques 2000 et sciences 2000, élèves de 15 ans. Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Les données présentées dans cette section sont principalement tirées des neuf tests suivants :

Lecture¹ :

PISA 2000 (élèves de 15 ans)

Mathématiques :

TEIMS 1999 (8^e année — élèves de 14 ans)

PISA 2000 (élèves de 15 ans)

PIRS 2001 (résolution de problèmes — élèves de 13 ans)

PIRS 2001 (résolution de problèmes — élèves de 16 ans)

Sciences :

TEIMS 1999 (8^e année — élèves de 14 ans)

PISA 2000 (élèves de 15 ans)

PIRS 1999 (épreuve écrite — élèves de 13 ans)

PIRS 1999 (épreuve écrite — élèves de 16 ans)

1. Le PIRS procède également à l'évaluation cyclique de la lecture. Toutefois, les résultats de la dernière évaluation du PIRS ne sont pas inclus dans ce rapport étant donné qu'ils figuraient dans l'édition précédente.

Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS)

Pour toutes les évaluations du PIRS, des équipes de concepteurs composées de représentants des provinces et territoires ont établi conjointement des cadres et des critères d'évaluation visant à refléter les connaissances et les compétences généralement reconnues que les élèves canadiens doivent acquérir durant leur éducation primaire et secondaire. On trouvera une description détaillée du PIRS sur le site <http://www.cmec.ca/index.htm>.

PIRS – Sciences 1999 : L'évaluation en sciences comportait deux parties : une épreuve écrite et une épreuve pratique. Seuls les résultats de l'épreuve écrite font l'objet de ce rapport, étant donné que les données concernant l'épreuve pratique ne sont pas disponibles pour toutes les provinces et territoires. L'épreuve écrite visait à évaluer la compréhension des élèves dans les domaines suivants : connaissances et notions scientifiques, nature des sciences et le rapport entre les sciences, les technologies et les questions sociales.

Le PIRS offre l'avantage important d'évaluer le rendement des élèves en fonction de cinq niveaux de compétence, le niveau 1 étant le plus bas et le niveau 5, le plus élevé. Dans le cas de l'épreuve écrite en sciences, les élèves qui se situent au niveau 1 peuvent accomplir des tâches cognitives de base, par exemple décrire les propriétés physiques des objets ou identifier diverses technologies importantes pour la société. Ceux qui se situent au niveau 5 peuvent accomplir des tâches complexes, par exemple associer les propriétés des substances à leur structure moléculaire ou montrer l'influence de perspectives mondiales sur les sciences et la technologie. Le même instrument d'évaluation a été administré à tous les élèves participants. Une comparaison directe entre les élèves de 13 et de 16 ans peut donc être faite.

Les personnes chargées de la conception du PIRS ont déterminé que le niveau 2 correspondait au niveau de rendement attendu des élèves de 13 ans et le niveau 3 à celui des élèves de 16 ans. Les élèves qui atteignent le niveau 2 de l'épreuve écrite en sciences peuvent, par exemple, classer les substances selon leurs propriétés physiques et identifier des technologies qui ont une influence sur les sciences. Ceux qui se situent au niveau 3 peuvent, par exemple, comparer et classer des substances à partir de leurs propriétés chimiques et identifier des domaines où les connaissances scientifiques et la technologie contribuent à résoudre des problèmes sociétaux.

Dans ce rapport, les résultats du PIRS sont présentés à l'échelle des provinces dans leur entier, ce qui diffère de l'approche employée dans les rapports du PIRS qui pour certaines provinces, font la distinction entre les résultats des effectifs scolaires anglophones et francophones. Le CMEC a produit le total des statistiques des provinces en pondérant les résultats des élèves francophones et anglophones en fonction de la taille de chaque population et en combinant les deux.

Les variations observées dans le rendement des élèves à l'épreuve écrite de l'évaluation en sciences du PIRS entre 1996 et 1999 ne font pas l'objet du présent document, car la documentation technique restait incomplète au moment de la rédaction de ce rapport.

PIRS – Mathématiques 2001 : Le cadre d'évaluation en mathématiques comportait deux grandes composantes : les compétences liées au contenu mathématique et les compétences liées à la résolution de problèmes. Seuls les résultats du volet portant sur la résolution de problème sont présentés. Les résultats concernant le contenu peuvent être consultés directement dans le rapport de l'évaluation en mathématiques 2001 du PIRS au <http://www.cmec.ca/index.htm>. Les critères d'évaluation des compétences

des élèves en contenu mathématique portent sur les nombres et les opérations, l'algèbre et ses fonctions, les mesures et la géométrie, ainsi que la gestion des données et des statistiques. Les critères d'évaluation des compétences des élèves en résolution de problèmes portent sur divers aspects, dont la capacité d'utiliser les nombres et les symboles, de raisonner et de construire des preuves, de fournir des renseignements et de faire des inférences à partir de bases de données, de mettre en œuvre des stratégies d'évaluation et de faire preuve d'aptitudes en communication. Au Québec, seuls les élèves de 13 ans ont participé à l'évaluation Mathématiques 2001.

Dans le cas de la résolution de problèmes mathématiques, les élèves qui se situent au niveau 1 peuvent résoudre des problèmes nécessitant une seule opération sur un nombre limité de nombres entiers, alors que ceux qui se situent au niveau 5 peuvent créer des algorithmes originaux pour résoudre des problèmes nécessitant plusieurs opérations sur l'ensemble des nombres entiers. Le même instrument d'évaluation a été administré à tous les élèves participants. Une comparaison directe entre les élèves de 13 et de 16 ans peut donc être faite.

Comme dans le cas des épreuves en sciences, les concepteurs du PIRS ont établi des niveaux de rendement en fonction de l'âge : le niveau 2 pour les élèves de 13 ans et le niveau 3 pour les élèves de 16 ans. Les élèves qui se situent au niveau 2 peuvent, par exemple, faire un choix parmi des algorithmes pour résoudre des problèmes nécessitant plusieurs opérations sur un nombre limité de nombres entiers ou des problèmes nécessitant une seule opération sur des nombres rationnels. Ceux qui se situent au niveau 3 peuvent, par exemple, choisir entre deux algorithmes pour résoudre des problèmes nécessitant plusieurs opérations à l'aide d'une gamme limitée de nombres rationnels.

Dans ce rapport, les résultats du PIRS sont présentés à l'échelle des provinces dans leur entier, ce qui diffère de l'approche employée dans les rapports du PIRS qui pour certaines provinces, font la distinction entre les résultats des effectifs scolaires anglophones et francophones. Le CMEC a produit le total des statistiques des provinces en pondérant les résultats des élèves francophones et anglophones en fonction de la taille de chaque population et en combinant les deux.

Les variations observées dans le rendement des élèves entre 1996 et 1999 ne font pas l'objet du présent document, car la documentation technique restait incomplète au moment de la rédaction de ce rapport.

Troisième Enquête internationale sur l'enseignement des mathématiques et des sciences (TEIMS)

Les figures et les tableaux présentés dans ce rapport proviennent des rapports canadiens et internationaux publiés dans le cadre de la TEIMS 1999. On trouvera une description détaillée de la TEIMS sur le site <http://www.curricstudies.educ.ubc.ca/wprojects/TIMSS/>.

Pour la TEIMS 1999, la population cible était composée de l'ensemble des élèves inscrits au niveau le plus élevé des deux niveaux adjacents qui comptaient la plus forte proportion d'élèves de 13 ans au moment des tests; dans la plupart des pays, il s'agissait de la 8^e année. L'âge moyen des élèves canadiens était de 14,0 ans.

Trente-huit pays ont pris part à la TEIMS 1999, alors que 26 avaient participé à celle de 1995. Cinq provinces — l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Ontario, le Québec et Terre-Neuve-et-Labrador — ont choisi de procéder à un suréchantillonnage afin de pouvoir déclarer des estimations fiables. Les concepteurs des tests de la TEIMS se sont efforcés d'élaborer des tests qui reflèteraient les programmes d'études des pays participants.

Mathématiques : Le test de mathématiques de la TEIMS 1999 était réparti en deux catégories. La catégorie contenu comprenait la connaissance des fractions et des nombres, la mesure, la représentation des données, l'analyse et la probabilité, la géométrie et l'algèbre. La catégorie rendement comprenait la connaissance et l'utilisation d'opérations courantes, l'utilisation d'opérations complexes, la recherche et la résolution de problèmes, ainsi que la communication et le raisonnement.

Sciences : Le test en sciences de la TEIMS 1999 était également réparti en deux catégories. La catégorie contenu comprenait les sciences de la terre, les sciences de la vie, la physique, la chimie, les enjeux liés à l'environnement et aux ressources, la recherche scientifique et la nature de la science. La catégorie rendement comprenait la compréhension d'une information simple, la compréhension d'une information complexe, la théorie, l'analyse et la résolution de problèmes, l'utilisation d'outils, d'opérations courantes et de méthodes scientifiques, ainsi que la recherche sur le monde naturel.

On a réparti les données du test de 1995 sur une nouvelle échelle, selon la théorie de la réponse d'item, pour pouvoir les comparer à celles de 1999. Les lecteurs remarqueront donc certains écarts entre les données de 1995 présentées dans les rapports de la TEIMS 1995 et de la TEIMS 1999. Ces écarts n'ont pas eu d'incidence importante sur les résultats globaux ni sur le classement des pays.

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

Les figures et les tableaux figurant dans cette section sont fondés sur les données publiées par l'OCDE et par Statistique Canada. On trouvera une description détaillée du PISA et des observations connexes sur le site <http://www.cmec.ca/pisa/2000/rapportcanada.fr.pdf>.

Le PISA définit la lecture, les mathématiques et les sciences non seulement en fonction de leur maîtrise dans le cadre d'un programme scolaire, mais aussi en fonction des connaissances et des compétences nécessaires pour participer pleinement à la société. Le PISA emploie le terme « littératie » pour désigner les aspects pratiques, ou appliqués, de l'apprentissage.

Le PISA 2000 portait principalement sur la compréhension de l'écrit (lecture), qui est définie comme suit : capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits afin de pouvoir réaliser des objectifs personnels, développer des connaissances et des capacités et prendre une part active dans la société. Cette définition de l'OCDE va au-delà de la notion selon laquelle la compréhension de l'écrit tient au décodage et à la compréhension littérale de l'information écrite. La lecture englobe la compréhension du sens et la réflexion sur les textes. Le terme « littératie » suppose la capacité d'une personne d'utiliser l'information écrite pour atteindre ses objectifs et, par conséquent, la capacité d'une société moderne et complexe d'utiliser l'information écrite pour fonctionner efficacement.

On mesure la compréhension de l'écrit sur trois échelles. L'échelle de « repérage de l'information » rend compte de la capacité des élèves de repérer l'information dans un texte. L'échelle relative à « l'interprétation des textes » rend compte de l'aptitude des élèves à définir le sens d'un texte et à établir des inférences à partir de renseignements écrits. L'échelle de « réflexion et d'évaluation » rend compte de la capacité des élèves d'établir un rapport entre le texte et leurs connaissances, leurs idées et leur expérience. En outre, une échelle combinée de compréhension de l'écrit résume les résultats mesurés sur ces trois échelles.

Pour les fins du PISA, la culture mathématique est définie comme suit : capacité d'identifier et de comprendre les rôles joués par les mathématiques et de porter des jugements fondés à leur propos, ainsi que d'utiliser les mathématiques en fonction des exigences de la vie actuelle et future, en tant que citoyen constructif, responsable et intelligent.

Par « culture mathématique », on entend ici la capacité d'utiliser les connaissances et les compétences en mathématiques de manière fonctionnelle, plutôt que de simplement les maîtriser dans le cadre d'un programme scolaire. L'utilisation des mathématiques ne comporte pas simplement des activités concrètes ou sociales (par exemple, calculer la monnaie à rendre au client d'un magasin), mais aussi une utilisation élargie, notamment le fait d'adopter un point de vue et de saisir des notions exprimées mathématiquement (par exemple, se former une opinion sur les programmes de dépenses de l'État). La culture mathématique suppose également la capacité de poser et de résoudre des problèmes mathématiques dans diverses situations, ainsi que l'inclination à le faire, qui dépend souvent de caractéristiques individuelles comme l'assurance et la curiosité.

La culture scientifique tient à la capacité de penser de manière scientifique dans un monde où la science et la technologie ont une influence déterminante sur la société. Elle exige la compréhension de concepts scientifiques ainsi que la capacité d'adopter un point de vue scientifique. Pour les fins du PISA, la culture scientifique est définie comme suit : capacité d'associer des connaissances scientifiques à la formulation de conclusions fondées sur l'observation des faits et d'élaborer des hypothèses en vue de comprendre le monde naturel et les transformations qui y sont apportées par l'activité humaine, et de contribuer à la prise de décisions à cet égard.

L'indice socioéconomique du statut professionnel est calculé d'après les réponses des élèves concernant la profession des parents. Cet indice permet de cerner les caractéristiques professionnelles grâce auxquelles les parents tirent parti de leur instruction pour gagner leur vie. L'indice est fondé sur la profession du père ou de la mère, selon celle dont le niveau est le plus élevé. Les valeurs de l'indice varient entre 0 et 90; les valeurs faibles représentent une situation socioéconomique faible et les valeurs élevées, une situation socioéconomique élevée.

Indicateur C7 : Taux d'obtention du diplôme d'études secondaires

Cette section porte sur les taux d'achèvement des études secondaires fondés sur des données administratives (à savoir, des renseignements obtenus auprès d'écoles, de commissions/conseils scolaires ou des ministères responsables de l'éducation et de la formation professionnelle). Il importe de remarquer que les taux d'obtention de diplômes établis à partir de données administratives diffèrent des taux basés sur les données provenant d'enquêtes auprès des ménages. En général, les taux d'obtention de diplôme calculés d'après les enquêtes auprès de particuliers sont supérieurs à ceux qui sont calculés d'après les dossiers administratifs. Les données administratives ont tendance à sous-estimer les taux d'obtention de diplôme réels, car elles n'englobent pas les personnes qui terminent leurs études secondaires en dehors des systèmes scolaires réguliers. On ne dispose pas uniformément, dans l'ensemble des provinces et territoires, de données sur les diplômés de certains programmes secondaires; dans la plupart des cas, les diplômes d'éducation générale, les cours de formation de base et de rattrapage pour adultes et les diplômes de programmes de jour pour adultes, qui sont dispensés en dehors des programmes secondaires réguliers, sont exclus.

Par contre, les mesures fondées sur les enquêtes auprès de particuliers peuvent surestimer le pourcentage de diplômés en raison du biais lié à l'autodéclaration et du fait que certains répondants confondent l'achèvement des études secondaires et

l'obtention d'un diplôme (ou d'un certificat). Une autre source d'écart au niveau des provinces et territoires tient au fait que les estimations tirées d'une enquête ont généralement trait aux résidents d'une province ou d'un territoire au moment de l'enquête, y compris les migrants interprovinciaux et interterritoriaux et les immigrants qui ont étudié dans une autre province, un autre territoire ou un autre pays. Les données administratives, par contre, ont trait uniquement aux personnes inscrites dans le système scolaire de la province donnée ou du territoire donné.

Malgré ces écarts dans les taux d'obtention de diplôme, les données provenant de chaque source présentent des avantages. Le fait de les présenter ensemble permet de dresser un portrait plus précis des diplômés et des sortants des études secondaires. Contrairement aux données d'enquête, les données administratives ne font pas l'objet d'erreurs d'échantillonnage; on peut donc les examiner de façon plus détaillée, par exemple selon le sexe et l'âge. De plus, les données administratives permettent de produire des séries chronologiques uniformes, parfaitement adaptées au suivi des tendances dans le temps. Quant aux données tirées d'enquêtes, elles sont utiles pour recueillir des renseignements de base sur les caractéristiques des diplômés et des sortants des études secondaires. Ces renseignements permettent de comprendre les raisons pour laisser l'école et d'élaborer en connaissance de cause des stratégies visant à encourager les élèves à terminer leurs études. De plus, les enquêtes longitudinales permettent d'examiner, plus tard dans la vie, l'incidence de l'achèvement ou de l'abandon des études sur une foule de résultats sur les plans social et professionnel.

Dans le présent rapport, nous nous concentrons sur l'obtention d'un diplôme (ou d'un certificat d'études secondaires), par opposition à l'achèvement de la dernière année d'études secondaires (avec ou sans certificat). Nous aborderons les taux d'achèvement des études dans les futurs rapports du PIPCE.

Taux d'obtention de diplôme d'après les données administratives. Ces taux sont calculés par Statistique Canada en fonction des données communiquées par les ministères responsables de l'éducation et de la formation professionnelle, ainsi qu'en fonction des estimations démographiques produites par la Division de la démographie de Statistique Canada. Les données présentées sont guidées par un ensemble standard de définitions (voir ci-dessous) et les taux obtenus pour chacune des provinces et territoires sont considérés comparables. Les taux d'obtention de diplôme déclarés par l'OCDE (tableau C7.1) sont fondés sur les mêmes méthodes et les mêmes définitions. Les taux sont définis ci-dessous au niveau pancanadien et sont définis de manière analogue pour chaque instance :

Taux d'obtention de diplôme =

$$\frac{\text{(somme des diplômés de tous les âges)}}{\text{(somme de la population ayant l'âge usuel d'obtention de diplôme)}}$$

Taux d'obtention de diplôme à l'âge usuel =

$$\frac{\text{(somme des diplômés dont l'âge est égal ou inférieur à l'âge usuel d'obtention de diplôme)}}{\text{(somme de la population ayant l'âge usuel d'obtention de diplôme)}}$$

Taux d'obtention de diplôme après l'âge usuel =

$$\frac{\text{(somme des diplômés dont l'âge est supérieur à l'âge usuel d'obtention de diplôme)}}{\text{(somme de la population ayant l'âge usuel d'obtention de diplôme)}}$$

Où :

L'âge usuel d'obtention de diplôme est l'âge auquel une personne termine ses études secondaires si elle a commencé à l'âge prévu et n'a connu ni redoublement ni interruption au cours de sa scolarité. L'âge usuel d'obtention de diplôme est de 18 ans dans l'ensemble des provinces et territoires, sauf au Québec, où il est de 17 ans.

Diplômés d'études secondaires : L'obtention d'un diplôme secondaire correspond à l'achèvement de la 12^e année (CPO en Ontario) dans toutes les provinces et territoires à l'exception du Québec (Secondaire V). Les statistiques concernant les diplômés du secondaire sont présentées par année scolaire.

La population ayant l'âge usuel d'obtention de diplôme est établie d'après les estimations démographiques produites par la Division de la démographie de Statistique Canada.

Estimations des taux de sortants du secondaire établies d'après enquêtes : Les estimations des taux de sortants du secondaire pour 1991 s'appuient sur l'Enquête auprès des sortants. Celles établies pour 1999 se fondent sur le premier cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET). Ces deux enquêtes ont été effectuées auprès de jeunes de 18 à 20 ans et la conception ainsi que le contenu de l'EJET permettent d'effectuer des comparaisons entre ces études.

Les taux sont définis comme suit :

Taux d'obtention de diplôme pour la cohorte d'âge y =

(estimation du nombre de diplômés dans la cohorte d'âge y) /
(estimation de la population dans la cohorte d'âge y)

Taux de sortants du secondaire pour la cohorte y =

(estimation du nombre de sortants des études secondaires dans la cohorte y) /
(estimation de la population dans la cohorte d'âge y)

Où :

Les **diplômés** sont des répondants qui déclarent avoir obtenu un diplôme d'études secondaires au plus tard en décembre de l'année de référence (1991 ou 1999).

Les **sortants des études secondaires** sont des répondants qui n'étaient pas inscrits à l'école secondaire et n'avaient pas obtenu de diplôme de fin d'études secondaires au plus tard en décembre de l'année de référence.

Chapitre D :

Études postsecondaires

Indicateur D1 : Effectifs aux études postsecondaires

Les effectifs des programmes de formation professionnelle au niveau des métiers comprennent uniquement les effectifs déclarés par les établissements postsecondaires canadiens financés par l'État; ceux des instituts de formation postsecondaire privés sont exclus.

Le nombre d'apprentis est fondé sur les données fournies par la direction provinciale ou territoriale de l'apprentissage et correspond à l'ensemble des personnes inscrites à un programme d'apprentissage, qu'elles aient été inscrites ou non à un programme de formation en classe durant l'année.

Les administrations provinciales et territoriales coordonnent les programmes d'apprentissage de leur instance. La plus grande partie de la formation d'un apprenti est dispensée en milieu de travail par des gens de métier expérimentés, habituellement sur une période de trois à quatre ans. Une partie du programme d'apprentissage est dispensée sous forme d'enseignement en classe, normalement dans un collège ou une école de formation professionnelle. Dans ce cas, l'institut de formation déclare uniquement les effectifs des programmes d'apprentissage pour la partie dispensée en classe.

Les données sur les effectifs des [programmes de passage à l'université](#) englobent les effectifs des [programmes universitaires offerts par des collèges communautaires](#).

Indicateur D2 : Éducation et formation des adultes

Aucune note.

Indicateur D3 : Ressources humaines

Aucune note.

Indicateur D4 : Recherche et développement (R. et D.)

Les dépenses au titre de la R. et D. engagées par le gouvernement fédéral dans la région de la capitale nationale sont exclues des données du Québec et de l'Ontario sur les dépenses intérieures totales au titre de la R. et D. Il s'agit d'une pratique courante de Statistique Canada, car les dépenses d'un établissement de R. et D. ne sont pas toutes engagées dans la région de son emplacement réel (par ex., l'établissement peut acheter des fournitures dans une région extérieure à son emplacement). Dans le cas de la région de la capitale nationale, les travailleurs circulent librement entre le Québec et l'Ontario, de sorte que même les salaires et traitements versés par un établissement de R. et D. le sont en partie à l'extérieur de la région de son emplacement. Pour plus de détails à cet égard, voir le bulletin *Statistique des sciences* de Statistique Canada (n° 88-001-XIB au catalogue).

La Division des sciences, de l'innovation et de l'information électronique de Statistique Canada estime les dépenses universitaires au titre de la R. et D. en prenant les dépenses consacrées à la recherche subventionnée déclarées par les universités lors de l'Enquête annuelle sur l'information financière des universités et collèges, et en y ajoutant les estimations des dépenses indirectes consacrées à la recherche subventionnée déclarée. Cette méthode reflète les récentes modifications apportées aux méthodes utilisées par Statistique Canada pour mieux estimer les dépenses universitaires au titre de la R. et D. Utilisée pour la première fois lors de l'estimation de 1998, elle est appliquée aux données chronologiques remontant à 1988. Pour plus de détails, voir la publication *Estimation des dépenses au titre de la recherche et du développement dans le secteur de l'enseignement supérieur, 1999-2000* (n° 88F0006XIB au catalogue, n° 14), disponible gratuitement sur le site Web de Statistique Canada.

Les fonds généraux de l'université sont des transferts gouvernementaux (ou subventions globales) aux universités, que ces dernières utilisent pour financer la R. et D. Ces fonds représentent des dépenses publiques indirectes au titre de la R. et D. mais, pour les besoins des statistiques pancanadiennes, on les assimile au financement des universités parce qu'il est difficile de distinguer les fonds provinciaux des fonds fédéraux. Dans le cas des données internationales, ces fonds sont compris dans le financement public indirect au niveau global.

Si les données financières relatives à la R. et D. englobent les universités et les établissements affiliés (dont les hôpitaux de recherche), les données sur les résultats ou la commercialisation de la recherche universitaire excluent cependant les hôpitaux de recherche affiliés à une université. Les données sur ces hôpitaux sont exclues parce que leur taux de réponse dans la source de données utilisée ici (l'Enquête sur la commercialisation de la propriété intellectuelle dans le secteur de l'enseignement supérieur de 1999) n'était que moyen et que les résultats ne reflètent pas vraiment l'ensemble des hôpitaux de recherche.

L'OCDE est la source de statistiques comparatives à l'échelle internationale sur la R. et D. Bien que l'OCDE s'emploie à améliorer la déclaration des statistiques de la R. et D. à l'échelle internationale, il existe des problèmes de comparabilité, comme en témoignent les figures et les tableaux internationaux présentés ici. En raison de ces problèmes de comparabilité, il importe d'interpréter ces statistiques avec prudence.

Selon les lignes directrices de l'OCDE, le secteur de l'enseignement postsecondaire comprend l'ensemble des universités, collèges de technologie et autres instituts d'enseignement postsecondaire, sans égard à leur source de financement ni à leur statut juridique. Comme le programme de collecte de données de Statistique Canada ne produit pas de données pancanadiennes sur la R. et D. menée dans les collèges communautaires et les établissements semblables, les données pancanadiennes ont trait uniquement à la R. et D. menée dans les universités et leurs établissements affiliés. L'OCDE estime malgré tout que cet écart est trop faible pour avoir une incidence sur la comparabilité des indicateurs internationaux. Toutefois, pour tenir compte de cet écart, les figures et les tableaux pancanadiens renvoient au secteur universitaire et les tableaux internationaux, au secteur de l'enseignement postsecondaire.

Dans le tableau et la figure D4.1, on compare le Canada à tous les pays de l'OCDE. Pour faciliter l'examen à l'échelle internationale, les comparaisons subséquentes englobent les pays du G-7 et la Suède, la Finlande et la Corée, pays non membres du G-7 qui concurrencent le Canada et qui, parmi les pays de l'OCDE, sont des chefs de file sur le plan des ressources consacrées à la R. et D.; ils offrent donc des points de référence utiles.

Le déflateur utilisé pour convertir en dollars constants les dépenses courantes au titre de la R. et D. est l'indice implicite des prix du PIB, qui est différent de l'indice des prix à la consommation (IPC) utilisé au chapitre B (voir l'annexe 6, Statistiques de référence de base).

Indicateur D5 : Obtention d'un diplôme d'études postsecondaires et taux d'obtention de diplôme

Dans la plupart des régions du pays, les établissements déclarent désormais leurs renseignements selon la méthode du Système d'information amélioré sur les étudiants (SIAÉ), enquête unique et complète sur les programmes, les effectifs et les taux d'obtention de diplôme de niveau postsecondaire. Des problèmes de démarrage ont cependant limité les données disponibles pour la présente publication.

L'OCDE classe les programmes d'enseignement en deux catégories : les programmes d'enseignement supérieur de type A (CITE 5A) sont pour une bonne part théoriques, durent normalement quatre années ou plus et sont habituellement, mais pas toujours, offerts dans les universités. Ils comprennent les programmes menant à un second grade, par exemple une maîtrise. Les programmes d'enseignement supérieur de type B (CITE 5B) sont normalement de plus courte durée que ceux de type A et sont axés sur les compétences pratiques, techniques ou professionnelles permettant d'entrer directement sur le marché du travail. Leur durée minimale est de deux ans.

Dans le cas des programmes collégiaux et universitaires, le taux d'obtention de diplôme correspond au rapport entre le nombre de diplômés et la taille de la population ayant l'âge usuel d'obtention de diplôme. Dans le cas des programmes d'apprentissage et de formation professionnelle, il n'y a pas d'âge usuel d'obtention de diplôme; par conséquent, on ne calcule pas de taux d'obtention de diplôme. L'âge habituel d'obtention de diplôme retenu dans la présente publication s'établit comme suit :

- Études collégiales : 21 ans
- Études de premier cycle : 22 ans
- Maîtrise : 24 ans
- Doctorat : 27 ans

La définition de l'âge habituel de l'obtention du diplôme par niveau s'appuie sur les données concernant l'obtention du diplôme du Système d'information statistique sur la clientèle universitaire (SISCU). Statistique Canada revoit actuellement l'âge habituel d'obtention du diplôme par niveau, ce qui porte à croire que la définition pourrait être révisée dans un avenir proche.

On a calculé de deux façons les taux d'obtention de diplôme universitaire. Le tableau D5.5 montre les taux par province d'études, où l'on compare les diplômés universitaires d'une province à la population de cette province ayant l'âge usuel d'obtention de diplôme. Le tableau D5.6 montre les taux par province ou territoire de résidence, où l'on associe les diplômés à leur province ou territoire de résidence, qui n'est pas nécessairement celui ou celle où ils ont étudié et dont la population sert de dénominateur. À l'échelle du Canada, les taux diffèrent entre les deux mesures, car le taux par province d'études englobe les étudiants qui résident à l'extérieur du Canada et ceux pour lesquels les données d'enquête ne mentionnent pas de province ou de territoire de résidence. Les étudiants canadiens qui obtiennent un grade d'un établissement étranger sont exclus des deux mesures.

Indicateur D6 : Niveau de scolarité de la population âgée de 25 à 64 ans

Le niveau de scolarité est le niveau de scolarité le plus élevé atteint par une personne, parfois utilisé comme approximation du capital humain. L'OCDE définit le capital humain comme suit : les connaissances, qualifications, compétences et autres qualités possédées par un individu et intéressant le bien-être personnel, social et économique.

Les comparaisons pancanadiennes du niveau d'éducation sont établies en fonction des données du recensement. Les comparaisons internationales présentées ici sont fondées sur la publication de l'OCDE intitulée *Regards sur l'éducation, 2002*. Quant aux données que le Canada soumet à l'OCDE, elles sont tirées de l'Enquête sur la population active (EPA). Les niveaux d'éducation obtenus d'après le recensement et l'EPA se présentent comme suit :

- Inférieur aux études secondaires : personnes ne possédant pas de diplôme d'études secondaires.
- Diplôme d'études secondaires : diplômés de niveau secondaire n'ayant pas fait d'études supérieures ou ayant fait des études postsecondaires partielles, mais ne possédant pas de grade, de certificat ni de diplôme.
- Diplôme de formation professionnelle au niveau des métiers : personnes possédant un certificat ou un diplôme d'une école de métiers ou d'un programme d'apprentissage.
- Diplôme d'études collégiales : personnes possédant un certificat ou un diplôme non universitaire d'un collège communautaire, d'un cégep ou d'une école de sciences infirmières.
- Diplôme d'études universitaires : personnes possédant un baccalauréat, un grade ou un certificat universitaire supérieur au baccalauréat ou un certificat inférieur au baccalauréat.

L'ordre de ces catégories correspond à des études qui exigent de plus en plus de temps consacré à la scolarité. Chaque personne est classée selon son niveau de scolarité le plus élevé. Par exemple, une personne possédant à la fois un diplôme d'études collégiales et un grade universitaire entre dans la catégorie des grades universitaires.

Les trois catégories supérieures sont parfois fusionnées pour former un groupe général de « diplômés de niveau postsecondaire » ou de personnes possédant des « qualifications supérieures à celles du niveau secondaire ». Elles comprennent les certificats d'une école de métiers même si l'achèvement des études secondaires ne constitue pas nécessairement un préalable. La catégorie des métiers englobe cependant l'apprentissage enregistré obtenu au terme d'une formation en classe et en milieu de travail qui peut prendre jusqu'à cinq ans. Il s'agit d'un investissement important dans l'éducation en vue d'acquérir des compétences hautement spécialisées.

En ce qui concerne les groupes d'âge, les renseignements sur l'éducation recueillis lors du recensement ont trait à la population âgée de 15 ans et plus. La plupart des jeunes de 15 à 24 ans fréquentent encore l'école, de sorte que leur niveau de scolarité actuel sous-estime les compétences qu'ils apporteront au bout du compte au marché du travail. Lorsqu'on parle de niveaux de scolarité, il s'agit donc avant tout de la population âgée de 25 à 64 ans. Sur le plan du cycle de vie, le groupe d'âge des 25 à 64 ans correspond à peu près aux personnes assez âgées pour avoir terminé leur formation scolaire, mais assez jeunes pour travailler. (D'après les données de l'EPA, on estime l'âge moyen de la retraite à environ 61 ans.)

La concordance entre les catégories de niveau de scolarité présentées dans l'indicateur D6 et celles déclarées par l'OCDE selon la Classification internationale type de l'éducation de 1997 (CITE97) est la suivante :

Niveaux de scolarité selon le PIPCE	Niveaux de scolarité selon la CITE 97 de l'OCDE
Inférieur aux études secondaires	0, 1, 2
Études secondaires	3
Formation professionnelle au niveau des métiers	4
Études collégiales	5B
Études universitaires	5A / 6

Il convient de noter que l'harmonisation des données de l'EPA sur le niveau de scolarité avec celles de la CITE n'est pas parfaite, car les questions de l'EPA, ayant été formulées avant la mise en œuvre de la CITE97, ne tiennent pas compte de certaines distinctions établies en vertu de la CITE. Par exemple, les cégeps du Québec offrent deux types de programmes : des programmes préuniversitaires d'une durée de deux ans, classés au niveau CITE 4, et des programmes de formation professionnelle d'une durée de trois ans, classés au niveau CITE 5B. Comme le questionnaire de l'EPA n'établit pas de distinction entre ces types de programmes offerts par les cégeps, les deux types entrent dans la catégorie des collèges pour les besoins de la présente publication, ainsi que dans les données sur le niveau de scolarité, qui sont déclarées à l'OCDE au niveau CITE 5B. Dans les données publiées par l'OCDE, les niveaux de scolarité canadiens sont donc légèrement surestimés au niveau CITE 5B, et sous-estimés au niveau CITE 4.

Chapitre E :

Transition et résultats

Indicateur E1 : Transition aux études postsecondaires et au marché du travail

Pour établir les comparaisons entre 1991 et 2001 (tableaux E1.1 et E1.2) et les chiffres du tableau E1.3, on a utilisé les données de l'EPA concernant la fréquentation scolaire et les activités liées à l'emploi. On a analysé les écarts provinciaux (tableau E1.4) à l'aide des données administratives recueillies auprès des ministères responsables de l'éducation et de la formation professionnelle et des établissements, ainsi que des estimations démographiques produites par la Division de la démographie de Statistique Canada.

Comme, dans les données sur l'enseignement postsecondaire, la répartition de la population des jeunes par année d'âge est tronquée à l'âge de 25 ans, on a divisé le nombre d'étudiants de plus de 25 ans par la population âgée de 26 à 35 ans et on a divisé les ratios par dix pour obtenir le taux de participation moyen des personnes de plus de 25 ans. Les données sur l'enseignement secondaire sont tronquées à l'âge de 20 ans, mais n'ont pas fait l'objet d'un rajustement semblable.

Le nombre d'années de scolarité prévues correspond à la durée moyenne de scolarité formel qu'une personne de 15 ans peut s'attendre à compléter au cours de sa vie. Elle est calculée en additionnant les taux de fréquentation par année d'âge à partir de 15 ans.

Le nombre d'années de scolarité prévues calculé ici ne tient pas compte des taux de participation à temps plein et à temps partiel. Le nombre d'années de scolarité prévues réel est donc surestimé.

On a calculé les taux de participation et le nombre d'années de scolarité prévues en fonction de la province d'études. La migration nette des personnes qui étudient à l'extérieur d'une province donnée a tendance à abaisser le taux de participation et le nombre d'années de scolarité prévues dans cette province. Inversement, la migration nette vers une province donnée a tendance à relever le taux de participation et le nombre d'années de scolarité prévues dans cette province. Habituellement, l'effet de la migration se fait davantage sentir dans les petites provinces.

Indicateur E2 : Résultats sur le marché du travail

Les données canadiennes présentées dans cette section sont tirées de l'EPA et du Recensement de la population mené par Statistique Canada. Les données internationales sont tirées de la publication de l'OCDE intitulée *Regards sur l'éducation, 2002*.

Glossaire

A

Apprentis enregistrés :

D'après les données fournies par la direction provinciale ou territoriale de l'apprentissage, ensemble des personnes inscrites à un programme d'apprentissage enregistré, qu'elles aient été inscrites ou non à un programme de formation en classe durant l'année.

B

Brevet :

Titre délivré par l'État et assurant la protection d'une invention pour en interdire la fabrication, l'utilisation ou la vente sans l'autorisation du titulaire du brevet. Une invention est habituellement brevetée dans plusieurs pays, car les droits conférés par un brevet se limitent au pays dans lequel il est délivré.

C

Capital humain :

Les connaissances, qualifications, compétences et autres qualités possédées par un individu et intéressant le bien-être personnel, social et économique (cette définition, formulée par l'OCDE, est celle qu'on a utilisée pour les besoins du présent rapport).

Collèges communautaires :

Désigne les collèges communautaires, les cégeps, les instituts techniques, les écoles hospitalières et régionales de sciences infirmières, et les établissements qui offrent une formation technique dans des domaines spécialisés. En dénombrant le nombre d'établissements, on a inclus les écoles hospitalières de radiographie, de technologie médicale et d'archives médicales.

Collèges d'affaires privés :

Écoles privées, agréées ou non par une province ou un territoire, qui offrent une formation professionnelle dans un but lucratif.

Coûts indirects de la recherche :

Dépenses engagées par un établissement en raison du fait que des chercheurs mènent des travaux de recherche subventionnée ou intra-muros avec le soutien de l'établissement. Ces dépenses ne sont pas liées expressément à un projet donné, à l'enseignement ni à une autre activité de l'établissement. Elles comprennent, par exemple, les coûts des services de gestion de la recherche ou de la propriété intellectuelle, de l'administration d'un département, des services publics, du fonctionnement et de l'entretien des bâtiments et terrains, d'une bibliothèque, du matériel de laboratoire et du matériel permanent.

D

Dépenses courantes :

Dépenses engagées par un établissement au cours d'une année et sur une base permanente. Elles comprennent, entre autres choses, les coûts directement liés à l'enseignement, dont les salaires, le matériel didactique, le soutien administratif, le perfectionnement des enseignants, et les coûts liés aux autres éducateurs, notamment les conseillers. Dans le présent rapport, les dépenses courantes comprennent en outre les catégories suivantes :

Rémunération du personnel (éducateurs et autres membres du personnel) : les dépenses en rémunération du personnel comprennent les salaires bruts (avant les déductions fiscales, les contributions aux régimes de soins de santé ou de retraite et autres contributions ou primes d'assurance sociale ou autres), les dépenses pour les retraites (dépenses courantes ou encourues par les employeurs ou des tiers partis pour le financement des retraites du personnel enseignant présent) et les autres indemnités non salariales (avantages sociaux).

Autres dépenses courantes : Toutes les dépenses non salariales, notamment les dépenses liées aux droits de scolarité et aux manuels, à la recherche et au développement, aux services publics, aux services scolaires dispensés en vertu d'un contrat et au personnel chargé du fonctionnement et de l'entretien des édifices. Les autres coûts non salariaux comprennent les coûts liés à l'entretien des bâtiments ainsi que les coûts supplémentaires, notamment ceux qui sont liés à la garde parascolaire et au transport.

Dépenses en immobilisations :

Dépenses consacrées à l'achat d'actifs devant durer plus d'un an. Elles constituent également une mesure de la valeur du capital acquis durant l'année en question. Elles comprennent les dépenses consacrées à la construction, à la rénovation ou à la réparation majeure de bâtiments, ainsi qu'à l'achat de matériel de remplacement ou de nouveau matériel.

Dépenses par étudiant :

Cette mesure correspond aux dépenses consacrées à l'éducation au Canada, ou dans une province ou un territoire, divisées par les effectifs totaux pour un ordre d'enseignement donné, pour montrer combien on consacre à l'éducation par étudiant de ce niveau. Les effectifs totaux comprennent les étudiants à temps plein et à temps partiel. Cette mesure utilise le principe de l'équivalent temps plein, qui consiste à diviser le nombre d'étudiants à temps partiel par 3,5 pour obtenir un équivalent temps plein.

Dépenses par habitant :

Cette mesure correspond aux dépenses consacrées à l'éducation au Canada, ou dans une province ou un territoire, divisées par la population totale, pour montrer combien on consacre à l'éducation par personne.

Dépenses privées :

Dépenses consacrées à l'éducation par les ménages ou par d'autres entités privées (commerciales et sans but lucratif) et comprenant les dépenses suivantes :

- Droits versés aux établissements d'enseignement (par ex., droits de scolarité, droits d'inscription, frais liés aux laboratoires, au logement, aux repas et à d'autres services fournis aux étudiants par l'établissement). Comme Statistique Canada enquête uniquement sur les établissements, les coûts du logement hors campus non fourni par l'établissement sont exclus du montant total des dépenses.
- Aide financière aux étudiants ou aux ménages provenant de sources privées (par ex., bourses d'études provenant d'entreprises, d'organismes religieux ou d'autres organismes sans but lucratif).
- Paiements directs versés aux établissements d'enseignement par des entités privées (par ex., contributions ou subventions aux écoles de formation professionnelle ou technique, contrats conclus avec les universités pour la recherche ou d'autres services, subventions accordées aux établissements d'enseignement par des organismes sans but lucratif, dons de bienfaisance [autres que ceux provenant de ménages], dépenses d'employeurs privés consacrées à l'apprentissage et à d'autres programmes d'enseignement scolaire et de formation en milieu de travail).

Dépenses publiques :

Total des dépenses courantes et des dépenses en immobilisations engagées par tous les paliers de gouvernement. Les dépenses publiques comprennent les dépenses suivantes :

- Achat direct de ressources pédagogiques par les administrations publiques (par ex., paiement direct des salaires des enseignants par un ministère de l'éducation central ou régional, paiements directs d'une municipalité à des entrepreneurs pour la construction de bâtiments scolaires, acquisition de manuels par une province, un territoire ou une autorité régionale qui les distribue ensuite aux autorités ou aux écoles locales).
- Paiements directs d'organismes publics aux établissements d'enseignement chargés d'acheter eux-mêmes les ressources pédagogiques (par ex., subventions globales gouvernementales aux universités, que ces dernières utilisent pour rémunérer leur personnel, subvention gouvernementale à une école privée et paiements gouvernementaux à une entreprise privée qui mène une recherche sur l'enseignement en vertu d'un contrat).
- Dépenses directes consacrées à des projets d'investissement (par ex., agrandissement ou construction de bâtiments, matériel de laboratoire axé sur la recherche et le développement).
- Transferts publics au secteur privé (par ex., aide financière sous forme de bourses d'études et de subventions gouvernementales, subventions publiques spéciales [notamment pour le transport, les frais médicaux, les études à l'étranger], allocations familiales ou allocations pour enfants qui sont subordonnées au statut d'étudiant, prêts aux étudiants).

Les dépenses publiques au titre de l'éducation présentées dans le tableau B2.1 ne correspondent pas à cette définition puisqu'elles sont calculées à partir d'une autre source de données afin de permettre des comparaisons entre les dépenses liées aux divers programmes gouvernementaux. Pour plus de détails, notamment sur les chapitres B et B2, voir les notes sur la méthodologie à l'annexe 2.

Dépenses totales :

Total des dépenses publiques et privées consacrées à l'éducation.

Diplômés :

Niveau postsecondaire : Étudiants ayant satisfait aux conditions d'obtention d'un grade, d'un diplôme ou d'un certificat d'une université, d'un collège ou d'un autre programme d'études postsecondaires durant l'année civile de l'obtention de leur titre. Cette catégorie comprend uniquement les diplômés d'établissements postsecondaires publics.

Niveau secondaire (d'après les données administratives) : Élèves ayant obtenu un certificat d'études secondaires. Sont exclues les personnes qui terminent l'école secondaire à l'extérieur des réseaux d'éducation secondaire habituels. La disponibilité des données sur l'obtention d'un diplôme de certains programmes secondaires n'est pas uniforme pour toutes les instances. En outre, dans la plupart des cas, on ne tient pas compte des diplômes d'éducation générale, de l'éducation et du perfectionnement des adultes, ni des diplômes des écoles de jour pour adultes, qui ne font pas partie des programmes d'études secondaires habituels. Les différences entre les taux d'obtention de diplôme calculés d'après les données administratives et d'après les enquêtes sur la population sont expliquées à l'annexe 2 (Notes sur la méthodologie).

Division de recensement (DR) :

Unité géographique de recensement composée d'un groupe de villes voisines les unes des autres qui sont réunies pour des besoins de planification régionale et de gestion de services communs (comme les services de police et d'ambulance). Ces groupes sont créés selon les lois en vigueur dans certaines provinces et territoires du Canada. Par exemple, une division de recensement peut correspondre à un comté, à une municipalité régionale ou à un district régional. Dans d'autres provinces ou territoires dont les lois ne prévoient pas de telles régions, Statistique Canada définit des régions équivalentes, à des fins statistiques, en collaboration avec ces provinces et territoires.

Dollars constants :

On calcule des dollars constants en utilisant un déflateur pour convertir des dépenses indiquées dans une série chronologique à un niveau de prix qui existait à un certain moment (pendant l'année de référence) (Voir l'annexe 6). Les dollars constants éliminent les variations du pouvoir d'achat du dollar au fil du temps. Le résultat est une série qui existerait si le dollar avait un pouvoir d'achat égal au pouvoir d'achat qui existait pendant l'année de référence.

E

Écoles fédérales :

Ces écoles comprennent les écoles administrées directement par le gouvernement fédéral, les écoles outre-mer administrées par le ministère de la Défense nationale pour les personnes à charge des membres du personnel des Forces canadiennes, ainsi

que les écoles administrées par Affaires indiennes et Nord canadien ou par les conseils de bande.

Écoles pour les malvoyants ou les malentendants :

Ces écoles fournissent des installations et une formation spéciales pour les élèves malvoyants ou malentendants. La plupart de ces établissements relèvent directement de l'administration provinciale ou territoriale.

Écoles primaires :

Ces écoles comprennent les écoles publiques, privées et fédérales, ainsi que les écoles pour les malvoyants ou les malentendants. Les écoles sont classées comme des écoles primaires si elles offrent la 6^e année et moins ou une majorité des années du niveau primaire.

Écoles primaires et secondaires :

Ces écoles comprennent les écoles publiques, privées et fédérales, ainsi que les écoles pour les malvoyants ou les malentendants. Les écoles sont classées comme des écoles primaires si elles offrent la 6^e année et moins ou une majorité des années du niveau primaire, et comme des écoles secondaires si elles offrent la 7^e année et plus ou une majorité des années du niveau secondaire.

Écoles privées :

Écoles administrées et gérées par des particuliers ou par des groupes. Elles peuvent être confessionnelles ou non confessionnelles.

Écoles publiques :

Ces écoles sont établies et administrées par les autorités scolaires locales en vertu de la loi sur les écoles publiques de la province ou du territoire. Cette catégorie comprend également les écoles séparées protestantes et catholiques romaines et les écoles administrées au Canada par le ministère de la Défense nationale dans le cadre du système d'écoles publiques.

Écoles secondaires :

Ces écoles comprennent les écoles publiques, privées et fédérales, ainsi que les écoles pour les malvoyants ou les malentendants. Les écoles sont classées comme des écoles secondaires si elles offrent la 7^e année et plus ou une majorité des années du niveau secondaire.

Éducateurs à temps plein au niveau collégial :

L'expression désigne tout le personnel enseignant, les administrateurs scolaires et les conseillers en orientation employés à temps plein, suivant la définition de l'établissement, ayant un contrat de sept mois ou plus, ce qui exclut les éducateurs en congé, les présidents et les directeurs. Les membres du personnel enseignant qui consacrent au moins 50 % de leur temps à l'enseignement au niveau collégial sont classés comme des éducateurs au niveau collégial; ceux qui consacrent plus de 50 % de leur temps à l'enseignement des métiers sont classés comme des enseignants en formation professionnelle au niveau des métiers.

Éducateurs à temps plein des universités :

Tous les membres du personnel universitaire et les administrateurs principaux nommés pour une durée qui n'est pas inférieure à 12 mois. Ne sont pas inclus les recteurs et les vice-recteurs.

Effectifs des collèges (selon le type d'inscription) :

Ces effectifs comprennent les inscriptions aux programmes menant à des carrières techniques, aux programmes de passage à l'université et aux programmes d'enseignement collégial des établissements postsecondaires non universitaires, ainsi qu'aux programmes de radiographie, de technologie médicale, d'archives médicales et de sciences infirmières des écoles hospitalières.

Inscriptions à temps plein ou à temps partiel : Les inscriptions sont classées à temps plein ou à temps partiel, suivant les définitions des établissements. Comme il n'existe pas de définition pancanadienne normalisée des inscriptions à temps plein et à temps partiel, les définitions peuvent varier légèrement d'un établissement à l'autre.

Effectifs des 2^e et 3^e cycles (selon le type d'inscription) :

Ces effectifs comprennent les étudiants universitaires inscrits à des programmes menant à des diplômes de maîtrise et de doctorat ou à des programmes menant à des diplômes et à des certificats de 2^e ou de 3^e cycle. Les effectifs à temps plein des 2^e et 3^e cycles comprennent également les résidents et, depuis 1980, les internes des hôpitaux.

Inscriptions à temps plein ou à temps partiel : Les inscriptions sont classées à temps plein ou à temps partiel, suivant les définitions des établissements. Comme il n'existe pas de définition pancanadienne normalisée des inscriptions à temps plein et à temps partiel, les définitions peuvent varier légèrement d'un établissement à l'autre.

Effectifs des écoles primaires et secondaires :

Dénombrement des élèves inscrits dans les écoles primaires et secondaires le 30 septembre de l'année scolaire (le 31 octobre en Ontario). Ces effectifs comprennent les élèves des écoles publiques, privées, fédérales et d'écoles pour les malvoyants ou les malentendants, ainsi que les élèves inscrits à des programmes préscolaires offerts par ces écoles.

Effectifs du premier cycle (selon le type d'inscription) :

Étudiants universitaires inscrits à des programmes menant au baccalauréat et à des premiers grades professionnels, à des programmes menant à des diplômes et des certificats de premier cycle et à des cours non universitaires offerts dans les universités. Dans les années 1970, les inscriptions à temps plein du premier cycle comprenaient également les internes. Depuis 1980, les internes sont classés comme des étudiants des 2^e et 3^e cycles.

Inscriptions à temps plein ou à temps partiel : Les inscriptions sont classées à temps plein ou à temps partiel, suivant les définitions des établissements. Comme il n'existe pas de définition pancanadienne normalisée des inscriptions à temps plein et à temps partiel, les définitions peuvent varier légèrement d'un établissement à l'autre.

Effectif moyen :

Effectif total des écoles primaires et secondaires dans une province ou un territoire au 30 septembre (31 octobre en Ontario) divisé par le nombre total d'écoles primaires et secondaires dans cette province ou ce territoire.

Effectifs des programmes de formation professionnelle au niveau des métiers (selon le type d'inscription) :

Étudiants inscrits à la partie « formation en classe » des programmes d'apprentissage, aux programmes préalables à l'emploi ou à l'apprentissage, aux programmes de rattrapage scolaire et de recyclage, aux programmes de formation linguistique, de formation préparatoire à l'emploi, d'orientation au travail et de formation spéciale. Les effectifs des programmes de formation professionnelle au niveau des métiers comprennent uniquement les effectifs déclarés par les établissements postsecondaires canadiens financés par l'État; ceux des instituts de formation postsecondaire privés sont exclus.

Inscriptions à temps plein ou à temps partiel : Les programmes de 25 semaines ou plus sont considérés comme des programmes à temps plein, et ceux de 24 semaines ou moins, comme des programmes à temps partiel. Dans le cas des programmes d'apprentissage, une grande partie de la formation en classe est structurée en blocs d'étude de quatre à huit semaines et est classée comme une formation à temps partiel, même si le programme d'apprentissage dure de deux à cinq ans. Cependant, certaines provinces, notamment l'Ontario, ont tenu compte de toutes les semaines de formation en classe pendant l'ensemble de la période d'apprentissage, de sorte qu'une grande partie des inscriptions à des programmes d'apprentissage enregistré est comprise dans les données sur les inscriptions à temps plein plutôt que dans les données sur les inscriptions à temps partiel. Les inscriptions à temps plein comprennent, par exemple, la plupart des programmes préalables à l'emploi ou à l'apprentissage et certains programmes plus longs de rattrapage scolaire, de formation linguistique et de formation préparatoire à l'emploi. Les inscriptions à temps partiel comprennent, en plus des programmes d'apprentissage enregistré, la plupart des programmes de recyclage, d'orientation, de formation préparatoire à l'emploi et de formation spéciale.

Entreprise formée par essaimage :

Nouvelle entreprise axée sur la R. et D. universitaire dans laquelle l'université a un intérêt permanent, créée pour l'une ou plusieurs des raisons suivantes : (1) octroyer une licence relative à la technologie de l'établissement; (2) financer la recherche menée par l'établissement afin d'élaborer une technologie qui fera l'objet d'une licence; (3) offrir un service qui était auparavant offert par un département ou une unité de l'établissement. Seules les entreprises créées en vertu d'un accord officiel avec l'université entrent dans cette catégorie (autrement dit, celles qui sont créées indépendamment par des membres du corps professoral ou des étudiants sont exclues).

F

Faible revenu :

Le niveau de revenu, établi par les seuils de faible revenu (SFR) de Statistique Canada, auquel une famille est susceptible de se trouver dans une situation difficile parce qu'elle doit consacrer une proportion considérablement plus élevée de son revenu aux produits de première nécessité (nourriture, logement et habillement) que la famille moyenne. Les SFR sont déterminés en fonction de la taille de la famille et de la collectivité.

Famille reconstituée :

Famille dans laquelle au moins un des enfants du ménage est issu d'une relation antérieure de l'un des parents.

Fossé entre les sexes (salaires) :

Salaire moyen des femmes en pourcentage du salaire moyen des hommes.

Frais de scolarité pour les étudiants de premier cycle :

Les frais de scolarité de premier cycle payables par les étudiants canadiens à temps plein au cours de l'année scolaire, soit de septembre à avril. Les résultats fournis sont basés sur les facultés de premier cycle suivantes : agriculture, architecture, arts, commerce, dentisterie, droit, éducation, génie, médecine, musique, sciences et sciences domestiques.

G**G-7 :**

Groupe des sept principaux pays industrialisés : l'Allemagne, le Canada, les États-Unis, la France, l'Italie, le Japon et le Royaume-Uni. Le groupe s'est limité à sept pays jusqu'à ce que la Russie (qui, au cours des années 1990, avait assisté aux assemblées du G-7 à titre d'observateur) soit invitée à officialiser cette relation en 1997 (le groupe est donc devenu le G-8).

G-8 :

Groupe des huit principaux pays industrialisés : l'Allemagne, le Canada, les États-Unis, la Fédération de Russie, la France, l'Italie, le Japon et le Royaume-Uni.

Gains ou revenu d'emploi :

Revenu total reçu sous forme de salaires et traitements, de revenu net de l'exploitation d'une entreprise non agricole non constituée en société et/ou de l'exercice d'une profession et de revenu net provenant d'un travail autonome agricole.

I**Identité autochtone :**

Désigne une personne ayant déclaré appartenir à au moins un groupe autochtone, c'est-à-dire Indien de l'Amérique du Nord, Métis ou Inuit (Eskimau) et/ou une personne ayant déclaré être un Indien des traités ou un Indien inscrit tel que défini par la *Loi sur les Indiens* du Canada et/ou une personne ayant déclaré appartenir à une bande indienne ou à une Première Nation. Lors du recensement de 1991 et des recensements antérieurs, la population autochtone était déterminée au moyen de la question sur l'origine ethnique (ancêtres). Au recensement de 1996, on a ajouté une question sur la propre perception du recensé face à son identité autochtone. La question du recensement de 2001 est la même que celle de 1996.

Immigrants :

Personnes qui sont ou qui ont déjà été des immigrants reçus au Canada. Les immigrants reçus sont des personnes qui ont reçu des autorités de l'immigration le droit de résider au Canada en permanence; certaines d'entre elles résident au Canada depuis un certain nombre d'années, alors que d'autres sont arrivées depuis peu.

Indice :

Changements cumulatifs annuels en pourcentage à l'intérieur d'une variable par rapport à une année de référence, donnée exprimés sous forme d'indice, l'année de référence équivalant à 100. Un indice d'une valeur de 140, par exemple, dix ans après l'année de référence, indiquerait une augmentation de 40 % au niveau de la variable au cours de cette période.

Inventions :

Sous-ensemble de la propriété intellectuelle qui comprend les articles brevetables suivants : produits, processus, machines, procédés de fabrication ou composition des matières, ou un perfectionnement de ces articles, par ex. une nouvelle utilisation d'un composé connu.

L

Langue parlée à la maison :

Langue que le recensé parlait le plus souvent à la maison ou de façon régulière au moment du recensement. Dans le présent rapport, on présente les données se rapportant à la population d'âge scolaire dont la langue parlée à la maison n'est ni l'anglais, ni le français.

Licence :

Autorisation écrite permettant au client d'utiliser la propriété intellectuelle de l'établissement contre des droits ou une autre contrepartie, par exemple une participation dans l'entreprise.

Littérature :

L'OCDE a mis en œuvre le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) afin de fournir des indicateurs internationaux, axés sur les politiques, au sujet des connaissances et des compétences des élèves âgés de 15 ans. Le PISA évalue les résultats des jeunes dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. Ces trois domaines sont définis dans le PISA comme suit :

La compréhension de l'écrit est la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits afin de pouvoir réaliser des objectifs personnels, développer des connaissances et des capacités et prendre une part active dans la société.

La culture mathématique est la capacité d'identifier et de comprendre les rôles joués par les mathématiques et de porter des jugements fondés à leur propos, ainsi que d'utiliser les mathématiques en fonction des exigences de la vie actuelle et future, en tant que citoyen constructif, responsable et intelligent.

La culture scientifique est définie comme la capacité d'associer des connaissances scientifiques à la formation de conclusions fondées sur l'observation des faits et d'élaborer des hypothèses en vue de comprendre le monde naturel et les transformations qui y sont apportées par l'activité humaine, et de contribuer à la prise de décisions à cet égard.

M

Ménage :

Personne ou groupe de personnes (autres que des résidents étrangers) occupant un logement privé et n'ayant pas de domicile habituel ailleurs au Canada.

Métiers :

Au Canada, on compte environ 170 métiers agréés, dont chacun fait l'objet de normes et d'exigences précises en matière de formation, fixées par chaque province et territoire. Les provinces établissent une distinction entre les métiers « à certificat obligatoire » et ceux « à certificat facultatif ». Pour exercer un métier à certificat obligatoire, une personne doit être un apprenti inscrit ou détenir un certificat d'aptitude professionnelle obtenu au terme d'un programme d'apprentissage. Les métiers à certificat facultatif comportent également des programmes d'apprentissage, mais le titre d'apprenti inscrit et le certificat d'aptitude professionnelle ne sont pas obligatoires pour exercer le métier.

Minorité visible :

Désigne le groupe de la minorité visible auquel appartient le répondant. La *Loi sur l'équité en matière d'emploi* définit les minorités visibles comme suit : « personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ».

N

Niveau de scolarité :

Il s'agit du niveau de scolarité le plus élevé atteint par une personne, parfois utilisé comme approximation du capital humain. Les niveaux de scolarité mesurés par le recensement et l'Enquête sur la population active sont les suivants :

Inférieur aux études secondaires : personnes ne possédant pas de diplôme d'études secondaires.

Diplôme d'études secondaires : diplômés de niveau secondaire n'ayant pas fait d'études supérieures ou ayant fait des études postsecondaires partielles, qui ne sont pas soldées par un grade, un certificat ni un diplôme.

Diplôme de formation professionnelle au niveau des métiers : personnes possédant un certificat ou un diplôme d'une école de métiers ou d'un programme d'apprentissage.

Diplôme d'études collégiales : personnes possédant un certificat ou un diplôme non universitaire d'un collège communautaire, d'un cégep ou d'une école de sciences infirmières.

Diplôme d'études universitaires : personnes possédant un baccalauréat, un grade ou un certificat universitaire supérieur au baccalauréat ou un certificat inférieur au baccalauréat.

Nombre d'années de scolarité prévues :

Durée moyenne de scolarité formel qu'une personne de 15 ans peut s'attendre à compléter au cours de sa vie. Elle est calculée en additionnant les taux de fréquentation par année d'âge à partir de 15 ans.

Nombre moyen d'élèves par école :

Effectif total des écoles primaires et secondaires dans une province ou un territoire au 30 septembre (31 octobre en Ontario) divisé par le nombre total d'écoles primaires et secondaires dans cette province ou ce territoire.



Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) :

Organisme international pluridisciplinaire qui offre à ses 30 pays membres une structure et une tribune pour se consulter et pour collaborer entre eux afin d'élaborer et de perfectionner les politiques économiques et sociales. Contrairement à d'autres organismes internationaux, l'OCDE n'établit pas de règles ni de règlements pour résoudre les conflits, mais elle encourage la négociation d'accords et la promotion de codes juridiques dans certains secteurs. Son action se traduit par la conclusion d'accords ayant force obligatoire ou non en ce qui concerne les mesures à prendre par les pays membres. L'OCDE est surtout connue pour ses publications et ses statistiques. Les 30 pays membres de l'OCDE sont l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Russie, la Suède, la Suisse et la Turquie.



Parent seul :

Tuteur ou adulte, sans égard à l'état matrimonial, sans conjoint mais qui a la garde d'enfants.

Parités de pouvoir d'achat (PPA) :

Taux de change courants qui égalisent le pouvoir d'achat de différentes devises, de sorte qu'un montant donné d'argent, une fois converti en différentes devises aux taux de PPA, permet d'acheter le même panier de biens et services dans tous les pays. Autrement dit, les PPA sont les taux de conversion monétaire qui éliminent les écarts entre les prix en vigueur dans différents pays. Les PPA utilisées dans le présent rapport figurent à l'annexe 6. Les taux de PPA ne sont pas équivalents aux taux de change généraux.

Population active :

Partie de la population civile hors institution âgée de 15 ans et plus qui forme le bassin de travailleurs disponibles au Canada. Pour être considérée comme un membre de la population active, une personne doit être occupée (à temps plein ou à temps partiel) ou être en chômage tout en cherchant activement du travail.

Population d'âge scolaire :

Ensemble des personnes âgées de 5 à 24 ans, qu'elles fréquentent l'école ou non. Il s'agit de la plage d'âge durant laquelle la plupart des gens suivent leur scolarité.

Produit intérieur brut (PIB) :

Valeur marchande totale des biens et services produits par un pays (ou une province ou un territoire) au cours d'une année.

Programmes d'apprentissage enregistrés achevés :

Désigne les personnes qui ont reçu un Sceau rouge ou un certificat provincial au terme de la formation en classe et en milieu de travail exigée par les programmes d'apprentissage. Le Programme des normes interprovinciales (programme du Sceau rouge) a été lancé à la fin des années 1950 pour permettre aux travailleurs qualifiés de se déplacer au Canada sans devoir obtenir un nouveau certificat d'aptitude professionnelle dans un métier lorsqu'ils commencent un emploi dans une nouvelle province, alors qu'un certificat provincial est valide uniquement dans la province où il est délivré. À ce jour, le programme du Sceau rouge compte 45 métiers, dont ébéniste, machiniste, débosseleur, couvreur, briqueteur et soudeur.

Programme d'apprentissage enregistré :

Programme lié à un contrat établi entre un employeur et l'apprenti, enregistré auprès de la province ou du territoire, par lequel l'employeur s'engage à offrir à l'apprenti l'occasion d'acquérir l'expérience et les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier. La durée des programmes varie de deux ans à cinq ans, selon le métier. Un apprentissage enregistré combine une expérience en milieu de travail à des périodes de quatre à huit semaines de formation en classe. Dans la plupart des provinces et des territoires, la formation en classe est habituellement suivie dans un établissement postsecondaire durant l'apprentissage. Au Québec, cependant, elle est suivie avant le début du programme d'apprentissage. Selon l'instance et le métier, les diplômés des programmes d'apprentissage peuvent obtenir un certificat d'apprentissage et un certificat de qualification.

Programmes de formation professionnelle au niveau des métiers :

Les programmes de formation professionnelle dans les collèges communautaires et les établissements similaires sont des programmes qui n'exigent pas l'achèvement d'études secondaires et qui ne comprennent pas les programmes d'éducation permanente et de cours pratiques. Ils comprennent les programmes suivants :

Programmes préalables à l'emploi ou à l'apprentissage : Ces programmes offrent une formation de base permettant d'atteindre un niveau de compétence minimal pour obtenir un emploi ou pour s'inscrire à un programme d'apprentissage.

Programmes d'apprentissage enregistré : Programme lié à un contrat entre un employeur et l'apprenti, enregistré auprès de la province ou du territoire, par lequel l'employeur s'engage à offrir à l'apprenti l'occasion d'acquérir l'expérience et les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier. La durée des programmes varie de deux ans à cinq ans, selon le métier. Un apprentissage enregistré combine une expérience en milieu de travail à des périodes de six à huit semaines de formation en classe. Dans la plupart des instances, la formation en classe est habituellement suivie dans un établissement postsecondaire durant l'apprentissage. Au Québec, cependant, elle est suivie avant le début du programme d'apprentissage. Selon l'instance et le métier, les diplômés des programmes d'apprentissage peuvent obtenir un certificat d'apprentissage et un certificat de qualification.

Programmes de rattrapage scolaire ou cours préparatoires à la formation professionnelle (CPFP) : Programmes permettant d'obtenir ou de perfectionner les préalables nécessaires pour être admissible au perfectionnement professionnel ou à l'emploi. Ils visent à améliorer les connaissances des étudiants dans les sujets de base que sont les mathématiques, l'anglais ou le français, et les sciences générales.

Programmes de formation linguistique préparatoire à la formation professionnelle :

Programmes offrant une connaissance de base du français ou de l'anglais. Comme programmes d'enseignement de la langue seconde, ils visent principalement les nouveaux immigrants et d'autres immigrants dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

Programmes de recyclage : Programmes consistant à enseigner de nouvelles méthodes et techniques professionnelles. Les participants à ces programmes possèdent déjà une formation et une expérience de travail dans leur profession, mais ont besoin d'une formation complémentaire pour être en mesure de suivre l'évolution rapide de leur domaine, souvent attribuable à la nouvelle technologie.

Formation préparatoire à l'emploi (FPE) : Formation visant à accroître l'employabilité des étudiants qui désirent entrer dans la population active ou la réintégrer. Le programme offre aux participants une formation en exploration des carrières, en recherche d'emploi, en dynamique de la vie et en connaissances de base.

Programme d'orientation : Programme visant à orienter les étudiants vers des métiers ou des professions et à leur inculquer une méthode de recherche d'emploi. Ces programmes ne consistent pas à enseigner les compétences nécessaires pour occuper un emploi, mais à offrir à l'étudiant des connaissances suffisantes pour se diriger vers une profession. Cette catégorie de programmes comprend l'exploration des carrières, l'orientation professionnelle des femmes, l'initiation aux professions non traditionnelles et l'orientation par secteur d'activité.

Formation spéciale et autres programmes : Programmes de formation axés sur les besoins particuliers de groupes, de collectivités ou de secteurs d'activité donnés. Ces programmes offrent une formation en classe ou en milieu de travail, ou une combinaison des deux, pour compenser la pénurie de main-d'œuvre qualifiée sur le marché du travail. Ils comprennent également les programmes de formation professionnelle au niveau des métiers et de formation préparatoire qui n'entrent dans aucune autre grande catégorie.

Programmes de passage à l'université (selon le type d'inscription) :

Programmes offerts par des établissements postsecondaires non universitaires aux diplômés d'études secondaires, qui permettent à l'étudiant d'obtenir une attestation d'équivalence pour la première ou la deuxième année d'un programme menant à un grade universitaire; cette attestation permet de présenter une demande d'admission en vue d'achever les années suivantes du programme dans un établissement décernant des grades universitaires. Les programmes « généraux » des cégeps québécois, dont l'achèvement constitue un préalable à l'admission dans les universités du Québec, sont compris dans cette classification.

Inscriptions à temps plein ou à temps partiel : Les inscriptions sont classées à temps plein ou à temps partiel, suivant les définitions des établissements. Comme il n'existe pas de définition pancanadienne normalisée des inscriptions à temps plein et à temps partiel, les définitions peuvent varier légèrement d'un établissement à l'autre.

Programmes menant à des carrières techniques (selon le type d'inscription) :

Ces programmes, offerts dans les collèges communautaires, fournissent aux étudiants une formation qui leur permet d'accéder à un emploi se situant à un niveau entre les professions exigeant une formation universitaire et les métiers. Ces programmes exigent normalement l'achèvement d'études secondaires ou l'équivalent. Ils durent au minimum une année scolaire d'au moins 24 semaines, mais la plupart de ces programmes durent de deux à trois ans et plus. Les programmes d'un an mènent à un certificat et les plus longs, à un diplôme.

Inscriptions à temps plein ou à temps partiel : Les inscriptions sont classées à temps plein ou à temps partiel, suivant les définitions des établissements. Comme il n'existe pas de définition pancanadienne normalisée des inscriptions à temps plein et à temps partiel, les définitions peuvent varier légèrement d'un établissement à l'autre.

Programme préscolaire :

Programmes préalables à la 1^{re} année offerts par les écoles publiques, privées et fédérales, ainsi que par les écoles pour les malvoyants ou les malentendants, et généralement destinés aux enfants de 4 ou 5 ans. Ils ne comprennent pas les programmes d'éducation de la prime enfance offerts à l'extérieur du système scolaire régulier.

Programmes universitaires offerts par des collèges communautaires :

Programmes offerts par des collèges communautaires menant à des grades universitaires. Ils sont différents des programmes de passage à l'université également offerts par certains collèges communautaires, car les collèges offrent intégralement les programmes menant à des grades universitaires (c'est-à-dire toutes les années du programme). Les collèges communautaires qui offrent ces programmes peuvent le faire parce que la province ou le territoire leur a accordé des pouvoirs de conférer des grades universitaires dans certains domaines ou programmes d'études. Il existe des programmes universitaires offerts par des collèges communautaires en Colombie-Britannique et, dans une moindre mesure, en Alberta. Statistique Canada saisit et déclare des données sur les inscriptions à ces programmes non pas dans le cadre de son programme de statistiques sur les universités, mais plutôt dans le cadre de son programme de statistiques sur les collèges. À la date de production du présent rapport, on ne disposait pas de données sur la remise de diplômes de ces programmes. Cependant, ces données seront saisies par l'entremise du Système d'information amélioré sur les étudiants (SIAE).

Propriété intellectuelle :

Droit de disposer d'une découverte, d'une idée ou d'une œuvre pour en tirer un bénéfice commercial. La propriété intellectuelle couvre les inventions, les logiciels et les bases de données, les œuvres littéraires, artistiques, dramatiques et musicales, les ouvrages, les documents, le matériel didactique, le dessin industriel, les marques de commerce, la topographie de circuits intégrés, les nouvelles variétés de plantes et le savoir-faire.



Les quatre grandes régions urbaines du Canada :

Montréal et sa région avoisinante, le « Golden Horseshoe » étendu, le corridor Calgary-Edmonton et la vallée du bas Fraser. Ces régions ne font pas partie des unités géographiques normalisées de Statistique Canada. Elles ont été définies en fonction de la densité et de la croissance de leurs populations pour les analyses préparées lors du premier communiqué de diffusion des résultats du recensement de 2001.

Le « Golden Horseshoe » étendu comprend les centres urbains d'Oshawa, Toronto, Hamilton, St. Catherines-Niagara, Kitchener, Guelph et Barrie.

Montréal et sa région avoisinante comprend les centres urbains de Montréal, Salaberry-de-Valleyfield, Saint-Jean-sur-Richelieu, Saint-Hyacinthe, Sorel, Joliette et Lachute.

La vallée du bas Fraser comprend les centres urbains de Vancouver, Abbotsford et Chilliwack sur le continent, et Victoria, Duncan, Nanaimo et Parksville sur l'Île de Vancouver.

Le corridor Calgary–Edmonton s'étend de Calgary au sud à Edmonton au nord et comprend Leduc, Red Deer et Wetaskiwin.

R

Rang professoral :

Désigne une classification du personnel enseignant des universités suivant le niveau de la nomination professorale. En général, le rang de « professeur titulaire » se situe au sommet de la hiérarchie, suivi de celui de « professeur agrégé ». La catégorie « autre » comprend les professeurs adjoints, les chargés de cours et les instructeurs.

Ratio élèves-ordinateur :

Nombre total d'élèves inscrits à une école divisé par le nombre total d'ordinateurs à l'école. À l'égard de cette mesure, le présent rapport utilise les données tirées du PISA, lequel déclare ce ratio pour les écoles où sont inscrits des jeunes de 15 ans.

Recettes privées des universités :

Recettes provenant d'autres sources que l'administration publique et répartis comme suit :

Frais versés par les étudiants : paiements provenant directement des étudiants sous forme de frais de scolarité et d'autres frais.

Subventions et contrats non gouvernementaux, dons et legs : Soutien financier que les collèges et universités reçoivent de donateurs, par testament ou sous forme de subventions et de contrats provenant d'autres sources que l'administration publique, lesquelles stipulent des conditions précises.

Ventes : Revenus provenant de la vente de services et de produits par l'établissement.

Placements : Revenus provenant de dividendes, d'obligations, de prêts hypothécaires, de billets à court terme et d'intérêts bancaires.

Revenus divers des collèges et universités : Commissions, redevances et droits d'utilisation de droits ou de biens appartenant à l'établissement, droits de prestation de services, amendes de bibliothèque et autres amendes semblables, frais de location, bénéfice net ou perte nette sur la vente d'immobilisations et autres revenus non précisés ailleurs.

Redevance de licence accordée :

Revenu provenant de l'octroi d'une licence (voir la définition de « licence »).

Région métropolitaine de recensement (RMR) :

Unité géographique de recensement formée d'une ou de plusieurs municipalités adjacentes situées autour d'une grande région urbaine (appelée noyau urbain). Un noyau urbain doit compter au moins 100 000 habitants pour former une région métropolitaine de recensement (RMR). Pour être comprises dans une RMR, les autres municipalités adjacentes doivent avoir avec la région urbaine centrale un degré

d'intégration élevé, lequel est déterminé par le pourcentage de navetteurs, établi d'après les données du recensement sur le lieu de travail. Une RMR reste une RMR même si la population de son noyau urbain descend au-dessous de 100 000 habitants.

Rémunération du personnel (éducateurs et autres membres du personnel) :

Les dépenses en rémunération du personnel comprennent les salaires bruts (avant les déductions fiscales, les contributions aux régimes de soins de santé ou de retraite et autres contributions ou primes d'assurance sociale ou autres), les dépenses pour les retraites (dépenses courantes ou encourues par les employeurs ou des tiers partis pour le financement des retraites du personnel enseignant présent) et les autres indemnités non salariales (avantages sociaux).

S

Scénario d'accroissement moyen :

Hypothèse selon laquelle la fécondité et l'immigration resteront à leurs niveaux actuels tout au long de la période de projections. Selon cette hypothèse, on suppose également que les migrations entre les instances entraîneront une augmentation de la population de l'Ontario, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique, et une diminution de celle des autres instances.

Seuil de faible revenu (SFR) :

Niveau de revenu auquel on estime qu'une famille consacre 20 % de plus que la famille moyenne à la nourriture, au logement et à l'habillement, ce qui réduit son revenu disponible pour d'autres dépenses telles que la santé, l'éducation, le transport et les loisirs. On calcule les SFR de familles et de collectivités de tailles différentes.

Sortants des études secondaires :

Les sortants des études secondaires sont les personnes qui n'étaient pas inscrites à l'école secondaire et qui n'avaient pas complété les exigences d'obtention du diplôme d'études secondaires.

Sources de financement de la R. et D. universitaire :

Ces sources sont réparties comme suit :

Administration fédérale : Par l'intermédiaire du Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG), du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), des Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), de la Fondation canadienne pour l'innovation et des ministères et organismes fédéraux.

Administrations provinciales : Y compris les administrations municipales.

Entreprises : Y compris les dons, legs et contrats de particuliers et d'entreprises.

Organismes privés sans but lucratif : Y compris les dons, legs et contrats de fondations et d'organismes sans but lucratif.

Sources étrangères : Sources de financement établies à l'étranger.

Universités : Les universités financent elles-mêmes une partie de leur R. et D. grâce à deux sources de revenus :

Fonds généraux de l'université : Il s'agit de transferts gouvernementaux (ou subventions globales) aux universités, que ces dernières utilisent pour financer la R. et D. Ces fonds représentent essentiellement des dépenses publiques indirectes au titre de la R. et D. mais, pour les besoins des statistiques pancanadiennes, on les assimile au financement des universités parce qu'il est difficile de distinguer les fonds provinciaux des fonds fédéraux. Cependant, dans le cas de comparaisons internationales, ces fonds sont compris dans le financement public indirect au niveau global.

Sources de revenus propres : Il s'agit des sources d'autofinancement des universités, dont les droits de scolarité, le revenu de placements, le revenu de la vente de services et de produits par l'établissement et les redevances liées aux licences et aux brevets.

Statut socioéconomique :

Dans le présent rapport, on estime le statut socioéconomique en alliant à l'indice socioéconomique international de statut professionnel (l'ISEI) des renseignements sur le niveau de scolarité le plus élevé des parents de l'élève, le patrimoine familial, les ressources pédagogiques au foyer et les biens culturels de la famille. Dans le cadre du PISA, l'ISEI est calculé d'après les réponses des élèves concernant la profession des parents.

Subventions à la R. et D. universitaire :

Recherche universitaire financée grâce à une subvention ou en vertu d'un contrat provenant d'une source extérieure à l'établissement. Les sources de financement comprennent l'administration publique, les entreprises et les donateurs.

T

Taille moyenne des écoles :

Effectif total des écoles primaires et secondaires dans une province ou un territoire au 30 septembre (31 octobre en Ontario) divisé par le nombre total d'écoles primaires et secondaires dans cette province ou ce territoire.

Taux d'activité :

Le taux d'activité représente le pourcentage de la population active totale par rapport à l'ensemble de la population de 15 ans et plus.

Taux de chômage :

Nombre de chômeurs exprimé en pourcentage de la population active. Les chômeurs sont des personnes, qui, durant la semaine de référence, étaient disponibles pour travailler et avaient été mises à pied temporairement, avaient cherché un emploi au cours des quatre dernières semaines ou devaient commencer un emploi au cours des quatre prochaines semaines. La population active comprend les personnes occupées ou en chômage.

Taux de fécondité :

Nombre de naissances par femme.

Taux fréquentation :

Le taux fréquentation pour un niveau donné d'éducation ou un groupe d'âge précis s'entend du total des inscriptions exprimé en pourcentage du groupe d'âge précisé. À titre d'exemple, le taux fréquentation préscolaire équivaut au nombre d'enfants inscrits au niveau préscolaires divisé par la population totale des enfants de 4 et 5 ans. Le taux fréquentation des enfants de 4 ans est égal au nombre total d'enfants de 4 ans inscrits, divisé par la population totale des enfants de 4 ans. La population d'un groupe d'âge donné regroupe toutes les personnes qui ont cet âge au 1^{er} juillet de l'année en question.

Taux de natalité :

Nombre de naissances pour 1 000 habitants.

Taux d'obtention de diplôme :

Dans le cas des programmes collégiaux et universitaires, le taux d'obtention de diplôme correspond au rapport entre le nombre de diplômés et la taille de la population ayant l'âge usuel d'obtention de diplôme. Dans le cas des programmes d'apprentissage et de formation professionnelle, il n'y a pas d'âge usuel d'obtention de diplôme; par conséquent, on ne calcule pas de taux d'obtention de diplôme. L'âge habituel d'obtention de diplôme retenu dans la présente publication s'établit comme suit :

- Études collégiales : 21 ans
- Études de premier cycle : 22 ans
- Maîtrise : 24 ans
- Doctorat : 27 ans

Au niveau primaire-secondaire, le taux d'obtention de diplôme correspond au rapport entre le nombre de diplômés de tous les âges et la population ayant l'âge usuel d'obtention de diplôme, c'est-à-dire l'âge auquel une personne termine ses études secondaires si elle a commencé à l'âge prévu et n'a ni interrompu ni redoublé sa scolarité. L'âge usuel d'obtention de diplôme est de 18 ans dans l'ensemble des provinces et des territoires, sauf au Québec, où il est de 17 ans.

Taux d'obtention de diplôme à l'âge usuel :

Au niveau secondaire, ce taux correspond au rapport entre le nombre de diplômés dont l'âge est égal ou inférieur à l'âge usuel d'obtention de diplôme et la population ayant l'âge usuel d'obtention de diplôme. L'âge usuel d'obtention de diplôme se définit comme l'âge auquel une personne termine ses études secondaires si elle a commencé à l'âge prévu et n'a ni interrompu ni redoublé sa scolarité. Il correspond à 18 ans dans l'ensemble des provinces et des territoires, sauf au Québec, où il est de 17 ans.

Taux d'obtention de diplôme après l'âge usuel :

Au niveau secondaire, le taux d'obtention de diplôme après l'âge usuel correspond au rapport entre le nombre de diplômés dont l'âge est supérieur à l'âge usuel d'obtention de diplôme et la population ayant l'âge usuel d'obtention de diplôme. L'âge usuel d'obtention de diplôme se définit comme l'âge auquel une personne termine ses études secondaires si elle a commencé à l'âge prévu et n'a ni interrompu ni redoublé sa scolarité. Il correspond à 18 ans dans l'ensemble des provinces et des territoires, sauf au Québec, où il est de 17 ans.

Taux de participation :

Effectif inscrit à un certain niveau de scolarité exprimé en pourcentage de la population totale d'un groupe spécifique.

Taux de sortants du secondaire :

Le taux de sortants du secondaire représente la proportion de jeunes d'un groupe d'âge précis qui n'ont pas terminé leurs études secondaires et qui ne sont pas à les achever. Dans le présent rapport, le taux de sortants du secondaire est calculé pour les jeunes à l'âge de 20 ans parce que certains d'entre eux poursuivaient toujours leurs études après l'âge usuel d'obtention du diplôme. Cette démarche rend mieux compte des possibilités de « seconde chance » dans les instances canadiennes, dans le cadre desquelles des jeunes qui abandonnent leurs études reviennent les terminer à un âge plus avancé.

U

Union libre :

Par union libre, on entend deux personnes de sexe opposé ou de même sexe qui vivent ensemble en tant que couple sans être légalement mariées l'une à l'autre.

Universités :

Ces établissements comprennent :

Les universités : établissements indépendants conférant des grades au moins en arts et en sciences.

Les collèges de théologie : établissements indépendants conférant des grades uniquement en théologie.

Les collèges d'arts libéraux : établissements indépendants conférant des grades uniquement en arts.

Les autres établissements : établissements indépendants conférant des grades dans des domaines spécialisés autres que la théologie (comme le génie et les beaux-arts).

Sources de données utilisées dans la présente publication

La présente annexe contient une liste alphabétique de toutes les sources de données utilisées dans la présente publication. Elle présente un aperçu de chaque source de données, ainsi que les coordonnées permettant au lecteur d'obtenir de plus amples renseignements.

Dépenses provinciales au titre de l'éducation dans les maisons de réhabilitation et de correction

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : L'enquête sert à compléter les données recueillies des comptes publics provinciaux sur les dépenses en éducation des provinces, qui servent pour la détermination du total des dépenses consolidées en éducation au Canada et publiées dans diverses publications de Statistique Canada.

Population cible : Population des établissements d'éducation surveillée et des établissements correctionnels dans les provinces et territoires.

Taille de l'échantillon : Il s'agit d'un recensement.

Méthode de collecte des données : Dérivée des dossiers administratifs.

Fréquence de l'enquête : Annuelle, depuis 1970-1971.

Période de référence : De 1997-1998 à 1999-2000.

Coordonnées : Services d'information à la clientèle
Centre de la statistique de l'éducation,
Statistique Canada

Téléphone : 1 800 307-3382
(613) 951-7608

Courriel : educationstats@statcan.ca

Annexe 4

Division des institutions publiques

Statistique Canada

Le programme statistique de la Division des institutions publiques vise à mesurer et à analyser les dimensions économiques du secteur public du Canada, y compris son profil.

Les dimensions économiques correspondent aux recettes et aux dépenses, à l'actif et au passif, ainsi qu'à la dette et à l'emploi des entités du secteur public. Afin de mesurer de façon appropriée le secteur public, la Division doit maintenir un profil à jour de son univers. Le secteur public englobe toutes les entités, notamment les ministères, les établissements ou les fonds, par l'intermédiaire desquels les dirigeants politiques de tous les paliers d'administration mettent en œuvre leurs politiques sociales et économiques. Les entreprises publiques font aussi partie de l'univers du secteur public.

Ce dernier ne comprend pas les organismes supranationaux comme les organismes des Nations Unies ou d'autres organisations internationales qui peuvent être présentes et actives au Canada.

Division des sciences, de l'innovation et de l'information électronique (DSIIE), Section des enquêtes des sciences et de l'innovation

Statistique Canada

Avec le soutien de partenaires du secteur public et de l'industrie, la DSIIE se penche sur l'élaboration de mesures et d'indicateurs statistiques facilitant l'analyse des répercussions économiques et sociales des activités suivantes :

- Activités en sciences et technologie;
- Recherche et développement industriels;
- Ressources humaines et propriété intellectuelle;
- Technologies de pointe;
- Innovation;
- Biotechnologies;
- Commerce électronique;
- Télécommunications;
- Radiodiffusion;
- Société de l'information, recherche et analyse.

Enquête annuelle sur le personnel enseignant des collèges et établissements analogues

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : Recueillir des données sur le personnel enseignant à temps plein et à temps partiel des collèges communautaires et des écoles publiques de formation professionnelle au niveau des métiers de tout le Canada. Les caractéristiques recueillies comprennent le sexe, la date de naissance, le poste occupé, le nombre d'années d'enseignement, le genre d'emploi (à temps plein ou à temps partiel), le salaire, la principale matière enseignée, la capacité linguistique et la situation de l'emploi par rapport à l'établissement (poste contractuel ou indéterminé).

- Population cible :** Tout le personnel enseignant lié à la prestation de cours crédités et non crédités dans les collèges communautaires et les écoles publiques de formation professionnelle au niveau des métiers des provinces et des territoires, soit les enseignants (dont ceux qui sont en congé et les enseignants invités), les cadres avec ou sans charge d'enseignement (p. ex. directeurs de département, directeurs de division, présidents, doyens), et les conseillers en orientation qui, dans le cadre de leur travail, aident les étudiants à prendre des décisions au sujet des programmes d'études.
- Taille de l'échantillon :** Il s'agit d'un recensement.
- Méthode de collecte des données :** Les statistiques sur le personnel enseignant des collèges communautaires et des écoles publiques de formation professionnelle au niveau des métiers sont tirées des dossiers administratifs de ces établissements. Dans la plupart des cas, les établissements fournissent à Statistique Canada les données d'enregistrements individuels, soit directement, soit par l'entremise du ministère responsable de l'éducation ou de la formation. On recueille des données agrégées auprès des établissements qui ne sont pas en mesure de fournir les données d'enregistrements individuels.
- Fréquence de l'enquête :** Annuelle, depuis 1976.
- Période de référence :** 1989-1990 et 1999-2000.
- Coordonnées :** Services d'information à la clientèle
Centre de la statistique de l'éducation,
Statistique Canada
- Téléphone :** 1 800 307-3382
(613) 951-7608
- Courriel :** educationstats@statcan.ca

Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

- Objectifs de l'enquête :** L'EJET est une enquête longitudinale visant à fournir des renseignements sur la transition que vivent les jeunes lorsqu'ils passent du niveau secondaire au niveau postsecondaire, puis de l'école au marché du travail, et sur les facteurs qui influent sur ces parcours, notamment les antécédents familiaux, la vie scolaire au niveau secondaire, le rendement, les aspirations et les attentes, ainsi que diverses activités (bénévolat, travail à temps partiel, participation à des programmes d'initiation à la vie professionnelle).
- Population cible :** Deux groupes d'âge différent participent à l'EJET : les jeunes adolescents, qui ont commencé à participer à l'âge de 15 ans, et une cohorte plus âgée qui s'y est jointe à l'âge de 18 à 20 ans. Dans le cas de la cohorte de 15 ans, la population cible est composée de jeunes des dix provinces qui sont nés en 1984 et qui fréquentaient l'école au Canada

au moment de l'échantillonnage. Les élèves d'écoles situées dans des réserves indiennes étaient exclus, de même que ceux des écoles pour élèves ayant de graves troubles d'apprentissage, des écoles pour malvoyants et malentendants et les élèves qui étudiaient à domicile. Dans le cas de la cohorte des participants de 18 à 20 ans, la population cible est composée de jeunes des dix provinces nés entre 1979 et 1981. Comme l'échantillon de la cohorte de 18 à 20 ans est tiré de ménages qui étaient compris dans les échantillons antérieurs de l'Enquête sur la population active, il exclut les personnes vivant dans les réserves indiennes ou les terres de la Couronne, dans les établissements de soins de santé et dans les établissements correctionnels.

Taille de l'échantillon :

Dans le groupe des jeunes de 15 ans, environ 30 000 élèves de 1 200 écoles ont participé au premier cycle de l'EJET. Environ 23 000 jeunes de 18 à 20 ans y ont également participé. On continuera d'interviewer les mêmes jeunes de ces deux groupes d'âge tous les deux ans afin d'obtenir des données sur plusieurs années.

Méthode de collecte des données :

Dans le cas de la cohorte des jeunes de 15 ans, le premier cycle de l'enquête a été mené dans les écoles en même temps que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), évaluation internationale des compétences et des connaissances des jeunes de 15 ans menée dans 32 pays par l'Organisation de coopération et de développement économiques. La collecte des données a eu lieu en avril et mai 2000.

Dans le cadre de la collecte des données, les jeunes de 15 ans :

- ont complété le questionnaire de l'EJET qui recueillait de l'information sur l'expérience scolaire, les activités, les succès, les aspirations et les attentes, ainsi que sur l'emploi des élèves.
- ont subi l'épreuve du PISA axée sur la lecture, mais ont aussi répondu à des questions sur les mathématiques et les sciences;
- ont rempli le questionnaire du PISA sur les facteurs liés au rendement des élèves.

On a également recueilli des renseignements sur les écoles participantes au moyen du questionnaire du PISA destiné aux administrateurs d'école. Les directeurs d'école ont ainsi fourni des renseignements sur les caractéristiques des écoles, notamment sur la mesure des transitions de l'école au travail.

En juin 2000, on a interviewé par téléphone les parents des jeunes de 15 ans faisant partie de l'EJET pour connaître leur point de vue sur la scolarité de leur enfant et pour obtenir des renseignements sur les antécédents familiaux.

L'intégration de l'EJET et du PISA permettra d'examiner la relation entre les connaissances et les compétences évaluées lors des tests et les résultats des jeunes sur les plans scolaire et professionnel.

Dans le cas des participants de 18 à 20 ans, l'enquête a été menée par téléphone entre janvier et avril 2000, alors que les participants ont été questionnés au sujet de leurs activités éducatives et d'emploi au cours de l'année précédente.

Fréquence de l'enquête : Tous les deux ans sur plusieurs années, on communiquera avec les mêmes jeunes des groupes initiaux de 15 ans et de 18 à 20 ans. Le deuxième cycle de collecte des données a eu lieu en 2002.

Période de référence : 1999 pour les 18 à 20 ans.
2000 pour les 15 ans.

Coordonnées : Services d'information à la clientèle
Centre de la statistique de l'éducation,
Statistique Canada

Téléphone : 1 800 307-3382
(613) 951-7608

Courriel : educationstats@statcan.ca

Enquête auprès des sortants

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : Établir les taux de décrochage avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires au Canada et dans les provinces, expliquer les facteurs liés au décrochage et comparer la situation sur le marché du travail et la qualité de vie des étudiants qui ont quitté l'école secondaire avant d'obtenir un diplôme (sortants), à celles des étudiants qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires (diplômés) et à celles des étudiants qui poursuivent leurs études secondaires (persévérants).

Population cible : Les personnes de la tranche d'âge de 18 à 20 ans au 1^{er} avril 1991, résidant dans l'une des dix provinces du Canada.

Taille d'échantillonnage : La taille de l'échantillon était de 18 000 personnes, sélectionnées d'après le fichier des allocations familiales.

Méthode de collecte des données : La collecte des données auprès de la personne sélectionnée a été effectuée selon la méthode de l'interview téléphonique.

Fréquence de l'enquête : Il s'agit d'une enquête unique, menée en 1991.

Période de référence : 1991.

Coordonnées : Services d'information à la clientèle
Centre de la statistique de l'éducation,
Statistique Canada

Téléphone : 1 800 307-3382

(613) 951-7608

Courriel : educationstats@statcan.ca

Enquête auprès du personnel éducatif primaire-secondaire

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : Rassembler des données sur les caractéristiques principales du personnel éducatif : âge, sexe, situation d'emploi, poste et niveau scolaire.

Population cible : Tous les éducateurs chargés d'instruire les élèves, soit les titulaires de classe, les suppléants, les enseignants itinérants ou les enseignants ressources, les autres membres du personnel enseignant, les aides-enseignants et les adjoints de recherche. Les éducateurs spécialisés qui offrent des services de soutien pédagogique aux élèves sont également inclus. Cette catégorie comprend les directeurs, les conseillers en orientation, les bibliothécaires et les autres administrateurs chargés des politiques de l'enseignement. Les employés qui ne possèdent pas de formation d'enseignant et qui ne sont pas directement chargés d'instruire les élèves, mais qui leur offrent des services de santé et de soutien social sont également inclus. Le personnel de soutien administratif entre aussi dans cette catégorie.

Taille de l'échantillon : Il s'agit d'un recensement.

Méthode de collecte des données : Les données sont tirées des dossiers administratifs des ministères responsables de l'éducation.

Fréquence de l'enquête : Annuelle, depuis 1972-1973.

Période de référence : De 1989-1990 à 1999-2000. Les données sont recueillies au 30 septembre de chaque année.

Continuité chronologique : L'enquête a été révisée en 1978 et en 1986.

Coordonnées : Services d'information à la clientèle
Centre de la statistique de l'éducation,
Statistique Canada

Téléphone : 1 800 307-3382

(613) 951-7608

Courriel : educationstats@statcan.ca

Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ)

Division des enquêtes spéciales, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : L'ELNEJ est une enquête longitudinale, conçue de façon à suivre le même groupe d'enfants sur plusieurs années afin d'examiner leur développement et leur bien-être de la naissance à l'âge adulte. L'échantillonnage de l'ELNEJ permet de faire état des résultats pour la population

générale âgée de 0 à 5 ans en sus des résultats longitudinaux. L'enquête a été conçue pour recueillir des renseignements sur les facteurs qui influent sur le développement social et émotionnel ainsi que sur le comportement des enfants et des jeunes. Elle permet en outre de suivre les conséquences de ces facteurs sur leur développement au fil du temps. L'enquête porte sur un large éventail de sujets y compris la santé, le développement physique, l'apprentissage et le comportement des enfants ainsi que des données sur leur environnement social (famille, amis, école et communauté).

- Population cible :** La population enfantine hors établissement et civile des 10 provinces du Canada. Sont exclus du champ d'observation de l'enquête les personnes vivant dans les réserves indiennes et les terres de la Couronne, les pensionnaires d'institutions, les membres à temps plein des Forces armées canadiennes et les résidents de certaines régions éloignées.
- Taille de l'échantillon :** La taille de l'échantillon du cycle 3 était de 8 800 enfants de 4 et 5 ans.
- Méthode de collecte des données :** En plus d'un entretien avec la personne qui connaît le mieux l'enfant (habituellement la mère), l'ÉLNEJ utilise diverses méthodes de collecte de données sur le développement et le comportement de l'enfant. À partir de la 2^e année, les compétences des enfants en mathématiques et en lecture sont évaluées à l'école. Les enfants d'âge préscolaire subissent un test de vocabulaire chez eux. Toutes ces évaluations sont faites avec le consentement explicite de la personne qui connaît le mieux l'enfant. Les enfants de plus de 10 ans remplissent des questionnaires à leur sujet et concernant leur expérience à l'école. Ces questionnaires sont également remplis par l'enseignante ou l'enseignant et la directrice ou le directeur d'école de l'enfant et porte sur des domaines tels que l'éducation de l'enfant, son comportement à l'école ainsi que sur le milieu pédagogique et scolaire.
- Fréquence de l'enquête :** Biennale, à partir de 1994-1995.
- Période de référence :** Les données présentées dans ce rapport concernent les enfants de 4 et de 5 ans qui participent au cycle 3 (1998-1999).
- Coordonnées :** Services à la clientèle
Division des enquêtes spéciales,
Statistique Canada
- Téléphone :** 1 888 297-7355
(613) 951-7355
- Courriel :** des@statcan.ca

Enquête nationale auprès des diplômés (END)

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : L'END est conçue de façon à mesurer les résultats sur le plan professionnel des diplômés des universités, des collèges communautaires et des programmes de formation professionnelle et aux métiers, deux et cinq ans après l'obtention du diplôme.

Population cible : Les personnes qui ont rempli les exigences établies pour obtenir un grade, un diplôme ou un certificat dans le cadre de programmes publics offerts par les universités, les collèges communautaires et les écoles de formation professionnelle au niveau des métiers du Canada. Plus précisément, les types de diplômés sont les suivants :

- les diplômés de programmes d'études universitaires qui mènent à des diplômes de baccalauréat, de maîtrise ou de doctorat ou à des certificats ou à des diplômes spécialisés;
- les diplômés de programmes d'études postsecondaires (d'une durée d'au moins un an et pour lesquels il faut normalement avoir achevé des études secondaires ou l'équivalent afin d'être admis) de collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT), de collèges d'enseignement général et professionnel (cégep), de collèges communautaires, d'écoles techniques ou d'établissements similaires;
- les diplômés de programmes préalables à l'emploi dans un métier spécialisé (normalement d'une durée d'au moins trois mois) qui mènent à un certificat ou à un diplôme au niveau des métiers, offerts dans les écoles professionnelles et de nombreux collèges communautaires et instituts techniques.

La définition de diplômés exclut :

- les diplômés des établissements privés d'enseignement postsecondaire comme les écoles d'informatique ou de secrétariat commercial;
- les personnes qui ont achevé des cours d'éducation permanente, dans des universités et des collèges, qui ne mènent ni à des grades ni à des diplômes;
- les personnes qui ont achevé à temps partiel des cours dans un métier, comme des cours du soir d'éducation des adultes, tout en travaillant à temps plein;
- les personnes ayant achevé des programmes d'études professionnelles autres que dans les métiers spécialisés ou d'une durée de moins de trois mois;
- les personnes inscrites à des programmes d'apprentissage.

Taille de l'échantillon : Les données figurant dans ce rapport sont basées sur les tailles d'échantillons finals suivantes :

- 31 000 personnes pour la promotion de 1990 (deux et cinq ans après l'obtention du diplôme)
- 29 000 personnes pour la promotion de 1995 (deux et cinq ans après l'obtention du diplôme)

Méthode de collecte des données : On mène des interviews sur place pour recueillir des renseignements auprès des diplômés. Les réponses par personne interposée ne sont pas autorisées.

Période de référence : Les données présentées dans ce rapport concernent la promotion de 1990, deux et cinq ans après l'obtention du diplôme, et la promotion de 1995, deux et cinq ans après l'obtention du diplôme.

Fréquence de l'enquête : Jusqu'à présent, quatre promotions ont fait l'objet d'une enquête deux et cinq ans après l'obtention du diplôme : celles de 1982, 1986, 1990 et 1995. La promotion de 2000 a fait pour la première fois l'objet de l'enquête deux ans après la délivrance du diplôme, soit en 2002.

Coordonnées : Services d'information à la clientèle
Centre de la statistique de l'éducation,
Statistique Canada

Téléphone : 1 800 307-3382
(613) 951-7608

Courriel : educationstats@statcan.ca

Enquête sur la commercialisation de la propriété intellectuelle dans le secteur de l'enseignement supérieur

Division des sciences, de l'innovation et de l'information électronique,
Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : Recueillir des renseignements sur la gestion de la propriété intellectuelle (qui consiste à identifier, protéger, promouvoir ou commercialiser la propriété intellectuelle) dans les universités et collèges canadiens conférant des grades universitaires et dans leurs hôpitaux de recherche affiliés.

Population cible : Les universités et collèges conférant des grades universitaires et leurs hôpitaux de recherche affiliés.

Taille de l'échantillon : Il s'agit d'un recensement.

Méthode de collecte des données : En mai 1999, on a fait parvenir le questionnaire d'enquête à tous les membres de l'Association des universités et collèges du Canada, à tous les membres de l'Association canadienne des hôpitaux d'enseignement et à tous les autres hôpitaux canadiens qui déclarent une activité de R. et D. au Rapport annuel des établissements de santé.

Fréquence de l'enquête :

- 1998 (exercice finissant entre le 1^{er} avril 1997 et le 31 mars 1998)
- 1999 (exercice finissant entre le 1^{er} avril 1998 et le 31 mars 1999)

- 2001 (exercice finissant entre le 1^{er} avril 2000 et le 31 mars 2001).

Période de référence : Exercice 1998-1999 (finissant entre le 1^{er} avril 1998 et le 31 mars 1999).

Continuité chronologique : La qualité globale des données de l'enquête de 1999 est supérieure, les grandes universités ayant déclaré des renseignements plus complets. Par conséquent, la comparaison des résultats de 1999 à ceux de 1998 montre une augmentation qui est sans doute attribuable à ces renseignements plus complets plutôt qu'à une hausse de l'activité.

Coordonnées : Division des sciences, de l'innovation et de l'information électronique, Statistique Canada

Téléphone : (613) 951-3838

Courriel : cathy.read@statcan.ca

Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR)

Division de la statistique du revenu, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : L'EDTR est une enquête longitudinale qui suit les mêmes personnes et ménages sur une période de six ans pour tracer un profil de leurs études, de leur situation sur le marché du travail et des variations de la dynamique du revenu et de la famille. Les variations de la situation par rapport au travail et au revenu étant parfois étroitement liées aux caractéristiques familiales et personnelles, l'EDTR vise à recueillir des renseignements complets sur des aspects tels que les antécédents socio-démographiques, l'éducation, la composition de la famille, la limitation de l'activité et la mobilité géographique, ainsi que les variations de ces facteurs. Si l'EDTR est d'abord et avant tout une enquête longitudinale, elle produit également des données transversales, notamment des estimations du nombre de personnes occupées ou traversant une période de chômage à un moment de l'année, ainsi que la répartition des salaires annuels.

Population cible : Les habitants des dix provinces, à l'exclusion des pensionnaires d'établissements institutionnels et des personnes vivant dans des réserves indiennes. Les questions sur le travail et le revenu s'adressent aux personnes de 16 à 69 ans, mais on recueille également par personne interposée, de manière longitudinale, des renseignements démographiques de base sur les membres du ménage âgés de 15 ans et moins et de 69 ans et plus.

Taille de l'échantillon : Environ 30 000 ménages au sein des 10 provinces sont choisis pour les besoins de cette enquête. L'échantillon de l'EDTR est composé de deux panels. Chacun d'eux comprend deux sous-échantillons de l'EPA (appelés des groupes de renouvellement) et couvre près de 15 000

ménages. Les membres d'un panel sont suivis pour une période de six années consécutives. Un nouveau panel est introduit tous les trois ans.

Méthode de collecte des données :

Les interviews de l'EDTR sont menées par téléphone. Chaque ménage échantillonné dans le cadre de l'EDTR est interviewé jusqu'à 12 fois sur une période de six ans. Tous les ans, en janvier, les intervieweurs recueillent des renseignements sur l'expérience des répondants sur le marché du travail durant l'année civile précédente et sur leurs caractéristiques socio-démographiques à la fin de l'année civile précédente. En mai, on recueille des renseignements sur le revenu de l'année civile précédente auprès des mêmes ménages échantillonnés. L'interview sur le revenu est reportée jusqu'en mai pour tirer parti de la période de déclaration de revenus, moment où les répondants sont plus au fait de leur situation financière. Pour réduire le fardeau de réponse, les répondants peuvent autoriser Statistique Canada à consulter leur déclaration de revenus pour les besoins de l'EDTR. Ceux qui le font n'ont à répondre qu'aux interviews sur le travail. Les réponses par personne interposée sont acceptées dans le cadre de l'EDTR.

Fréquence de l'enquête : Annuelle, depuis 1993.

Période de référence : 1996, 2000.

Continuité chronologique :

À compter de l'année de référence 1998, l'EDTR a succédé à l'Enquête sur les finances des consommateurs pour produire les statistiques annuelles, ou transversales, sur le revenu, en plus des données longitudinales produites depuis la première EDTR, en 1993.

Coordonnées : Services aux clients
Division de la statistique du revenu,
Statistique Canada

Téléphone : 1 888 297-7355
(613) 951-7355

Courriel : revenu@statcan.ca

Enquête sur les dépenses du gouvernement fédéral au titre de l'éducation

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : Recueillir des données sur le soutien financier direct de tous les paliers du gouvernement fédéral au titre de l'éducation, par ministère et par province ou territoire. On obtient ainsi un ensemble de données sur les dépenses fédérales réelles et estimatives au titre de l'éducation. Ces données servent également à rapprocher les données financières provenant d'autres sources. Par exemple, elles permettent de vérifier les données sur les subventions déclarées par les établissements et de consolider les dépenses au titre de l'éducation.

Population cible :	Les ministères et organismes fédéraux visés par la <i>Loi sur les relations de travail dans la fonction publique</i> et par la <i>Loi sur la gestion des finances publiques</i> .
Taille de l'échantillon :	Il s'agit d'un recensement.
Méthode de collecte des données :	On recueille les données au moyen d'un questionnaire type envoyé à tous les ministères et organismes fédéraux visés par la <i>Loi sur les relations de travail dans la fonction publique</i> et par la <i>Loi sur la gestion des finances publiques</i> . Les données recueillies sont codées selon la classification type des comptes de Statistique Canada.
Fréquence de l'enquête :	Annuelle, à partir de 1982-1983.
Période de référence :	De 1997-1998 à 1999-2000.
Coordonnées :	Services d'information à la clientèle Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada
Téléphone :	1 800 307-3382 (613) 951-7608
Courriel :	educationstats@statcan.ca

Enquête sur les dépenses des ménages (EDM)

Division de la statistique du revenu, Statistique Canada

Objectif de l'enquête : Recueillir des renseignements sur le budget des ménages canadiens, notamment sur les dépenses, le revenu et les variations de l'avoir et de la dette au cours de la période de 12 mois comprise entre le 1^{er} janvier et le 31 décembre de l'année de référence. On recueille également des renseignements sur les caractéristiques du logement ainsi que sur les appareils et l'équipement ménagers possédés au 31 décembre de l'année de référence. L'enquête sert de source de données pour un certain nombre de produits de Statistique Canada, dont l'établissement des seuils de faible revenu.

Population cible : Les ménages canadiens de toutes les tailles, qu'il s'agisse d'un particulier ou d'une famille. Les groupes suivants sont exclus de l'enquête : les personnes vivant dans des réserves indiennes ou des terres de la Couronne, les représentants officiels de pays étrangers vivant au Canada et leur famille, les membres de communautés religieuses et d'autres communautés, les personnes vivant dans des résidences pour personnes âgées, les personnes vivant à temps plein dans des établissements (par exemple, les détenus d'établissements pénitentiaires ou les malades chroniques vivant dans des hôpitaux et des centres d'accueil) et les membres des Forces armées canadiennes vivant dans des camps militaires.

L'enquête a été menée auprès de la population des territoires dans les années de référence 1997, 1998 et 1999 et, par la suite, tous les deux ans à partir de 2001. Dans les

territoires, les habitants de très petites collectivités (comprenant généralement moins de 100 ménages) ou de régions non organisées sont exclus de la population cible.

Taille de l'échantillon : La taille de l'échantillon final présenté dans ce rapport est de 15 000 ménages en 2000.

Méthode de collecte des données : On procède par interview sur place avec un membre sélectionné du ménage (celui qui est le principal soutien économique du ménage) au cours des trois premiers mois de l'année suivant l'année de référence de l'enquête. L'EDM de 2000 a été menée de janvier à mars 2001.

Fréquence de l'enquête : Annuelle, à partir de l'année de référence 1997.

Période de référence : 2000.

Continuité chronologique : L'EDM intègre la plus grande partie du contenu de l'Enquête sur les dépenses des familles (EDF) et de l'Enquête sur l'équipement ménager. Bon nombre de données de ces deux enquêtes sont comparables à celles de l'EDM, mais il faut tenir compte de certaines différences liées à la méthodologie, à la qualité des données et aux définitions avant de comparer les données. Comme la dernière EDF couvrait l'année de référence 1996, la première EDM a été menée pour l'année de référence 1997.

Coordonnées : Services aux clients
Division de la statistique du revenu,
Statistique Canada

Téléphone : 1 888 297-7355
(613) 951-7355

Courriel : revenu@statcan.ca

Enquête sur l'obtention des diplômes d'études secondaires

Centre de la Statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : Cette enquête rassemble des données sur les diplômés des écoles secondaires par âge et par sexe pour les jeunes inscrits à des programmes d'études secondaires réguliers.

Population cible : Cette enquête rassemble des données sur tous les diplômés des programmes secondaires réguliers. Aux fins de cette enquête, les diplômés des programmes de recyclage professionnel pour adultes non scolarisés menant parfois à des certificats équivalents mais menant aussi parfois à un diplôme régulier d'études secondaires ne sont pas inclus. Les jeunes définis comme étant des élèves « réguliers du secondaire » ont moins de 20 ans.

Taille de l'échantillon : Il s'agit d'un recensement.

Méthode de collecte des données : Les données provenant de dossiers administratifs sont fournis annuellement à Statistique Canada par toutes les provinces et tous les territoires.

Fréquence de l'enquête : Annuelle.

Période de référence :	1994-1995 et 1999-2000.
Continuité chronologique :	L'enquête a débuté au début des années 1960 et a régulièrement été modifiée depuis.
Coordonnées :	Services d'information à la clientèle Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada
Téléphone :	1 800 307-3382 (613) 951-7608
Courriel :	educationstats@statcan.ca

Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA)

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : Si les objectifs de l'EEFA ont évolué au fil du temps, ceux de l'enquête de 1998 témoignent de ses intentions générales :

- mesurer de façon détaillée l'incidence des programmes d'éducation et de formation des adultes au Canada;
- établir le profil socioéconomique et démographique des personnes qui participent et de celles qui ne participent pas à des programmes d'éducation et de formation des adultes;
- établir le profil des types de programmes de formation et d'éducation auxquels participent des personnes ainsi que de la durée et de l'emplacement de ces programmes;
- établir le profil de la participation des employeurs au processus de formation et d'éducation;
- cerner les obstacles auxquels font face des personnes désireuses de participer à un programme d'éducation et de formation mais qui ne le peuvent pas.

Population cible : Les personnes de 17 ans et plus résidant dans les dix provinces, à l'exclusion des pensionnaires d'établissements institutionnels tels que les prisons, les hôpitaux, les établissements de soins prolongés, les résidents de réserves indiennes et les membres à temps plein des Forces armées. Cependant, afin de cibler les apprenants qui ont terminé leur scolarité initiale, tous les étudiants à temps plein sont exclus, sauf ceux qui reçoivent l'appui d'un employeur, ceux qui ont plus de 19 ans et qui sont inscrits à un programme d'études primaires ou secondaires et ceux qui ont plus de 24 ans et qui sont inscrits à un programme d'études postsecondaires.

Taille de l'échantillon : Taille finale des échantillons sur lesquels sont basées les données de l'EEFA présentées dans ce rapport :

1991 : 45 000
1993 : 41 000
1997 : 33 000

Méthode de collecte des données :	L'enquête a été menée comme supplément à l'Enquête sur la population active en janvier 1992, 1994 et 1998, les personnes interrogées devaient identifier l'éducation ou la formation suivie l'année civile précédente. Les renseignements étaient recueillis auprès d'un membre du ménage âgé de 17 ans et plus, sélectionné au hasard. Les réponses par procuration n'étaient pas autorisées.
Fréquence de l'enquête :	1984, 1986, 1990, 1992, 1994, 1998 et 2003.
Période de référence :	1991, 1993 et 1997.
Continuité chronologique :	Si l'on recueille des données depuis 1984, il faut noter qu'on a amélioré la structure du questionnaire et les méthodes d'enquête à partir de 1992. L'une des principales modifications apportées à la méthode de collecte tient à l'élimination des réponses par procuration. L'EEFA de 1994 et celle de 1998 ont été menées selon la même méthodologie que l'EEFA de 1992, à part quelques modifications mineures au questionnaire. Par conséquent, seules les enquêtes menées depuis 1992 peuvent faire l'objet de comparaisons dans le temps.
Coordonnées :	Services d'information à la clientèle Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada
Téléphone :	1 800 307-3382 (613) 951-7608
Courriel :	educationstats@statcan.ca

Enquête sur les effectifs des écoles primaires et secondaires

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête :	Recueillir des données sur les effectifs des programmes préscolaires et des écoles primaires et secondaires par type d'école (écoles publiques et privées, écoles pour élèves malvoyants ou malentendants et écoles fédérales, dont celles du ministère de la Défense nationale à l'étranger). Les données sont ventilées par âge et par sexe, et par niveau et par sexe.
Population cible :	Les élèves des provinces et des territoires inscrits dans les écoles publiques, les écoles privées, les écoles pour élèves malvoyants ou malentendants et les écoles fédérales (dont celles du ministère de la Défense nationale à l'étranger).
Taille de l'échantillon :	Il s'agit d'un recensement.
Méthode de collecte des données :	Les données concernant les écoles publiques sont tirées des dossiers administratifs des ministères responsables de l'éducation et de certains ministères fédéraux. Certains ministères fournissent des données sur les écoles publiques et privées, alors que dans d'autres instances, Statistique Canada enquête directement auprès des établissements.
Fréquence de l'enquête :	Annuelle, depuis 1973-1974.

Période de référence :	De 1989-1990 à 1999-2000. Les données sont recueillies au 30 septembre (31 octobre en Ontario) de chaque année.
Coordonnées :	Services d'information à la clientèle Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada
Téléphone :	1 800 307-3382 (613) 951-7608
Courriel :	educationstats@statcan.ca

Enquête sur les effectifs des programmes de formation professionnelle au niveau des métiers — Temps plein et temps partiel

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête :	Recueillir des données sur les effectifs et les diplômés des programmes de formation professionnelle au niveau des métiers et des programmes préparatoires offerts par les collèges communautaires et les écoles publiques de formation professionnelle au niveau des métiers. On recueille également des renseignements sur les caractéristiques socio-démographiques des étudiants et des diplômés.
Population cible :	Tous les étudiants à temps plein et à temps partiel des programmes de formation professionnelle au niveau des métiers et des programmes préparatoires offerts par les collèges communautaires et les écoles publiques de formation professionnelle au niveau des métiers des provinces et des territoires. Les types de programmes visés par l'enquête sont les suivants : programmes de formation professionnelle préparatoire à l'emploi ou à l'apprentissage, programmes destinés aux apprentis inscrits; programmes de rattrapage scolaire pré-professionnel ou cours préparatoire à la formation professionnelle; programmes de formation linguistique pré-emploi (cours d'anglais langue seconde ou de français langue seconde); programmes de formation préparatoire à l'emploi; programmes d'orientation et programmes de formation spéciale.
Taille de l'échantillon :	Il s'agit d'un recensement.
Méthode de collecte des données :	Les données sont tirées des dossiers administratifs des collèges communautaires et des écoles publiques de formation professionnelle au niveau des métiers. Les établissements fournissent à Statistique Canada les données d'enregistrements individuels d'étudiants.
Fréquence de l'enquête :	Annuelle.
Période de référence :	Données sur les effectifs : de 1988-1989 à 1998-1999. Données sur les diplômés : de 1991-1992 et de 1998-1999.
Continuité chronologique :	Avant 1992-1993, l'Enquête sur les effectifs des programmes de formation professionnelle au niveau des métiers fournissait des données relatives à l'ensemble du

Canada sur les effectifs à temps plein et les diplômés des programmes de formation professionnelle au niveau des métiers offerts par les collèges communautaires, les écoles publiques de formation professionnelle au niveau des métiers et d'autres établissements analogues. Dans le cadre de cette enquête, on recueillait des données agrégées sur les étudiants à temps plein, par programme plutôt que par enregistrement individuel d'élève. À compter de 1992-1993, on a modifié le mode de déclaration des données en passant des données agrégées aux enregistrements individuels d'étudiants, tant pour les effectifs à temps plein que pour les effectifs à temps partiel.

Coordonnées : Services d'information à la clientèle
Centre de la statistique de l'éducation,
Statistique Canada

Téléphone : 1 800 307-3382
(613) 951-7608

Courriel : educationstats@statcan.ca

Enquête sur les finances des consommateurs (EFC)

Division de la statistique du revenu, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : L'EFC a été menée annuellement jusqu'en 1997 (année de référence) afin d'obtenir des données concernant l'expérience professionnelle et le revenu des ménages canadiens. L'enquête fournit des informations à jour sur la distribution et les sources de revenu, brut et net, pour les ménages et les personnes. Elle a servi à estimer le revenu et l'incidence de faible revenu de la population.

Population cible : La population ciblée par l'EFC comprend toute personne âgée de 15 ans et plus résidant dans un ménage des dix provinces qui a déclaré un revenu, (c'est-à-dire, les gains, revenus de placements, paiements de transferts du gouvernement, pensions et autres revenus monétaires) pendant l'année de référence. Ceci exclut les résidents des territoires, les membres des ménages vivant dans les réserves indiennes, les membres à temps plein des Forces armées et les pensionnaires d'institutions (comme les prisons, les hôpitaux et établissements de soins prolongés).

Taille de l'échantillon : L'échantillon de l'EFC est constitué des deux tiers de l'échantillon de l'Enquête sur la population active (EPA). En 1997, on dénombrait pour l'EFC 53 000 réponses provenant de personnes de 15 ans et plus.

Méthode de collecte des données : Les questionnaires sur le revenu ont été envoyés aux deux tiers des ménages de l'EPA. Après l'EPA, on a demandé aux personnes de 15 ans et plus de fournir des renseignements détaillés sur leur revenu pour l'année civile précédente, à l'aide de questionnaires envoyés par la poste qu'ils devaient remplir avant l'interview.

Fréquence de l'enquête : Annuelle. L'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR) a remplacé l'EFC à compter de l'année de référence 1998.

Période de référence : 1990 et 1995.

Continuité chronologique : L'EDTR a remplacé l'EFC à compter de l'année de référence 1998. On a comparé en détail les résultats de l'EDTR et de l'EFC pour évaluer leurs différences ainsi que leurs incidences sur la convergence des séries chronologiques. Essentiellement, les deux enquêtes en arrivent aux mêmes résultats quant à la répartition des faibles revenus et au revenu.

Coordonnées : Services aux clients
Division de la statistique du revenu,
Statistique Canada

Téléphone : 1 888 297-7355
(613) 951-7355

Courriel : revenu@statcan.ca

Enquête sur l'information financière des universités et des collèges

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : Recueillir des données détaillées sur les revenus et les dépenses des universités et des établissements conférant des grades universitaires au Canada. Cette enquête est semblable à l'Enquête sur les statistiques financières des collèges communautaires et de la formation professionnelle, sauf qu'elle comprend des renseignements sur les dépenses au titre de la recherche et du développement; il s'agit même de la principale source d'estimations des dépenses de R. et D. dans le secteur universitaire déclarées par le Canada à l'échelle nationale et internationale.

Population cible : Toutes les universités et tous les collèges universitaires conférant des grades universitaires au Canada.

Taille de l'échantillon : Il s'agit d'un recensement.

Méthode de collecte des données : Cette enquête est menée en collaboration avec l'Association canadienne du personnel administratif universitaire (ACPAU), qui fait parvenir le questionnaire de collecte des données à tous ses membres, alors que Statistique Canada envoie le questionnaire aux établissements non membres de l'ACPAU qui décernent des grades, lesquels ne représentent au total que 1 % de l'ensemble des revenus et des dépenses déclarés. Les spécialistes financiers de chaque établissement répondent à l'enquête. Statistique Canada compile les données de tous les établissements (membres et non membres de l'ACPAU). Les établissements de l'Ontario déclarent les renseignements qui les concernent par l'intermédiaire de leur propre organisme financier, le Committee of Finance Officers, qui fait parvenir à Statistique Canada un seul fichier à intégrer à la base de données.

- Fréquence de l'enquête :** Annuelle, depuis 1972-1973.
- Période de référence :** De 1997-1998 à 1999-2000.
- Coordonnées :** Services d'information à la clientèle
Centre de la statistique de l'éducation,
Statistique Canada
- Téléphone :** 1 800 307-3382
(613) 951-7608
- Courriel :** educationstats@statcan.ca

Enquête sur la population active (EPA)

Division de la statistique du travail, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : Recueillir des renseignements sur la population active auprès de la population civile canadienne en âge de travailler afin d'établir des estimations du nombre et des caractéristiques des personnes occupées, des chômeurs et des inactifs. Les données recueillies servent à publier des indicateurs types mensuels du marché du travail. De plus, on recueille des données sur un vaste éventail de variables concernant le ménage, la famille et les caractéristiques personnelles des répondants, dont le niveau d'instruction et la fréquentation scolaire.

Population cible : L'EPA vise la population civile hors institution de 15 ans et plus. Sont exclus du champ de l'enquête les résidents du Yukon, des Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut, les personnes vivant dans des réserves indiennes, les membres à temps plein des Forces armées canadiennes et les pensionnaires d'établissements (p. ex. hôpitaux, prisons et établissements de soins prolongés). On recueille aussi des renseignements démographiques de base auprès de tous les membres du ménage sélectionné, quel que soit leur âge.

Taille de l'échantillon : Au fil des années, le nombre de ménages sélectionnés dans l'ensemble du Canada a varié en fonction des fluctuations des niveaux de financement et des améliorations apportées à la conception de l'enquête. Depuis juillet 1995, la taille de l'échantillon est d'environ 54 000 ménages (soit environ 100 000 personnes).

Méthode de collecte des données : Chaque ménage échantillonné est interviewé une fois par mois pendant six mois. La collecte des données aux fins de l'EPA a lieu tous les mois durant la semaine qui suit la semaine de référence de l'EPA. Cette semaine de référence correspond habituellement à la semaine où tombe le 15 du mois. On recueille des renseignements démographiques sur tous les membres du ménage pour lesquels le logement sélectionné constitue le lieu de résidence habituel. Les renseignements obtenus dans le cadre de l'EPA concernent tous les membres civils du ménage âgés de 15 ans et plus. Pour les personnes âgées (celles de 70 ans et plus), on réduit le fardeau de l'enquête en réutilisant leurs réponses à

l'interview initiale au cours des cinq mois suivants de l'enquête. Les interviews par procuration sont autorisées aux fins de l'EPA.

Fréquence de l'enquête : Mensuelle. On dispose de données à partir de 1966.

Période de référence : 1990 à 2001.

Continuité chronologique :

L'enquête a fait l'objet de remaniements importants en 1976 et 1997, mais la plupart des données sont cohérentes dans le temps. Quant au remaniement de 1997, il s'est traduit surtout par l'ajout de nouvelles questions relatives aux conditions de travail et par la restructuration de l'enchaînement des questions en fonction du logiciel d'interview assistée par ordinateur. Comme le questionnaire de l'EPA de 1990 comportait des questions révisées sur le niveau d'instruction, les données concernant cette variable ne sont pas directement comparables à celles recueillies avant 1990. À compter de l'enquête de 1990, les données sur les études primaires et secondaires ont trait au plus haut niveau de scolarité atteint plutôt qu'au nombre d'années de fréquentation scolaire. On a également ajouté une question sur l'obtention d'un diplôme d'études secondaires car, avant 1990, dans le cas des personnes dont le plus haut niveau d'instruction atteint se situait entre la 11^e et la 13^e année, on n'essayait pas de déterminer si le répondant avait bien obtenu un diplôme. Toujours depuis l'enquête de 1990, on qualifie de postsecondaire toute formation pouvant compter pour l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme d'un établissement d'enseignement. Avant cette révision, les études postsecondaires se limitaient à celles qui exigent normalement un diplôme d'études secondaires (ce qui excluait en grande partie la formation professionnelle, qui n'exige pas toujours un diplôme d'études secondaires). Enfin, les modifications apportées au questionnaire de 1990 permettent de recueillir plus de renseignements sur le type d'études postsecondaires.

Coordonnées : Service à la clientèle
Division de la statistique du travail,
Statistique Canada

Téléphone : 1 866 873-8788
(613) 951-4090

Courriel : travail@statcan.ca

Enquête sur les statistiques financières des collèges communautaires et de la formation professionnelle

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : Recueillir des données détaillées sur les revenus et les dépenses des collèges communautaires et des écoles publiques de formation professionnelle au niveau des métiers. On recueille également des renseignements

justificatifs afin de ventiler les revenus par source de fonds et par fonction (p. ex. enseignement) et par classification détaillée (p. ex. salaires des enseignants).

Population cible :	Tous les collèges communautaires et les établissements publics de formation professionnelle au niveau des métiers des provinces et des territoires qui offrent des programmes d'enseignement au niveau postsecondaire ou de la formation professionnelle au niveau des métiers (les établissements privés qui offrent uniquement des cours au niveau des métiers et de la formation professionnelle ne sont pas couverts).
Taille de l'échantillon :	Il s'agit d'un recensement.
Méthode de collecte des données :	Les sources de ces données sont les dossiers administratifs des collèges communautaires et des écoles publiques de formation professionnelle au niveau des métiers des provinces et des territoires. Statistique Canada recueille les données nécessaires auprès des établissements ou par l'intermédiaire du ministère responsable de l'éducation ou de la formation.
Fréquence de l'enquête :	Annuelle, depuis 1982.
Période de référence :	De 1997-1998 à 1999-2000.
	Coordonnées : Services d'information à la clientèle Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada
	Téléphone : 1 800 307-3382 (613) 951-7608
	Courriel : educationstats@statcan.ca

Enquête sur les statistiques financières des écoles privées primaires et secondaires

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête :	Recueillir auprès des écoles privées primaires et secondaires du Canada des données financières sur leurs revenus par source de fonds (p. ex. droits de scolarité) et sur leurs dépenses par fonction (p. ex. administration, enseignement) et par classification détaillée (p. ex. salaires des enseignants). Cette enquête permet également d'estimer les dépenses des écoles privées pour les années où aucune enquête n'est menée.
Population cible :	Les écoles privées primaires et secondaires des provinces et des territoires.
Taille de l'échantillon :	Il s'agit d'un recensement.
Méthode de collecte des données :	Les données sont tirées des dossiers administratifs des écoles privées.

Fréquence de l'enquête : Tous les trois ans, y compris 2000-2001. La prochaine collecte de données aura lieu en 2003-2004; les données des années intermédiaires font l'objet d'une estimation.

Période de référence : De 1997-1998 à 1999-2000.

Coordonnées : Services d'information à la clientèle
Centre de la statistique de l'éducation,
Statistique Canada

Téléphone : 1 800 307-3382
(613) 951-7608

Courriel : educationstats@statcan.ca

Enquête sur le système intégré d'information financière sur les commissions scolaires

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : Cette enquête porte sur les revenus et les dépenses des conseils scolaires, agrégés au niveau des instances. On peut examiner les revenus par source de fonds (p. ex. fiscalité locale), et les dépenses par fonction (p. ex. administration, enseignement) et par classification détaillée (p. ex. salaires et traitements, fournitures et services).

Population cible : Tous les conseils scolaires des provinces et des territoires.

Taille de l'échantillon : Il s'agit d'un recensement.

Méthode de collecte des données : Statistique Canada recueille les données sur les revenus et dépenses des conseils scolaires auprès du ministère responsable de l'éducation de chaque instance. Le Centre répartit les postes de dépenses lorsque la classification provinciale ou territoriale n'est pas suffisamment détaillée.

Fréquence de l'enquête : Annuelle.

Période de référence : De 1997-1998 à 1999-2000.

Continuité chronologique : L'enquête ayant fait l'objet de révisions en 1982, il faut faire preuve de prudence en comparant les données annuelles à celles d'avant 1982.

Coordonnées : Services d'information à la clientèle
Centre de la statistique de l'éducation,
Statistique Canada

Téléphone : 1 800 307-3382
(613) 951-7608

Courriel : educationstats@statcan.ca

Estimation des dépenses au titre de la recherche et du développement dans le secteur de l'enseignement supérieur, 2000-2001

N° 88F0006XIF2002014 au catalogue de Statistique Canada

Division des sciences, de l'innovation et de l'information électronique,
Statistique Canada

Cette publication présente les méthodes d'estimations qui ont été utilisées pour calculer les dépenses au chapitre de la recherche et du développement dans le secteur de l'enseignement supérieur pour 2000-2001.

Estimations des dépenses canadiennes au titre de la recherche et du développement (DIRD), Canada, 1991 à 2002 et selon la province 1991 à 2000

N° 88F0006XIF2002015 au catalogue de Statistique Canada

Division des sciences, de l'innovation et de l'information électronique, Statistique Canada

Cette publication présente les dépenses intérieures brutes en recherche et développement (DIRD) à l'échelon national, de 1991 à 2002, ainsi que les DIRD provinciales, de 1991 à 2000.

Estimations de la population selon l'âge et le sexe pour le Canada, les provinces et les territoires

Division de la démographie, Statistique Canada

Ce programme d'estimations de la population sert au calcul des indicateurs démographiques, sociaux et économiques (par exemple, taux de fécondité, taux de chômage, taux d'inscription scolaire) pour lesquels la population, ou une partie de celle-ci, sert de dénominateur. Ces estimations servent aussi de base à la préparation des projections démographiques par Statistique Canada.

Coordonnées : Statistique Canada

Ligne de renseignements généraux

Ligne sans frais : 1 800 263-1136

Courriel : infostat@statcan.ca

Frais de scolarité et de subsistance des étudiants à plein temps dans les universités et les collèges du Canada qui confèrent des grades

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : Les données recueillies dans le cadre de l'enquête servent aux gouvernements fédéral et provinciaux, aux associations universitaires et aux associations étudiantes, aux étudiants et aux chercheurs pour analyser et évaluer les frais que doivent payer les étudiants qui fréquentent une université canadienne à temps plein, afin de pouvoir prévoir et établir les nouveaux taux et évaluer les conséquences de leur augmentation éventuelle.

Population cible : Tous les établissements postsecondaires qui décernent des grades, c.-à-d. les universités et les collèges universitaires.

Taille de l'échantillon : Il s'agit d'un recensement.

Méthode de collecte des données : Les données sont tirées des dossiers administratifs.

Fréquence de l'enquête : Annuelle.

Période de référence : De 1997-1998 à 1999-2000.

Coordonnées : Services d'information à la clientèle
Centre de la statistique de l'éducation,
Statistique Canada

Téléphone : 1 800 307-3382
(613) 951-7608

Courriel : educationstats@statcan.ca

Langue de la minorité et langue seconde dans l'enseignement : Niveaux élémentaire et secondaire

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : Recueillir des renseignements sur les effectifs des programmes d'enseignement de la langue de la minorité et de la langue seconde offerts dans les écoles primaires et secondaires publiques et privées. On recueille des renseignements sur les effectifs non seulement par type de programme, mais aussi selon l'année et le niveau d'études et le pourcentage de la semaine scolaire consacré à l'étude de la langue seconde.

Population cible : On recueille des renseignements sur trois niveaux de programmes linguistiques : l'enseignement de la langue de la minorité (dans les écoles francophones de l'extérieur du Québec et dans les écoles anglophones au Québec), l'immersion en langue seconde (prévoyant plus de 25 % de l'enseignement dans la langue seconde) et l'enseignement de la langue seconde (prévoyant moins de 25 % de l'enseignement dans la langue seconde). La couverture des écoles s'étend aux écoles primaires et secondaires publiques et privées des provinces et des territoires ainsi qu'aux écoles administrées par le ministère de la Défense nationale au Canada et à l'étranger.

Taille de l'échantillon : Il s'agit d'un recensement.

Méthode de collecte des données : Les ministères de l'éducation envoient des données administratives pour toutes les écoles publiques, suivant les lignes directrices utilisées dans le cadre de l'enquête. Certains d'entre eux fournissent également cette information pour les écoles privées, tandis que dans d'autres instances, on envoie par la poste un questionnaire à chaque établissement.

Période de référence : De 1997-1998 à 1999-2000. Les données sont recueillies au 30 septembre de l'année scolaire.

Fréquence de l'enquête : Annuelle, depuis 1973-1974.

Coordonnées : Services d'information à la clientèle
Centre de la statistique de l'éducation,
Statistique Canada

Téléphone : 1 800 307-3382
(613) 951-7608

Courriel : educationstats@statcan.ca

Principaux indicateurs de la science et de la technologie, 1998, 2001, 2002

Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE)

Cette publication semestrielle présente un jeu d'indicateurs reflétant l'ampleur et la structure des efforts menés par les pays de l'OCDE et par huit économies non membres (Argentine, Chine, Fédération de Russie, Israël, Roumanie, Singapour, Slovénie, Taïpei chinois) dans les domaines de la science et de la technologie. Les indicateurs couvrent plus particulièrement les ressources consacrées aux activités de R. et D., les familles de brevets, la balance des paiements technologiques et le commerce international dans les industries à haute densité de R. et D. Cet ouvrage intègre également quelques statistiques économiques de base utilisées pour le calcul des indicateurs. Les séries couvrent une année de référence et les six dernières années pour lesquelles les données sont disponibles.

Le Programme d'indicateurs de rendement scolaire (PIRS)

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]

Objectifs de l'enquête : Le PIRS a été lancé par les provinces et territoires, sous l'égide du CMEC, pour évaluer le rendement des élèves de 13 et de 16 ans en mathématique, en résolution de problèmes, en lecture et en écriture, et en sciences. Le PIRS présente les résultats des élèves de l'ensemble du Canada et de chaque province et territoire participant. Le PIRS montre également les résultats des systèmes scolaires de langue anglaise et de langue française des instances. L'évaluation en sciences du PIRS 1999 marque le début de la collecte de données contextuelles sur le rendement des élèves en vue de faciliter l'interprétation et l'explication des résultats.

Population cible : Les élèves des 10 provinces et des 3 territoires âgés de 13 à 16 ans (à savoir les élèves qui atteignent leur 13 ou 16 ans entre le 1^{er} septembre et le 31 août de l'année précédente).

Taille d'échantillonnage : Le tableau suivant présente la taille des échantillons pour les données figurant dans ce rapport :

Évaluation	13 ans	16 ans	Total
Résolution de problèmes mathématiques 2001	11 000	8 000	19 000
Épreuve écrite en sciences 1999	12 000	11 000	23 000

Les élèves de 16 ans du Québec n'ont pas participé à l'évaluation en mathématiques de 2001.

De plus amples renseignements au sujet de la taille des échantillons par instance peuvent être obtenus en consultant les rapports du PIRS (www.cmec.ca).

Méthode de collecte des données :

Pour toutes les évaluations du PIRS, des équipes de développement composées de représentantes et de représentants des provinces et territoires établissent conjointement des cadres pour les programmes d'études et des critères d'évaluation. Ces cadres et critères visent à

représenter les connaissances et compétences communément acceptées que les élèves doivent acquérir au cours de leurs études primaires et secondaires.

L'évaluation en mathématiques avait deux volets : un volet portant sur le contenu (dont les résultats ne sont pas présentés dans cette publication) et un volet sur la résolution de problèmes. Ce dernier incluait six scénarios, comprenant chacun cinq problèmes.

L'évaluation en sciences s'est effectuée en 2 parties : évaluation écrite et évaluation pratique (les résultats de l'évaluation pratique ne figurent pas dans ce rapport). La connaissance qu'ont les élèves des concepts scientifiques et de leur application dans la société qui les entoure ainsi que leur compréhension de la nature des sciences ont été évaluées au moyen d'un test comprenant des questions à choix multiples et des questions à courtes réponses.

Pour les deux évaluations, le rendement des élèves est présenté par rapport à cinq niveaux de performance, le niveau 1 étant le plus faible et le niveau 5, le plus élevé. Les personnes chargées de la conception du PIRS ont défini le niveau 2 comme étant le niveau de rendement attendu des élèves de 13 ans et le niveau 3, celui des élèves de 16 ans.

Dans chaque évaluation, les deux groupes d'âge répondent à des volets de la même évaluation. En conséquence, il est possible d'établir des comparaisons directes entre les élèves de 13 et de 16 ans.

En outre, tous les élèves doivent également remplir un questionnaire contextuel (prenant environ 30 minutes) sur les possibilités d'apprentissage de la matière évaluée et sur leurs attitudes envers cette dernière. Le questionnaire permet également de rassembler des renseignements sur leurs intérêts et activités. Le personnel enseignant et la direction remplissent également chacun un questionnaire s'articulant autour de renseignements contextuels supplémentaires.

Les évaluations du PIRS sont administrées au cours des mois d'avril et de mai.

Fréquence de l'enquête : Le PIRS est un programme cyclique d'évaluation des élèves et suit le calendrier suivant :

Mathématiques	Lecture et écriture	Sciences
1993	1994	1996
1997	1998	1999
2001	2002 (écriture)	2004

- Période de référence :** Les données présentées dans ce rapport proviennent de :
- Mathématiques 2001 (résolution de problèmes, 13 et 16 ans)
 - Sciences 1999 (volet écrit, 13 et 16 ans).

Continuité chronologique :

Mathématiques : Des comparaisons statistiques fiables peuvent être effectuées entre les évaluations de 1997 et de 2001. Toutefois, en raison des changements intervenus dans la conception de l'évaluation, les résultats de 1993 ne peuvent pas être directement comparés avec ceux des évaluations en mathématiques précédentes.

Sciences : Entre 1996 et 1999, les changements apportés à l'évaluation et aux procédures de correction ont été minimes pour l'évaluation écrite. En ce qui concerne la procédure d'échantillonnage, la sélection des élèves a été quelque peu modifiée par rapport à l'évaluation de 1996. En 1999, les élèves ont été choisis sans exception, tandis qu'en 1996, des élèves pouvaient être exclus avant que l'échantillonnage final n'ait lieu. En 1999, la direction des écoles ainsi que le personnel scolaire pouvaient considérer qu'un élève avait des aptitudes limitées en sciences et qu'il ne servirait à rien de lui faire passer l'évaluation. Si l'élève ne pouvait tenter raisonnablement de répondre aux questions du niveau 1 comprises dans le document d'information à l'intention des écoles, l'école pouvait exempter l'élève et le classer à un niveau égal ou inférieur au niveau 1. Il est donc probable que davantage d'élèves de l'échantillon de 1999 ait obtenu un classement inférieur au niveau 1. En dépit de ces changements dans la procédure d'échantillonnage entre les évaluations de 1996 et 1999, il est possible d'effectuer des comparaisons statistiques fiables entre les évaluations de ces deux années.

Coordonnées : M. Pierre Brochu,
Coordonnateur,
PIRS
Conseil des ministres de
l'Éducation (Canada) [CMEC]
Téléphone : (416) 962-8100
Courriel : saip@cmecc.ca

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

Objectifs de l'enquête : Mis en œuvre par des pays membres de l'OCDE, le PISA évalue le rendement des jeunes en compréhension de l'écrit (lecture), en culture mathématique et en culture scientifique au moyen de tests communs à l'échelon internationale. L'évaluation du PISA va au-delà de l'examen des programmes scolaires afin d'évaluer la mesure dans laquelle les élèves qui approchent de la fin de leur scolarité obligatoire ont acquis, dans chacun des domaines

de la littératie, les connaissances et les compétences essentielles pour participer pleinement à la société. Plus précisément, le PISA vise à répondre aux questions suivantes :

- Les jeunes adultes sont-ils prêts à relever les défis de l'avenir?
- Sont-ils en mesure d'analyser, de raisonner et de communiquer leurs idées efficacement?
- Possèdent-ils la capacité d'apprendre tout au long de leur vie?
- Certains genres d'enseignement et d'organisation scolaire sont-ils plus efficaces que d'autres?

Population cible :

Les personnes de 15 ans (nées en 1984) qui fréquentaient l'école dans une des dix provinces du Canada. Les élèves d'écoles situées dans une réserve indienne étaient exclus, de même que ceux des écoles pour élèves ayant de graves troubles d'apprentissage, des écoles pour malvoyants et malentendants et les élèves qui étudiaient à domicile. Les territoires ont choisi de ne pas participer au PISA 2000. Sur la scène internationale, 32 pays ont participé au PISA.

Taille d'échantillonnage :

Dans la plupart des pays, entre 4 500 et 10 000 élèves de 15 ans ont participé au PISA sur un total de 250 000 élèves. Quelque 30 000 élèves de 1 200 écoles des dix provinces ont participé au premier cycle du PISA. Un échantillon de cette taille permet de produire des estimations fiables pour chaque province et pour les systèmes scolaires anglophones et francophones du Manitoba, de l'Ontario, du Québec, du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse. (La taille des échantillons par instance figure dans le rapport canadien du PISA qui peut être consulté au www.cmec.ca).

Méthode de collecte des données :

L'enquête du PISA 2000 comportait une évaluation directe des compétences des élèves au moyen de tests de connaissances en lecture, en mathématiques et en sciences, chaque élève subissant une évaluation de deux heures consistant en différentes combinaisons d'items. L'évaluation de 2000 portait principalement sur la lecture; les mathématiques et les sciences étaient des domaines d'évaluation secondaire. Par conséquent, les éléments axés sur les mathématiques et les sciences étaient moins nombreux et n'étaient destinés qu'à un sous-échantillon des participants au PISA. De plus, l'évaluation en lecture était notée en fonction de trois sous-domaines, soit le repérage de l'information, l'interprétation des textes, et la réflexion et l'évaluation, alors que les mathématiques et les sciences faisaient respectivement l'objet d'une seule note.

Les élèves ont également rempli un questionnaire de 20 minutes axé sur les facteurs contribuant à leur rendement scolaire et un autre, de 3 minutes, portant sur la technologie de l'information. De plus, le PISA 2000

comportait un questionnaire destiné aux directeurs d'école afin de recueillir des renseignements sur les caractéristiques des écoles participantes.

On a aussi invité les élèves à remplir un questionnaire contextuel de 30 minutes, tiré de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) (voir l'entrée concernant l'Enquête auprès des jeunes en transition dans cette annexe pour obtenir plus de détails).

L'évaluation du PISA a été menée dans les écoles, durant les heures normales de cours, en avril et en mai 2000.

Fréquence de l'enquête : Tous les trois ans, les principaux domaines d'évaluation étant les suivants :

- 2000 : lecture;
- 2003 : mathématiques;
- 2006 : sciences.

Période de référence : Les données figurant dans le présent rapport sont celles du PISA 2000.

Coordonnées : Madame Dianne G. Pennock
Coordonnatrice, Évaluation
Conseil des ministres de l'Éducation
(Canada) [CMEC]

Téléphone : (416) 962-8100

Courriel : d.pennock@cmecc.ca

Projections démographiques pour le Canada, les provinces et les territoires, 2000-2026

N° 91-520 XPB au catalogue de Statistique Canada

Cette publication présente des projections basées sur les estimations de la population au 1^{er} juillet 2000. Les projections mettent en perspective les nouvelles tendances démographiques, notamment celles de la fécondité, de la mortalité, des migrations internationales (immigration et émigration), des résidents non permanents et des migrations internes. Une gamme de projections selon l'âge et le sexe sont fournies jusqu'en 2026 pour le Canada, les provinces et les territoires et jusqu'en 2051 pour le Canada.

Rapport sur l'état de la population du Canada, 2000-2001

N° 91-209-XPF au catalogue de Statistique Canada

La première partie de cette publication annuelle est habituellement consacrée à une revue de l'actualité démographique récente au Canada. L'évolution des principaux phénomènes qui transforment la population canadienne—fécondité, mortalité, nuptialité, divortialité, immigration internationale et mouvements internes—est présentée, analysée et expliquée afin de permettre aux lecteurs de comprendre rapidement la signification des changements en cours. La seconde partie du rapport est consacrée à des études originales portant sur les sujets de l'heure pour la population canadienne.

Recensement de la population

Division des opérations du recensement, Statistique Canada

Objectif de l'enquête : Tracer un portrait détaillé, à un moment précis, de la situation démographique, économique et sociale de la population, ainsi que de ses logements.

Population cible : Le recensement vise l'ensemble de la population du Canada, qui comprend les citoyens canadiens (par naissance ou par naturalisation), les immigrants reçus et les résidents non permanents ainsi que les membres de leur famille vivant avec eux. Les résidents non permanents sont des personnes habitant au Canada qui sont titulaires d'un permis ministériel, d'un permis de séjour pour étudiants ou d'un permis de travail, ou qui revendiquent le statut de réfugié. Le recensement ne dénombre pas les résidents étrangers (représentants du gouvernement d'un autre pays attachés à une ambassade ou à un autre corps diplomatique au Canada et leur famille, membres des Forces armées d'un autre pays en poste au Canada et leur famille, et visiteurs temporaires). Le recensement dénombre également les citoyens canadiens et les immigrants reçus qui sont temporairement à l'extérieur du pays le jour du recensement. Il s'agit, par exemple, des fonctionnaires fédéraux et provinciaux en poste à l'extérieur du Canada, du personnel des ambassades canadiennes à l'étranger, des membres des Forces armées canadiennes en poste à l'étranger et des Canadiens qui se trouvent à bord de navires marchands.

Taille de l'échantillon : Tous les membres de la population canadienne sont dénombrés et recensés. Quatre ménages sur cinq reçoivent le questionnaire abrégé du recensement, alors que le cinquième reçoit le questionnaire détaillé. Le questionnaire abrégé comprend sept questions portant sur le nom du répondant, son sexe, son âge, son état matrimonial (y compris l'union libre), ses liens avec la famille et le ménage et sa langue maternelle. Le questionnaire détaillé comprend les sept questions du formulaire abrégé ainsi que 52 questions supplémentaires.

Méthode de collecte des données :

Afin d'atteindre ses objectifs, le recensement dénombre tous les ménages canadiens. On emploie deux méthodes de collecte des données : l'autodénombrement et le recensement par interview. Selon l'autodénombrement, un recenseur livre un questionnaire à chaque ménage au cours des deux semaines précédant le jour du recensement et un adulte ou un membre responsable du ménage est invité à remplir ce jour-là le questionnaire pour tous les membres du ménage, puis à le retourner dans une enveloppe-réponse. En 2001, environ 98 % des ménages ont été recensés par autodénombrement. Selon le recensement par interview, un recenseur visite le ménage et remplit lui-même un questionnaire pour le ménage par interview. On utilise normalement cette méthode dans les régions éloignées et nordiques du pays, ainsi que dans la plupart des réserves

indiennes. On l'utilise en outre dans certaines régions urbaines où l'on estime qu'il existe une forte probabilité que les répondants ne retournent pas leur questionnaire. Lors du recensement de 2001, environ 2 % des ménages ont été dénombrés par interview.

Fréquence de l'enquête : Tous les cinq ans; le prochain recensement aura lieu en 2006.

Période de référence : 1991, 1996 et 2001.

Continuité chronologique : Lors du recensement de 1991 et des recensements antérieurs, la population autochtone était déterminée au moyen de la question sur l'origine ethnique (ancêtres). À compter de 1996, on a ajouté une question sur la propre perception du recensé face à son identité autochtone. Il faut faire preuve de circonspection lorsqu'on analyse les tendances relatives aux Autochtones en se fondant sur les données de 1991 ou antérieures. En ce qui concerne l'identité des Autochtones, il faut noter que les tendances évoluent. Depuis quelques années, on constate que de plus en plus de personnes choisissent de s'identifier à un groupe autochtone alors qu'elles ne le faisaient pas auparavant. Les variations relatives à la participation des Autochtones d'un recensement à un autre soulèvent également des questions quant à la comparabilité des données.

Coordonnées : Statistique Canada
Ligne de renseignements généraux

Téléphone : 1 800 263-1136

Courriel : infostat@statcan.ca

Regards sur l'éducation, 2002

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE est une publication annuelle de l'OCDE qui a été diffusée pour la première fois en 1992. Elle renferme des données et des analyses sur plus de 30 indicateurs conçus pour fournir des renseignements sur le fonctionnement, l'évolution et l'incidence des systèmes d'éducation et qui reflètent les enjeux abordés par les politiques nationales en matière d'éducation. Les indicateurs de l'OCDE permettent aux pays membres de comparer le rendement de leur système à celui d'autres pays.

Statistiques de base de la science et de la technologie, 1995 et 2001

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

Cette publication fournit des statistiques de base récentes sur les ressources consacrées à la R. et D. dans les pays de l'OCDE. Les séries statistiques sont présentées pour les sept dernières années pour lesquelles on dispose de données et couvrent, entre autres choses, les dépenses selon les sources de financement, les types de coûts, de personnel par profession ou niveau de qualification, au niveau national par secteur d'exécution, au niveau des entreprises par secteur d'activité industrielle et, pour l'enseignement supérieur, par discipline scientifique. La publication présente également des données sur les résultats des activités scientifiques et technologiques se rapportant à la balance des paiements technologiques.

Statistiques démographiques annuelles, 2001

N° 91-213-XPB au catalogue de Statistique Canada

Division de la démographie, Statistique Canada

L'édition de 2001 de cette publication comprend les estimations démographiques les plus récentes et des projections jusqu'en 2006 par groupe d'âge et par sexe, ainsi que des données sur les naissances, les décès et les migrations. Elle présente l'information par province et par territoire, par région métropolitaine de recensement et par division de recensement. Elle comprend aussi des données sur les familles de recensement, les mariages et les divorces. Un CD-ROM, qui accompagne la publication, fournit de plus des séries chronologiques relatives aux instances qui remontent à 1971 et d'autres qui ont trait aux divisions de recensement et des régions métropolitaines de recensement remontant à 1986.

Système d'information sur les étudiants des collèges communautaires (SIECC)

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : Cette base de données fournit des renseignements sur les effectifs et le nombre de diplômés des programmes d'enseignement postsecondaire des collèges communautaires, ainsi que sur diverses caractéristiques démographiques et pédagogiques des étudiants et des diplômés.

Population cible : Cette base de données couvre tous les étudiants inscrits à un programme admissible à des crédits dans le cadre d'un programme menant à un diplôme ou à un certificat d'études postsecondaires, d'un programme de passage à l'université ou d'un programme de niveau universitaire dans les collèges communautaires des provinces et des territoires. Pour être admis à ces types de programmes, il faut normalement détenir un diplôme d'études secondaires ou un diplôme équivalent. Le programme « d'enseignement général » offert par les établissements du Québec, qu'il faut avoir terminé pour être admissible aux études universitaires, entre dans cette catégorie. Les étudiants inscrits à un programme d'alternance travail-études qui sont affectés à un travail au moment de l'enquête sont compris dans le dénombrement des effectifs, de même que les étudiants inscrits à un programme menant à un diplôme ou à un certificat décerné par un organisme professionnel, si ce programme fait partie des prestations habituelles de l'établissement.

Taille de l'échantillon : Il s'agit d'un recensement.

Méthode de collecte des données : Les statistiques sur les effectifs et les diplômés des collèges communautaires sont tirées des dossiers administratifs de ces établissements. Les collèges communautaires font parvenir à Statistique Canada les données d'enregistrements individuels, soit directement, soit par l'entremise du ministère responsable de l'éducation et de la formation.

Fréquence de l'enquête : Annuelle, depuis 1969.

Période de référence : Les données sur les effectifs figurant dans la présente publication sont celles des années scolaires 1987-1988 à 1999-2000. Les données sur les effectifs sont recueillies au 31 octobre de l'année scolaire et constituent une approximation du nombre total d'étudiants inscrits durant une année scolaire complète. Les données sur les diplômés sont celles des années 1976 à 1998. La période de référence des données sur les diplômés est comprise entre le 1^{er} août de l'année précédente et le 31 juillet de l'année en cours.

Continuité chronologique : Mis en œuvre en 2000, le Système d'information amélioré sur les étudiants (SIAE) a commencé à remplacer les enquêtes en cours sur les effectifs et les diplômés de niveau postsecondaire, dont le SIECC. Si les établissements de la plupart des régions du pays déclarent déjà leurs renseignements selon la méthode du SIAE, des problèmes de démarrage ont cependant limité les données disponibles pour la présente publication. Conçu pour poursuivre les objectifs des enquêtes sur les effectifs et les diplômés de niveau postsecondaire, le SIAE en éliminera les lacunes et fournira des renseignements supplémentaires d'intérêt pour l'élaboration des politiques.

Coordonnées : Services d'information à la clientèle
Centre de la statistique de l'éducation,
Statistique Canada

Téléphone : 1 800 307-3382
(613) 951-7608

Courriel : educationstats@statcan.ca

Système d'information sur les apprentis enregistrés

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : L'objet de cette enquête consiste à obtenir des renseignements sur le nombre d'apprentis inscrits dans chaque province et territoire et de compagnons qui ont obtenu le certificat de qualification professionnelle avec ou sans le Sceau rouge interprovincial.

Population cible : Toutes les personnes inscrites auprès d'une province ou d'un territoire qui suivent un programme d'apprentissage et les compagnons qui ont obtenu le certificat de qualification professionnelle avec ou sans le Sceau rouge interprovincial.

Taille de l'échantillon : Il s'agit d'un recensement.

Méthode de collecte des données : Ces renseignements sont tirés des dossiers administratifs de la direction de l'apprentissage de chaque instance. Les instances font parvenir les données d'enregistrements individuels à Statistique Canada.

Fréquence de l'enquête : Annuelle. Depuis 1991, on recueille les données d'enregistrements individuels. De 1980 à 1990, on a recueilli des données agrégées par métier.

Période de référence :	Les données figurant dans le présent rapport sont celles de 1990 et 2000.
Continuité chronologique :	Dans le cadre de cette enquête, on a recueilli des données agrégées de 1980 à 1990; ces données comprennent le nombre de nouvelles inscriptions, le nombre total d'inscriptions ainsi que le nombre d'abandons, le nombre d'élèves ayant terminé leur formation et le nombre de certificats délivrés. En 1991, on a commencé à demander des renseignements par enregistrement individuel et des renseignements supplémentaires sur le sexe et l'âge des élèves.
Coordonnées :	Services d'information à la clientèle Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada
Téléphone :	1 800 307-3382 (613) 951-7608
Courriel :	educationstats@statcan.ca

Système d'information statistique sur la clientèle universitaire — Inscriptions et grades décernés

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête :	Cette base de données fournit des statistiques pour tout le Canada sur les effectifs et les diplômés des universités et des collèges conférant des grades universitaires. Les données recueillies permettent de tracer un profil général des étudiants et des programmes qu'ils suivent, notamment le sexe, l'âge, la citoyenneté, l'origine géographique, le niveau et le domaine d'études, le type de fréquentation (à temps plein, à temps partiel), et l'année d'obtention du grade.
Population cible :	Dans le cas des statistiques sur les effectifs, la population cible est composée de tous les étudiants inscrits aux programmes menant à un grade, à un diplôme ou à un certificat dans les établissements conférant des grades universitaires au Canada. Elle comprend les étudiants inscrits à des cours tout comme ceux qui ont satisfait aux exigences des cours et qui rédigent une thèse ou un mémoire ou qui effectuent un travail de recherche. Sont également compris les étudiants qui suivent des cours admissibles à un crédit mais sans chercher à obtenir un grade, un diplôme ou un certificat (p. ex. les auditeurs libres). Dans le cas des statistiques sur les diplômés, la population cible est composée de tous les étudiants ayant obtenu un grade, un diplôme ou un certificat durant l'année civile finissant en décembre.
Taille de l'échantillon :	Il s'agit d'un recensement.
Méthode de collecte des données :	Toutes les données sur les étudiants sont tirées des dossiers administratifs d'établissements canadiens conférant des grades universitaires, généralement sous forme d'enregistrements individuels.

Fréquence de l'enquête : Annuelle. Les données sur les effectifs sont disponibles depuis l'année scolaire 1972-1973 et les données sur les diplômés, depuis 1970.

Période de référence : Les données sur les effectifs figurant dans la présente publication sont celles des années scolaires 1988-1989, 1992-1993 et 1998-1999. Les données sur les effectifs sont recueillies au 1^{er} décembre de l'année scolaire dans toutes les provinces sauf l'Ontario, où la date de référence est le 1^{er} novembre, et permettent de calculer par approximation le nombre total d'étudiants inscrits durant une année scolaire complète. Les données sur les diplômés sont celles des années 1976 à 1998. La période de référence de ces données est l'année civile finissant en décembre.

Continuité chronologique : Mis en œuvre en 2000, le Système d'information amélioré sur les étudiants (SIAE) a commencé à remplacer par une seule enquête les enquêtes en cours sur les effectifs et les diplômés de niveau postsecondaire, dont le Système d'information statistique sur la clientèle des universités. Si les établissements de la plupart des régions du pays déclarent déjà leurs renseignements selon la méthode du SIAE, des problèmes de démarrage ont cependant limité les données disponibles pour la présente publication. Conçu pour poursuivre les objectifs des enquêtes sur les effectifs et les diplômés de niveau postsecondaire, le SIAE en éliminera les lacunes et fournira des renseignements supplémentaires d'intérêt pour l'élaboration des politiques.

Coordonnées : Services d'information à la clientèle
Centre de la statistique de l'éducation,
Statistique Canada

Téléphone : 1 800 307-3382
(613) 951-7608

Courriel : educationstats@statcan.ca

Système d'information sur le personnel d'enseignement dans les universités et les collèges

Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada

Objectifs de l'enquête : Cette base de données fournit des renseignements sur le nombre et les caractéristiques des enseignants à temps plein des établissements conférant des grades ou des diplômes.

Population cible : Les enseignants à temps plein des établissements conférant des grades ou des diplômes.

Taille de l'échantillon : Il s'agit d'un recensement.

Méthode de collecte des données : Les données sont tirées des dossiers administratifs des universités et autres établissements canadiens conférant des grades ou des diplômes, habituellement sous forme d'enregistrements individuels.

Fréquence de l'enquête : Annuelle.

Période de référence : 1989-1990 et 1999-2000.

Coordonnées : Services d'information à la clientèle
Centre de la statistique de l'éducation,
Statistique Canada

Téléphone : 1 800 307-3382
(613) 951-7608

Courriel : educationstats@statcan.ca

Troisième enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TEIMS)

Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire

Objectifs de l'enquête : L'objectif de la TEIMS est d'évaluer le rendement des élèves dans certaines matières scolaires en vue d'en savoir plus au sujet des facteurs concernant directement l'apprentissage des élèves qui peuvent être attribuables aux politiques, comme les idées maîtresses des programmes d'études, la distribution des ressources ou les pratiques pédagogiques.

Le premier cycle de la collecte des données pour la TEIMS a eu lieu en 1995 en 3^e, 4^e, 7^e, 8^e et 12^e années. En 1999, une répétition partielle de l'étude de 1995 a été effectuée en 8^e année de façon à pouvoir établir des comparaisons entre le rendement des élèves de la 8^e année en 1995 et celui des élèves en 1999 (à la fois du rendement des élèves de 8^e année en 1995 et 1999, et, étant donné que les élèves de 4^e année en 1995 étaient en 8^e année en 1999, la comparaison du rendement en 8^e année de cette cohorte avec son rendement en 4^e année).

Population cible : Pour la TEIMS 1999, la population cible était constituée d'élèves inscrits dans l'année supérieure des deux années consécutives rassemblant la plus grande proportion d'élèves de 13 ans au moment de l'évaluation. Dans la plupart des pays, y compris au Canada, il s'agissait de la 8^e année. L'âge moyen des élèves participant au Canada était de 14 ans. Sur la scène internationale, 38 pays ont participé à la TEIMS 1999 et 26 d'entre eux avaient également participé à la TEIMS 1995.

Taille de l'échantillon : Au total, environ 200 000 élèves de 6 000 écoles ont participé à la TEIMS de 1999. Dans chaque pays, des échantillons représentatifs nationaux d'environ 3 500 élèves de 8^e année (âgés de 13 et de 14 ans) ont été évalués au sein de 150 écoles. Au Canada, environ 8 800 élèves de 385 écoles ont participé. L'échantillon comprenait des écoles anglophones et francophones et des écoles publiques, privées et séparées. Terre-Neuve-et-Labrador, le Québec, l'Ontario, l'Alberta et la Colombie-Britannique ont choisi de suréchantillonner afin de pouvoir effectuer des comparaisons provinciales.

Méthode de collecte des données : Les élèves ont subi un test de 90 minutes en mathématiques et en sciences. Ils ont également répondu à un questionnaire sur leurs opinions, attitudes et intérêts. Le

personnel enseignant et la direction d'école des élèves échantillonnés ont également rempli un questionnaire : le questionnaire du personnel enseignant s'attachait à l'enseignement des matières évaluées, aux pratiques pédagogiques, à la formation professionnelle et à leurs opinions sur les mathématiques et les sciences. La direction d'école a répondu à des questions au sujet du personnel scolaire et des ressources de l'école, des cours disponibles en mathématiques et en sciences et de l'appui accordé au personnel enseignant.

L'étude a été effectuée de février à mai 1999 au Canada et dans les pays de l'hémisphère Nord et de septembre à novembre 1998 dans les pays de l'hémisphère Sud. Chaque pays participant était responsable de l'exécution de tous les aspects de la collecte des données à l'aide de procédures standardisées élaborées aux fins de l'étude.

Les cahiers d'examen de la TEIMS 1999 comprenaient plusieurs items repris de l'étude de 1995 qui avaient été utilisés mais non publiés ainsi que de nouveaux items, similaires à ceux publiés, qui ont été mis au point et mis à l'essai. L'évaluation en mathématiques portait sur cinq domaines de contenu — fractions et concept des chiffres, mesures, représentation de données, analyse et probabilité, géométrie et algèbre — et a pris en compte cinq catégories de rendement — connaissance, utilisation de procédures de routine, utilisation de procédures complexes, recherche et résolution de problème, et communication et raisonnement. Le volet des sciences est également réparti en deux catégories : le contenu porte sur les sciences de la terre, les sciences de la vie, la physique, la chimie, les questions environnementales et liées aux ressources, la recherche scientifique et la nature des sciences. Le rendement portait sur la compréhension de renseignements simples, la compréhension de renseignements complexes, la théorisation, l'analyse et la résolution de problèmes, l'utilisation d'outils, les procédures de routine et les processus scientifiques ainsi que l'exploration du monde naturel. Les items de l'évaluation comprenaient des questions à choix multiple et des questions nécessitant des réponses développées.

- Fréquence de l'enquête :**
- 1995 (3^e, 4^e, 7^e, 8^e et 12^e années);
 - 1999 (répétition partielle de la TEIMS 1995 en 8^e année uniquement);
 - 2003 (4^e et 8^e années).
- Période de référence :** Les données présentées dans ce rapport proviennent de la TEIMS 1999 (8^e année : 13 et 14 ans).
- Continuité chronologique :** La conception du test de 1999 s'est faite d'après celle de 1995. Les mêmes procédures d'échantillonnage ont été adoptées pour l'évaluation de la 8^e année en 1995.

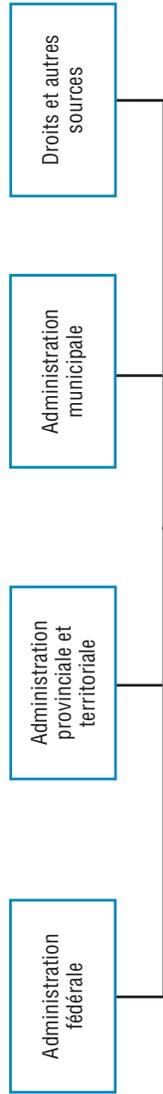
Coordonnés : Alan Taylor
Coordonnateur national de la
recherche
TEIMS–Canada
a/s Faculté d'éducation, l'Université de
la Colombie-Britannique

Courriel : ataylor@ares.ubc.ca
David Robitaille
Chercheur en chef
Coordonnateur national de la
recherche
TEIMS–Canada
a/s Faculté d'éducation, l'Université de
la Colombie-Britannique

Courriel : david.robitaille@ubc.ca

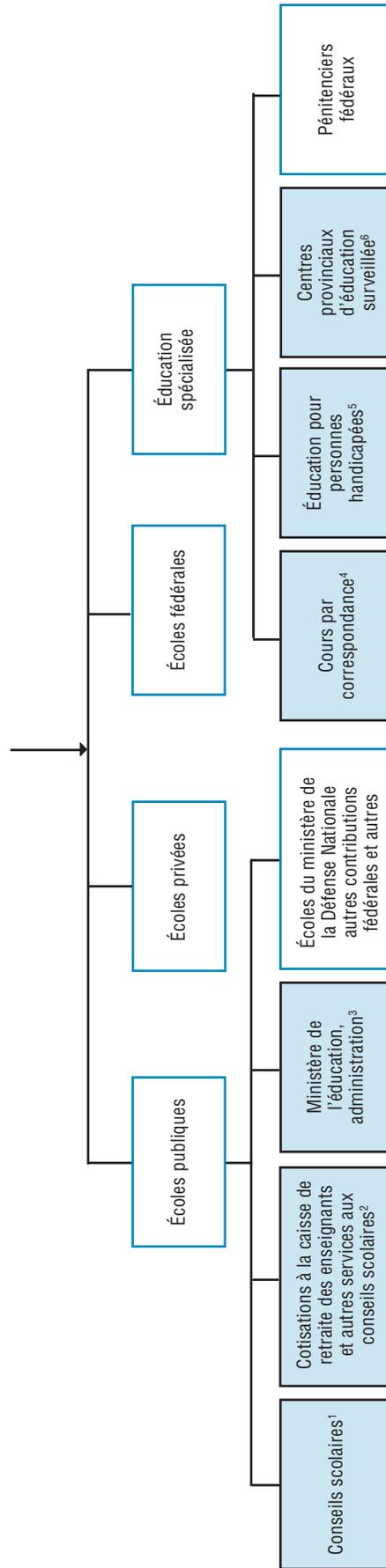
De plus amples détails sur la population cible, sur l'échantillonnage et la conception de l'évaluation peuvent être obtenus en consultant le rapport technique de la TEIMS disponible sur Internet en anglais uniquement à http://timss.bc.edu/timss1999i/tech_report.html. De plus amples renseignements au sujet du rendement des élèves au Canada peuvent être obtenus à <http://www.curricstudies.educ.ubc.ca/wprojects/TIMSS/>.

Sources de revenus



■ Fait partie des comptes provinciaux et territoriaux

Dépenses en dollars courants



Annexe 5

1. Ministère responsable de l'éducation. On a effectué des rajustements dans la plupart des provinces et territoires pour uniformiser les dates de fin d'exercice financier.
2. Ministère responsable de l'éducation (comptes publics) ou « estimations provinciales ou territoriales ».
3. Ministère responsable de l'éducation. On a effectué des rajustements ou des estimations dans certaines provinces et territoires où les comptes publics ou les estimations provinciales ne distinguent pas le poste « administration » du niveau primaire de celui du niveau secondaire.
4. Dans certaines provinces et territoires, peut comprendre les dépenses consacrées aux cours par correspondance par d'autres ministères que celui de l'éducation.
5. Dans certaines provinces et territoires, peut comprendre les dépenses consacrées aux cours par correspondance par d'autres ministères que celui de l'éducation.
6. Les données sur les centres d'éducation surveillée proviennent d'une enquête menée auprès de divers ministères de la justice, services correctionnels, pénitenciers ou autres organismes administratifs liés à des centres d'éducation surveillée.

Statistiques de référence de base

Provinces et territoires	Indice des prix à la consommation (2001 = 100)					Produit intérieur brut (PIB) ¹ (À l'exclusion du SIFIM ²) (en millions de dollars)		
	1997	1998	1999	2000	2001	1998	1999	2000
CANADA	92,4	93,3	94,9	97,5	100,0	901 239	960 573	1 041 099
Terre-Neuve-et-Labrador	94,5	94,7	96,1	99,0	100,0	11 063	12 176	13 881
Île-du-Prince-Édouard	92,9	92,5	93,6	97,5	100,0	2 920	3 052	3 279
Nouvelle-Écosse	92,7	93,3	94,8	98,2	100,0	20 910	22 521	23 581
Nouveau-Brunswick	93,2	93,7	95,2	98,3	100,0	17 279	18 372	19 381
Québec	92,7	94,0	95,4	97,7	100,0	195 010	206 744	220 733
Ontario	91,7	92,5	94,3	97,0	100,0	371 614	398 757	422 409
Manitoba	92,1	93,2	95,0	97,4	100,0	30 446	31 272	33 280
Saskatchewan	91,7	92,9	94,5	97,0	100,0	28 614	29 577	32 969
Alberta	91,2	92,2	94,4	97,8	100,0	105 908	115 351	141 529
Colombie-Britannique	95,2	95,5	96,5	98,4	100,0	113 510	118 415	125 281
Yukon	94,0	95,0	95,9	98,0	100,0	1 063	1 090	1 107
Territoires du Nord-Ouest	95,8	95,8	96,7	98,4	100,0	2 619	2 097	2 459
Nunavut	...	...	96,7	98,4	100,0	...	837	891

Provinces et territoires	Produit intérieur brut (PIB) (à l'exclusion du SIFIM ²) rajusté en fonction de l'exercice ³ (en millions de dollars)			Parité des pouvoirs d'achat ⁴ (PPA)			Indice des prix du PIB ⁵ (2001= 100)		
	1997-1998	1998-1999	1999-2000	1998	1999	2000	1991	1995	2000
CANADA	878 761	916 073	986 442	1,16	1,19	1,19	86,1	91,4	99,0
Terre-Neuve-et-Labrador	10 566	11 341	12 602	1,16	1,19	1,19	85,3	89,4	101,4
Île-du-Prince-Édouard	2 796	2 953	3 109	1,16	1,19	1,19	88,0	89,5	97,5
Nouvelle-Écosse	20 221	21 313	22 786	1,16	1,19	1,19	87,6	91,6	98,5
Nouveau-Brunswick	16 776	17 552	18 624	1,16	1,19	1,19	84,2	91,7	98,5
Québec	188 981	197 944	210 241	1,16	1,19	1,19	88,5	93,1	98,7
Ontario	358 344	378 400	404 670	1,16	1,19	1,19	90,2	93,9	99,1
Manitoba	29 635	30 653	31 774	1,16	1,19	1,19	86,3	91,7	97,8
Saskatchewan	28 733	28 855	30 425	1,16	1,19	1,19	78,4	89,6	99,9
Alberta	105 875	108 269	121 896	1,16	1,19	1,19	71,4	76,1	97,8
Colombie-Britannique	112 812	114 736	120 132	1,16	1,19	1,19	80,9	92,5	98,7
Yukon	1 087	1 070	1 094	1,16	1,19	1,19	...	...	...
Territoires du Nord-Ouest	2 663	2 489	2 188	1,16	1,19	1,19	...	...	...
Nunavut	...	...	851	...	1,19	1,19	...	...	...

1. Les données sur le PIB utilisées pour calculer le total des dépenses de la recherche et développement (R. et D.) et les dépenses universitaires au titre de la R. et D. en proportion du PIB diffèrent légèrement de celles qui sont présentées ici. Les chiffres du PIB utilisés dans la section sur la R. et D. proviennent de la Division des comptes des revenus et dépenses de Statistique Canada (décembre 2002).
2. Dans le Système de comptabilité nationale, le service d'intermédiation financière indirectement mesuré (SIFIM) correspond au total du revenu de biens à recevoir par les intermédiaires financiers, moins le total de leurs intérêts à payer, à l'exclusion de la valeur du revenu de biens à recevoir sur le placement de leurs fonds, car ce revenu ne provient pas de l'intermédiation financière.
3. La valeur estimative du PIB est $0,75(\text{PIB}_{t-1}) + 0,25(\text{PIB}_t)$, où 0,75 et 0,25 sont les coefficients de pondération des parties respectives des deux périodes de référence du PIB comprises dans l'exercice financier du secteur de l'éducation.
4. Les chiffres des PPA proviennent de la publication de l'OCDE *Regards sur l'éducation*, 2000, 2001 et 2002.
5. On a utilisé l'indice implicite des prix du PIB pour déflater les dépenses universitaires au titre de la R. et D. et les sources de financement de ces dépenses pour le Canada et les provinces. La source de cet indice est le tableau 384-0036 (1997=100) du CANSIM II de Statistique Canada. Aux fins de ce rapport, cet index a été converti pour que 2001=100 en divisant la série chronologique pour le Canada et chacune des provinces par le facteur pour 2001.

Annexe 6

