
LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION

RAPPORT DU CANADA

*Réponse à l'enquête en vue de la préparation de la
quarante-cinquième session de la Conférence
internationale de l'éducation
Genève
du 30 septembre au 5 octobre 1996*



CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA)

DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION

Rapport du Canada

par le

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Septembre 1996

Remerciements

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] remercie MM. George J. Bedard et Mark P. Ryall, qui ont effectué la recherche documentaire et rédigé le présent rapport.

Le CMEC remercie également de leurs généreux commentaires et observations les ministères provinciaux et territoriaux de l'Éducation ainsi que la Direction de l'apprentissage et de l'alphabetisation, Développement des ressources humaines Canada.

Nous avons apprécié la généreuse collaboration de M^{me} Diane Sibbett, bibliothécaire, et de M^{me} Harriet Goldsborough, rédactrice en chef du bulletin d'information, toutes deux de l'Association canadienne d'éducation. Enfin, nous remercions le Département de l'administration scolaire, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, qui a mis à notre disposition des locaux et des services informatiques.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
252, rue Bloor ouest, bureau 5-200
Toronto (Ontario)
M5S 1V5
Canada
Téléphone : (416) 964-2551
Télécopieur : (416) 964-2296
Courrier électronique : CMEC@CMEC.CA

© 1996 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

♻️ Imprimé sur du papier recyclé.

ISBN 0-88987-104-3

Table des matières

Résumé	1
Avant-propos	5
1. Contexte économique, social et politique et répercussions sur les systèmes d'éducation	10
2. Politiques éducatives	12
2.1 Principes et objectifs généraux de l'éducation	12
2.2 Textes de lois et autres règlements fondamentaux relatifs à l'éducation	13
2.3 Plans et programmes nationaux et déclarations politiques en matière d'éducation	13
2.4 Objectifs et principales caractéristiques des réformes en cours ou en préparation (réformes générales, institutionnelles, pédagogiques, méthodologiques, etc.)	15
3. Structure et organisation des systèmes d'éducation	18
3.1 Organigramme du système éducatif montrant les différents niveaux et types d'éducation	18
3.2 Âge de la population étudiante et durée des études aux différents niveaux d'enseignement	18
3.3 Scolarité obligatoire (limites d'âge et durée)	20
3.4 Durée officielle de l'année académique aux différents niveaux et répartition par trimestres/semestres, etc.	20
4. Administration des systèmes d'éducation	20
4.1 Schéma et fonctions de l'administration de l'enseignement aux niveaux central, provincial/territorial, régional, local et au niveau de l'école	20
4.2 Rôle éducatif des ministères autres que celui de l'éducation et des organisations non gouvernementales; mécanismes de coordination	22
5. Financement de l'éducation	24
5.1 Dépenses publiques de l'éducation : total et pourcentage du PNB	28
5.2 Répartition des dépenses publiques par niveau d'enseignement	29
5.3 Part des dépenses de fonctionnement et d'équipement dans les dépenses publiques de l'enseignement	30
5.4 Dépenses en enseignement en fonction de la source de financement	30
5.5 Dépenses en enseignement privé par niveau d'enseignement	30
5.6 Dans le domaine de l'enseignement supérieur, proportion du financement provenant d'organismes publics, des droits de scolarité et d'autres sources	31
5.7 Proportion, pour les établissements privés d'enseignement supérieur, du financement provenant de donations privées, d'inscriptions	31
6. Le processus éducatif et de fonds publics	32
6.1 Composantes des programmes d'études aux niveaux préprimaire, primaire et secondaire	32
6.2 Nombre d'heures d'instruction par discipline/matière aux niveaux préprimaire, primaire et secondaire	34
6.3 Langues d'enseignement aux différents niveaux	34
6.4 Système d'évaluation (examens, tests, etc.) aux différents niveaux	36

6.5	Certificats sanctionnant les études primaires et secondaires	37
6.6	Taux d'abandon aux niveaux primaire et secondaire	37
6.7	Données relatives au redoublement scolaire	37
6.8	Taux de passage des élèves	37
6.9	Nombre moyen d'élèves par classe aux niveaux préprimaire, primaire et secondaire	38
7.	Éducation spéciale	39
7.1	Types d'établissements et de programmes et effectifs selon les groupes-cibles	39
8.	Enseignement privé	39
8.1	Organes responsables, bases légales, modalités de fonctionnement, etc.	39
8.2	Types d'écoles et de programmes aux différents niveaux et effectifs	40
9.	Enseignement supérieur	42
9.1	Répartition des effectifs d'étudiantes et d'étudiants dans les universités et autres institutions d'enseignement postsecondaire par domaine de formation	44
9.2	Nombre d'étudiants effectuant leurs études à l'étranger (par domaine et niveau de formation)	45
9.3	Gestion du système d'enseignement supérieur; autonomie des établissements, notamment dans la gestion des ressources financières	45
9.4	Méthodes d'évaluation du rendement des établissements	46
9.5	Adéquation entre le nombre de diplômés dans les différents domaines de formation et les besoins du marché de l'emploi	47
9.6	Chômage des diplômés : raisons et catégories les plus touchées	48
9.7	Données caractérisant le phénomène de la fuite des cerveaux	50
9.8	Dispositifs particuliers concernant la reconnaissance des études et des diplômes de l'enseignement supérieur	50
10.	Moyens d'enseignement, équipement et infrastructure	51
10.1	Suffisance/insuffisance des manuels scolaires et d'autres moyens d'instruction, y compris les ordinateurs, les moyens audiovisuels et d'autres outils, par rapport aux besoins	51
10.2	Production et importation de manuels scolaires pour les différents niveaux d'enseignement	55
10.3	Suffisance/insuffisance des locaux, des transports, des cuisines scolaires, de l'hébergement en pension, etc.	55
11.	Éducation extrascolaire	55
11.1	Types d'établissements et de programmes et effectifs concernant en particulier : a) les cours d'alphabétisation, b) les cours destinés aux «enfants des rues» et à d'autres enfants défavorisés, c) les programmes communautaires	55
12.	Situation du personnel enseignant	56
12.1	Effectifs des enseignantes et enseignants exerçant aux différents niveaux et types d'éducation selon le niveau de leurs diplômes (premier, second, troisième degré) et leur formation pédagogique	56
12.2	Charge de travail du personnel enseignant aux différents niveaux d'enseignement (nombre moyen d'heures par semaine consacrées à l'enseignement en classe et aux autres activités pédagogiques); normes prévues par la législation et	

réalité	58
12.3 Conditions de travail et d'emploi du personnel enseignant, en particulier des femmes (salaires, modes et recrutement, ratio élèves/enseignant, possibilités de promotion et de formation en cours d'emploi, aide pédagogique en cours de service etc.)	59
12.4 Règlements concernant la situation et le statut social et professionnel du personnel enseignant et mesures adoptées pour leur amélioration	60
13. Formation avant l'emploi et en cours d'emploi du personnel enseignant	60
13.1 Effectifs dans les établissements de formation de différents types. Rôles des universités dans la formation des enseignantes et enseignants	60
13.2 Qualifications requises pour enseigner aux différents niveaux d'enseignement	61
13.3 Composantes des programmes de formation initiale des enseignantes et enseignants	62
13.4 Système de formation en cours d'emploi et de perfectionnement des enseignantes et enseignants : types de centres et de programmes, formation obligatoire ou non, périodicité, pourcentage d'enseignants concernés	62
13.5 Formation des chefs d'établissements, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et du personnel para-enseignant	63
14. Recherche en éducation	64
14.1 Objectifs, domaines de recherche (pédagogie, psychologie, sociologie, etc.) ...	64
15. Programmes d'échanges bilatéraux, régionaux et internationaux	65
15.1 Données relatives aux échanges d'élèves, d'enseignants, de chefs d'établissements et de chercheurs en éducation avec les pays étrangers	65
15.2 Types et efficacité des programmes d'échanges	66
15.3 Besoins urgents en matière d'éducation pour lesquels l'aide étrangère serait très appréciée	66
16. Défis d'avenir	67
17. Références	69

Annexes

ACRONYMES

ACCC	Association des collèges communautaires du Canada
ACE	Association canadienne d'éducation
ACDI	Agence canadienne de développement international
ACELF	Association canadienne d'éducation de langue française
AUCC	Association des Universités et Collèges du Canada
CICDI	Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux
CMEC	Conseil des ministres de l'éducation (Canada)
CSCE	Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation
DRHC	Développement des ressources humaines Canada
FPE	Financement des programmes établis
G-7	Groupe des sept pays industrialisés
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PIRS	Programme du CMEC d'indicateurs du rendement scolaire
PNB	Produit national brut

RÉSUMÉ

Au Canada, le monde de l'éducation a subi une profonde mutation au cours des dernières années. Ce résumé présente les quatre grandes tendances de l'éducation au Canada, telles qu'elles sont exposées dans les différentes parties du rapport :

- 1) émergence de la technologie de l'information, à tous les paliers de l'éducation;
- 2) réduction des dépenses et restructuration;
- 3) recentralisation des fonctions de base et réorganisation des structures d'imputabilité;
- 4) respect de la diversité et égalité des sexes.

Émergence de la technologie de l'information, à tous les paliers de l'éducation

La technologie de l'information envahit progressivement tous les domaines de l'éducation, où elle devient un instrument essentiel de l'enseignement et de l'administration. Les progrès technologiques présentent un intérêt particulier dans ce contexte en ce qui concerne l'utilisation des ordinateurs dans l'éducation et la formation à distance.

La multiplication des ordinateurs et des liens informatiques dans le monde de l'éducation a pris des proportions considérables. Au cours des années 90, la technologie a permis d'élargir l'accès à l'éducation, notamment par le biais de «l'éducation permanente» et de «la formation à distance». Les «frontières» de l'éducation deviennent aujourd'hui plus perméables.

Grâce au programme pancanadien Ordinateurs pour les écoles, le matériel et les logiciels des ministères et services fédéraux, provinciaux/territoriaux et des entreprises privées sont recyclés dans les écoles, particulièrement celles qui en ont le plus besoin. Les liens du Rescol (Réseau scolaire canadien) entre les écoles et divers organismes publics se sont multipliés et on prévoit que tous les établissements scolaires du Canada seront reliés au réseau dès 1998. Dans beaucoup de régions, les administratrices et administrateurs, le personnel enseignant, les étudiantes et étudiants et les élèves ont ou auront bientôt accès à l'Internet, au courrier électronique et aux téléconférences. Le catalogage des bibliothèques et l'échange des bases de données permettent d'exploiter plus efficacement les ressources. Le nouveau concept des «campus virtuels» facilite la formation à distance. La *Acadia University*, qui obligera sous peu les étudiantes et étudiants à se servir d'un ordinateur portable, prend ainsi une initiative d'avant-garde.

Les progrès technologiques ont exercé une profonde influence sur la formation à distance. L'Alberta, la Colombie-Britannique et le Québec ont élaboré le concept de l'«université ouverte», où les formateurs se servent d'enregistrements audio et vidéo, de la télévision, des satellites, des téléconférences et du téléphone. La Télé-université, qui relève de l'Université du Québec, offre des programmes de formation à distance menant à des certificats, à des diplômes et à des grades universitaires en communication. La *Memorial University*, à Terre-Neuve, offre des programmes de formation à distance aux localités éloignées, par le biais de liens par satellite et d'autres moyens de communication. *Television Northern Canada*, qui dessert un territoire correspondant au tiers du Canada, offre des programmes à caractère culturel, politique, social et pédagogique à quelque 100 000 autochtones du Nord canadien.

Réduction des dépenses et restructuration

Au cours des années 90, tous les paliers de gouvernement ont entrepris de réduire systématiquement leurs dépenses dans le but de lutter contre l'augmentation de la dette, les déficits budgétaires et la stagnation des recettes. Certains ont décrit cette tendance comme l'apparition d'une «culture des coupures». En raison de ses efforts d'assainissement financier, le gouvernement fédéral n'a pu exempter les paiements de transfert de ses efforts de réduction du déficit, en raison de l'importance des sommes en jeu. Le plus souvent, la réaction des provinces et territoires a été de réduire ou du moins de plafonner les dépenses, particulièrement dans l'«enveloppe» consacrée aux services sociaux, dont l'éducation fait partie. Plusieurs ministères ont réduit au fil des ans leur budget de l'éducation ou ont adopté des mesures de restriction en limitant les dépenses discrétionnaires (c'est le cas de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba, de l'Ontario et de Terre-Neuve et Labrador).

Avec la réduction des dépenses, l'efficacité a pris un sens particulier dans le domaine de l'éducation au Canada : les coûts doivent correspondre le plus possible à une «valeur ajoutée» dans les classes, au lieu d'être comptabilisés avec les frais généraux d'administration ou de soutien. Certaines provinces, comme la Nouvelle-Écosse, le Québec, l'Ontario et la Colombie-Britannique, ont réduit leurs coûts administratifs en intégrant deux ou plusieurs ministères au ministère de l'Éducation. Dans les ministères et les commissions/conseils scolaires, on a réduit substantiellement le personnel. À la suite de ces réductions administratives, on craint maintenant des mises à pied, à grande échelle, d'enseignants et d'aides-enseignants dans certaines provinces. Au Québec, l'effort a surtout porté sur les dépenses administratives, laissant essentiellement intacts les budgets consacrés aux services aux élèves.

Plusieurs provinces et les territoires ont fusionné des commissions/conseils ou des districts scolaires ou envisagent sérieusement de recourir à cette mesure. Les gouvernements provinciaux et territoriaux encouragent la collaboration entre les commissions/conseils scolaires, notamment en ce qui concerne la planification, les achats, le transport, le perfectionnement professionnel et l'élaboration des programmes. Cette politique a donné lieu à beaucoup de partenariats fructueux, même si divers obstacles, comme les atteintes à l'autonomie des commissions/conseils scolaires, sont parfois difficiles à surmonter. La collaboration entre les provinces et territoires s'est également élargie : les provinces de l'Atlantique, par exemple, ont entrepris en commun un projet d'élaboration des programmes provinciaux, tandis que les quatre provinces de l'Ouest et les deux territoires préparent ensemble un programme de mathématiques et de langue (français et anglais). À l'échelon pancanadien, l'Ontario, les provinces de l'Atlantique ainsi que les provinces et territoires de l'Ouest élaborent ensemble un cadre commun d'enseignement des sciences, de la maternelle à la fin du secondaire.

Les fortes sommes engagées par les gouvernements dans l'éducation postsecondaire font actuellement l'objet d'une profonde remise en question. La nécessité de réduire les dépenses a contraint la plupart des ministères de l'Éducation à augmenter radicalement les frais de scolarité au cours des cinq dernières années, et bien des établissements ont revendiqué avec succès le droit

d'exiger, dans certains programmes de formation professionnelle spécialisée, des frais correspondant au recouvrement intégral des coûts.

Réorganisation des structures d'imputabilité

Plusieurs provinces et les territoires ont recentralisé des fonctions qu'ils partageaient avec les commissions/conseils scolaires régionaux ou que ceux-ci assumaient seuls, comme l'élaboration des normes, la préparation des programmes et la conception des instruments d'évaluation. Elles ont aussi tenté de réduire les coûts en resserrant et en centralisant le contrôle des budgets des commissions/conseils scolaires.

De plus en plus, les organismes doivent rendre publiquement des comptes. À cette fin, il faut définir clairement les tâches de chaque intervenant et mettre en place des mécanismes permettant de déterminer dans quelle mesure ces tâches sont bien exécutées. L'imputabilité signifie aussi que les parents et les membres de la communauté peuvent s'exprimer davantage, par le biais des conseils d'école et des comités de parents, qui tendent à se multiplier au Canada. L'évaluation est aussi un instrument d'imputabilité. Elle exige que l'échange de l'information avec les parents et le grand public soit plus ouvert, aussi bien pour ce qui est des mauvaises nouvelles que des bonnes nouvelles. Avant l'adoption récente du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS), coordonné par le CMEC, le Canada ne disposait d'aucun programme d'évaluation à l'échelle du pays. Certaines instances ont adopté des méthodes de mesure à grande échelle dans le but d'évaluer les systèmes, les composantes des systèmes (comme les écoles ou les commissions/conseils scolaires) ou les élèves pris individuellement. Ces méthodes axées sur l'obligation de rendre des comptes se sont répandues à tous les niveaux de compétence.

La reconnaissance des programmes et des établissements d'enseignement universitaire est en fin de compte une question d'imputabilité et de finance. À cette époque de compression des ressources, on demande de plus en plus aux établissements d'enseignement supérieur d'optimiser l'utilisation de la «valeur ajoutée». Le Canada dispose de plusieurs mécanismes d'évaluation et d'homologation des programmes et des établissements postsecondaires, notamment des groupes nationaux, des organismes régionaux ainsi que des commissions et des comités provinciaux. Dans un grand nombre de disciplines professionnelles, des organismes de réglementation évaluent les programmes de premier et de deuxième cycle. Cependant, comme il n'existe pas de système pancanadien de reconnaissance, il n'est pas possible d'établir un régime global d'imputabilité des établissements postsecondaires au Canada. On envisage toutefois de concevoir des régimes d'imputabilité axés davantage sur le rendement : l'Alberta appliquera bientôt des critères comme la satisfaction des diplômés à l'égard de leur formation et de leurs possibilités d'emploi. Quoi qu'il en soit, le principe de l'autonomie de l'université sera toujours vigoureusement défendu malgré le désir d'imposer des mesures d'imputabilité plus strictes. Cette opposition est essentielle à la compréhension des problèmes liés à la reconnaissance et à l'imputabilité des programmes et des établissements d'enseignement supérieur au Canada.

Respect de la diversité et égalité des sexes

Le respect de la diversité, au Canada, est un principe qui a été préservé et propagé tout au long des années 90, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement des langues, la conception des programmes et l'adoption de mesures visant à combattre le racisme et à promouvoir le multiculturalisme. Dans l'ensemble du pays, les programmes d'immersion en français et en anglais et d'apprentissage d'une langue seconde sont toujours populaire. Dans plusieurs provinces (p. ex. l'Alberta, la Saskatchewan, le Manitoba, l'Ontario, l'Île-du-Prince-Édouard, la Nouvelle-Écosse), on a institué des commissions/conseils scolaires francophones ou recommandé leur création. Les cours de langues ancestrales (soit l'apprentissage d'une langue d'origine autre que le français ou l'anglais) attirent des milliers d'élèves. À Edmonton, il existe une école où la langue d'enseignement est l'ukrainien, tandis que la Colombie-Britannique offre des programmes d'immersion en mandarin et en panjabi. Les Dénés de l'Arctique occidental élaborent leur propre programme dans le but de préserver et de mettre en valeur leur langue et leurs coutumes ancestrales. Beaucoup de ministères et de commissions/conseils scolaires possèdent un service spécial chargé de faire en sorte que le matériel pédagogique soit exempt de préjugés et de promouvoir les programmes antiracistes.

Une vaste gamme de programmes réguliers ou occasionnels permettent à toute une nouvelle génération d'adultes d'avoir accès à l'enseignement : programmes de perfectionnement professionnel, d'apprentissage, d'alphabétisation et d'intérêt général, offerts dans les écoles, les collèges, les universités et dans le secteur privé.

L'égalité des sexes occupe une place primordiale dans le projet éducatif canadien des années 90. Des percées importantes ont été réalisées dans ce domaine, puisqu'il y a plus de femmes que d'hommes qui terminent des études secondaires, collégiales ou de premier cycle universitaire; en revanche, les hommes sont plus nombreux que les femmes au deuxième et au troisième cycle. Un nombre sensiblement plus élevé de femmes s'inscrivent aux programmes professionnels qui conduisent à des carrières à revenu élevé. Dans les réseaux d'enseignement primaire et secondaire, les femmes occupant des postes d'administration ont fait des progrès modestes dans la poursuite de l'égalité avec les hommes. Au niveau postsecondaire, toutefois, les hommes qui occupent des postes d'enseignement et d'administration demeurent plus nombreux. Enfin, la proportion d'hommes qui s'inscrivent dans des disciplines traditionnellement recherchées par les femmes (sciences sociales, sciences humaines, éducation, santé) continue de diminuer, tandis que les femmes sont largement représentées dans ces disciplines à l'heure actuelle.

AVANT-PROPOS

Le présent rapport a été préparé par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), avec l'appui du Gouvernement du Canada, à la demande du Bureau international d'éducation (BIE) pour la 45^e session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE). Il a été rédigé conformément aux directives envoyées par le BIE à tous les États membres de l'UNESCO, que l'on trouvera à la fin du rapport. Le rapport du Canada sur le thème spécial de la 45^e CIE, *Le renforcement du rôle des enseignants dans un monde en changement*, a été publié séparément. Nous décrivons ci-dessous les systèmes d'éducation du Canada pour replacer dans leur contexte les renseignements présentés dans le rapport.

Le Canada est composé de dix provinces et de deux territoires qui, dans le contexte d'un système fédéral où les pouvoirs sont partagés entre le gouvernement fédéral, les provinces et les territoires, ont la responsabilité en matière d'éducation. La *Loi constitutionnelle de 1867* stipule que «*dans chaque province et pour chaque province, la législature pourra exclusivement légiférer sur l'éducation*». Chaque province et territoire a donc établi des structures et des établissements d'enseignement qui lui sont propres et qui, en dépit de nombreuses similarités, reflètent le caractère distinctif de régions séparées par des distances considérables, ainsi que la diversité du patrimoine historique et culturel du pays.

Les deux langues officielles du Canada sont l'anglais, langue maternelle d'environ 61 pour cent de la population, et le français, langue maternelle d'environ 26 pour cent de la population. La plupart des francophones vivent au Québec, où ils forment 82 pour cent de la population, mais ils sont également nombreux au Nouveau-Brunswick, en Ontario et au Manitoba. Au Canada, l'enseignement est offert dans les deux langues officielles, mais dans des proportions variables selon les régions.

Au niveau de chaque instance, les Lois établissant chaque province, les statuts des parlements provinciaux et les statuts et règlements des commissions et conseils scolaires locaux déterminent la répartition des responsabilités en matière d'instruction publique. Le gouvernement du Canada a passé deux lois fédérales, la *Loi sur les Territoires du Nord-Ouest* et la *Loi sur le Yukon*, confiant à ces deux territoires la responsabilité de leurs services d'éducation, dont il assume le financement. Chaque territoire a créé son ministère de l'Éducation et gère la prestation des services d'éducation. Le pouvoir dont jouissent les provinces et les territoires en matière d'éducation leur confère le droit de déléguer ce pouvoir à des commissions ou conseils scolaires locaux ou à d'autres organismes établis ou reconnus par ces provinces ou territoires.

Dans les provinces et territoires, les membres des commissions ou conseils scolaires (ou, dans le cas du Nouveau-Brunswick, les Conseils consultatifs de parents auprès du district) sont élus au suffrage direct. Les droits et devoirs de ces organismes sont définis par les lois provinciales et territoriales les régissant et sont en général uniformes dans tout le Canada.

Le pouvoir délégué aux autorités locales par la province ou le territoire a un caractère facultatif; il est accordé à la discrétion du gouvernement provincial ou territorial. La délégation de pouvoir effectuée par la province ou le territoire ne signifie pas qu'elle renonce à son pouvoir en matière scolaire, étant donné que son parlement détermine l'étendue des pouvoirs locaux.

Le pouvoir exercé par les commissions ou conseils scolaires consiste généralement à faire appliquer le programme d'études, à veiller à la bonne marche et à l'administration des systèmes scolaires, à se doter des ressources financières nécessaires, à proposer de nouveaux projets de construction ou autres grands projets en immobilisations et à assumer les responsabilités en matière de personnel.

Le gouvernement du Canada (le gouvernement fédéral) est responsable de l'éducation primaire et secondaire des Indiens inscrits et des Inuit résidant dans des réserves, ainsi que de l'éducation et de la formation du personnel des Forces armées canadiennes et des détenus des Services correctionnels (les pénitenciers).

Programmes préscolaires

Toutes les instances canadiennes, à l'exception de l'Île-du-Prince-Édouard, offrent des programmes préscolaires ou de maternelles, organisés par les autorités scolaires locales pour dispenser une année de préscolarité aux enfants de cinq ans.

Enseignement primaire et secondaire

L'enseignement primaire et secondaire relève, dans chaque province et territoire, d'un ministère de l'Éducation. L'éducation publique est gratuite pour toutes les personnes ayant la citoyenneté canadienne ou le statut de résident permanent, jusqu'à la fin de l'école secondaire (normalement 18 ans). La durée de la scolarité obligatoire varie selon l'instance : en général, l'école est obligatoire de 6 ou 7 ans jusqu'à 16 ans.

Dans la plupart des provinces et territoires, l'enseignement primaire couvre les six à huit premières années de la scolarité obligatoire. Après quoi, les enfants entrent dans le secondaire. Des programmes d'une grande diversité – de caractère général et professionnel – y sont offerts au niveau secondaire. Les premières années sont consacrées aux matières obligatoires et à quelques matières facultatives. Les années suivantes, le nombre de cours obligatoires diminue, ce qui permet aux élèves de consacrer plus de temps à des cours spécialisés les préparant au marché du travail ou aux programmes qui les conduiront au collège ou à l'université de leur choix. Le diplôme d'études secondaires est décerné aux élèves qui terminent avec succès les cours obligatoires et facultatifs qui sont à leur programme d'études.

L'enseignement spécial. Divers mécanismes sont en place dans les écoles publiques pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage, comme les handicapés physiques ou mentaux, les surdoués, etc. Dans certains cas, il existe des programmes spéciaux, dans d'autres, les enfants sont dans des classes ordinaires et suivent dans toute la mesure du possible les programmes communs.

L'école privée. A côté des écoles subventionnées par l'État, on trouve dans toutes les provinces et dans les territoires des écoles indépendantes ou privées qui doivent se conformer aux normes générales imposées par leur instance pour les écoles primaires et secondaires. Quoique dans la plupart des cas elles suivent étroitement le programme scolaire et les critères d'octroi des diplômes du ministère de l'Éducation, elles fonctionnent indépendamment des écoles publiques et sont payantes. Cinq provinces – la Colombie-Britannique, l'Alberta, la Saskatchewan, le Manitoba et le Québec – ont certaines subventions pour ces écoles.

Le point de transition entre le primaire et le secondaire n'est pas nécessairement le même partout. Les conseils et commissions scolaires divisent parfois le continuum primaire/secondaire en écoles regroupant par exemple les classes de la maternelle à la 6^e année, puis celles de la 7^e à la 9^e année (premier cycle du secondaire) et enfin celles de la 10^e à la 12^e année (deuxième cycle du secondaire). Au Québec, le secondaire se termine après 11 années d'études.

Enseignement postsecondaire

Après avoir terminé ses études secondaires avec succès, l'élève peut poser sa candidature dans un collège ou une université, selon la région et à condition d'être admissible.

Au Québec, où il faut onze années d'études pour terminer le secondaire, contrairement à douze ans dans les autres instances canadiennes, les élèves doivent obligatoirement passer par un collège d'enseignement général et professionnel (cégep) pour y obtenir un diplôme d'études collégiales, s'ils veulent poursuivre des études universitaires. Les cégeps offrent deux filières, l'une dite générale, préparant à l'université, l'autre dite professionnelle, qui prépare directement au marché du travail. En Ontario, les élèves doivent compléter les six Cours préuniversitaires de l'Ontario s'ils veulent poursuivre des études universitaires. Les élèves peuvent compléter ces cours pendant les quatre années d'enseignement secondaire ou encore en prenant une année supplémentaire après la terminale.

Il est possible de faire des études postsecondaires dans des établissements publics ou dans des établissements privés; certains délivrent des diplômes universitaires, d'autres non. Des établissements collégiaux tels que les instituts techniques et professionnels, les collèges communautaires, les cégeps et les instituts de technologie offrent des programmes d'éducation permanente et de perfectionnement dans le secteur des affaires, des arts appliqués, de la technologie, des services sociaux et de certaines sciences de la santé. Les programmes durent de six mois à trois ans. Certaines provinces ont également des collèges privés de formation professionnelle. En général, ces collèges décernent des certificats et des diplômes d'études collégiales et ne confèrent pas de grades académiques. En 1995-1996, l'Alberta a lancé un projet de démonstration dans le cadre duquel des collèges et établissements techniques peuvent conférer des grades appliqués en vue d'enrichir la préparation professionnelle des étudiantes et étudiants.

Certains collèges ont mis au point, avec la collaboration des milieux d'affaires, des services de formation sur mesure et des programmes spécialisés portant sur des domaines de pointe ou de

haute technologie. Les programmes spécialisés de formation technique préparent à des emplois dans les corps de métier, dans le secteur industriel, dans l'agriculture ou dans les domaines techniques. Les programmes d'un an (24 à 30 semaines d'études) sont sanctionnés par un certificat ou par une attestation, et ceux de deux ou de trois ans par un diplôme. Certains programmes durent quatre ans. Ils sont composés de cours à caractère général, par opposition aux cours préparant à un emploi précis.

En Colombie-Britannique, les collèges communautaires dispensent des cours qui permettent aux étudiantes et étudiants de terminer un cours de deux ans menant à un diplôme de premier cycle universitaire ou baccalauréat. Donc, même si certains décident de ne pas continuer, d'autres peuvent poursuivre leurs études et terminer la 3^e et la 4^e année dans un collège universitaire ou dans une université et obtenir un diplôme. Dans la plupart des provinces, toutefois, le passage d'un collège à l'université n'est pas automatique. Il faut déposer une demande d'admission et faire évaluer les études collégiales pour déterminer si ces études correspondent au profil exigé pour le programme souhaité.

Les programmes sanctionnés par des diplômes universitaires sont offerts dans les universités et dans certains collèges habilités à le faire. La plupart des universités canadiennes, particulièrement dans les grandes villes, offrent une gamme complète de programmes. Plusieurs ont développé des domaines de spécialité et des domaines d'excellence spécifiques. Il existe enfin quelques universités spécialisées qui n'ont pas de campus et qui offrent des cours universitaires par correspondance ou de formation à distance.

Les études universitaires sont divisées en trois cycles préparant aux diplômes suivants : baccalauréat, maîtrise et doctorat (Ph.D.). Les universités n'ont pas toutes des programmes de deuxième et troisième cycles (maîtrise et doctorat). Outre ces grades universitaires, la plupart des universités ont, à l'intérieur de ces trois cycles, des programmes d'un à trois ans menant à divers certificats et diplômes.

Le baccalauréat peut prendre de trois à quatre ans, selon le programme et la province. Les universités de quelques provinces décernent un baccalauréat général après trois ans d'études, le diplôme spécialisé exigeant une quatrième année. Dans d'autres provinces, il faut faire quatre ans d'études pour obtenir un baccalauréat, qu'il soit général ou spécialisé.

La maîtrise fait suite au baccalauréat spécialisé. Elle nécessite au moins un an d'études, habituellement deux. Certains types de maîtrise exigent la rédaction d'un mémoire ou un stage professionnel.

Le doctorat (Ph.D.) vient après la maîtrise et exige habituellement trois années d'études. La plupart des étudiantes et étudiants ont en moyenne besoin de quatre à cinq ans pour terminer leur doctorat. Ils doivent suivre des séminaires et un nombre précis de cours, faire des recherches et rédiger et soutenir une thèse.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] a été constitué en 1967 par les ministres provinciaux, avec l'appui du gouvernement de leur province. Dans un pays où chaque province et territoire est responsable de son système d'éducation, le CMEC est le seul cadre offrant aux ministères de l'Éducation la possibilité de travailler collectivement.

Par l'entremise du CMEC, les provinces et les territoires peuvent collaborer à des projets très divers aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire. En tant qu'instrument des provinces, le CMEC est le mécanisme qui permet aux ministres de se consulter sur des questions d'intérêt commun, de représenter le Canada aux activités internationales liées à l'éducation, d'assurer la liaison avec divers ministères et organes fédéraux et de coopérer avec d'autres organisations nationales dans le domaine de l'éducation.

Le gouvernement du Canada

Au Canada, comme nous le soulignons plus haut, les provinces/territoires sont responsables de tous les paliers de l'enseignement. Toutefois, depuis la Confédération et particulièrement depuis la Seconde Guerre mondiale, le gouvernement du Canada joue un important rôle de soutien, basé sur l'objectif fédéral-provincial/territorial commun que constitue la mise en valeur des ressources humaines. Ce soutien découle de deux soucis issus de la responsabilité générale du gouvernement fédéral pour le bien de la fédération : en premier lieu, la conscience du rôle essentiel que jouent les collèges et les universités dans la création d'une main-d'œuvre sans cesse plus formée, élément clé de la vigueur de l'économie nationale; et en second lieu, le désir que toutes les Canadiennes et tous les Canadiens, sans distinction de domicile, aient un accès équivalent aux possibilités d'enseignement postsecondaire et d'apprentissage. C'est en vertu de ce second impératif que le gouvernement fédéral s'intéresse à faciliter la mobilité des étudiantes et étudiants, au Canada comme à l'étranger.

1. Contexte économique, social et politique et répercussions sur les systèmes d'éducation

Le Canada, une fédération de dix provinces et de deux territoires, a une population d'environ 28 millions d'habitants. C'est le deuxième pays au monde par la superficie. La plupart des Canadiennes et Canadiens vivent dans des zones urbaines, à proximité de la frontière des États-Unis, tandis que le reste de la population habite diverses régions, d'un océan à l'autre.

Les provinces et les territoires du Canada exercent leur compétence exclusive dans le domaine de l'éducation, même si le gouvernement fédéral et divers autres organismes assument certaines responsabilités dans ce domaine et s'occupent de certaines questions dans une perspective nationale.

Sur le plan économique, le Canada est un pays fort et hautement développé, qui fait partie du G-7 et de l'OCDE. L'économie canadienne, principalement fondée sur l'agriculture et l'exploitation des ressources naturelles il y a quelques décennies, a évolué vers une économie industrielle et hautement technologique. Au cours des dernières années toutefois, le Canada a connu une période de stagnation économique, marquée par la récession et un taux de chômage plus élevé que la normale. De 1991 à 1994, la variation annuelle réelle du PIB a été de l'ordre de un à trois pour cent seulement, un taux de croissance nettement inférieur aux taux que le pays a connus en général au cours des années 70 et 80 (Statistique Canada, 1995a). Plusieurs facteurs ont causé cette stagnation, notamment la récession aux États-Unis, au début des années 90 et le poids élevé de la dette des gouvernements fédéral et provinciaux. Les conséquences de cette situation ont entraîné des réductions de coûts importantes ces dernières années (Brown, 1996) et ont démontré la nécessité d'adopter des méthodes d'éducation et d'imputabilité plus efficaces (Lawton, 1996). Malgré ces difficultés toutefois, l'économie canadienne montre des signes encourageants : la croissance réelle prévue du PIB devrait être de 3,4 % l'année prochaine, ce qui est supérieur aux prévisions de la croissance moyenne de l'OCDE et des pays du G-7, soit 2,7 % et 2,6 %, respectivement (FCE, 1995a). Cette croissance sera attribuable au solde positif de la balance commerciale, conséquence de la vigueur des exportations canadiennes.

Pour toutes les Canadiennes et tous les Canadiens, sans distinction de sexe, l'éducation est une valeur de première importance. La société canadienne étant très compétitive, l'individu qui détient un diplôme d'études secondaires augmente considérablement ses chances d'emploi, et une formation collégiale ou universitaire est fortement souhaitable. Le pourcentage des personnes âgées de 25 à 34 ans ayant obtenu un diplôme ou un certificat est passé de 44 % en 1981 à 59 % en 1991 (CSCE, document non publié, 1996a). La médiane des années de scolarité de la population canadienne âgée de 15 ans ou plus est actuellement de 12,5, comparativement à 11,3 en 1976. On estime qu'en l'an 2000 quelque 40 % des emplois au Canada exigeront au moins 16 années de scolarité officielle (CSCE, 1996a). D'ailleurs, les ressources financières affectées à l'éducation démontrent toute l'importance que les Canadiennes et Canadiens accordent à l'apprentissage : les sommes consacrées à l'éducation, à tous les niveaux, représentent en effet près de 8 % du PIB du Canada (Statistique Canada, 1995a), soit l'un des pourcentages les plus élevés des pays du G-7 (CSCE, 1996b).

Il y a deux langues officielles au Canada, soit le français et l'anglais. L'immigration a toutefois une incidence sur la composition des groupes culturels et sociaux canadiens dont la langue est autre que le français ou l'anglais. En effet, quelque 60 % des immigrantes et immigrants de moins de 18 ans arrivés récemment au Canada ne parlaient ni le français ni l'anglais (voir l'Annexe 1). À elle seule, la province de l'Ontario reçoit plus de 50 % des enfants et des jeunes immigrants. Dans beaucoup de grands centres urbains du Canada, comme Toronto, Vancouver et Montréal, la diversité linguistique et culturelle de la population devient de plus en plus évidente. Ces élèves représentent un fardeau particulier pour les systèmes scolaires, qui doivent leur offrir des programmes d'apprentissage du français ou de l'anglais comme langue seconde ainsi qu'un encadrement et un suivi spéciaux.

À l'extérieur du Québec et du Nouveau-Brunswick, l'anglais demeure la langue prédominante que les jeunes d'âge scolaire utilisent à la maison. En revanche, on parle français dans 85 % des foyers du Québec et dans environ le tiers des foyers du Nouveau-Brunswick. On parle aussi beaucoup d'autres langues au Canada, surtout depuis que l'Afrique et l'Asie ont supplanté l'Europe comme principales sources de l'immigration. Dans plusieurs provinces (Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Québec), on parle une langue autre que le français et l'anglais dans environ 5 à 10 % des foyers (voir l'Annexe 2). De plus, dans les Territoires du Nord-Ouest, près de 40 % des foyers ne parlent ni l'une ni l'autre des langues officielles, mais plutôt l'une des langues autochtones officielles du territoire.

Sur le plan de la diversité, le Canada est un pays très ouvert, qui encourage le respect de la culture de tous ses habitants. La *Charte des droits et libertés de 1982* protège les citoyennes et les citoyens contre la discrimination fondée sur la couleur, la race, la religion, le sexe ou toute autre caractéristique d'ordre démographique. Tous les paliers de gouvernement et tous les systèmes d'éducation officiels poursuivent activement cet objectif.

Au cours des dernières décennies, les structures familiales ont beaucoup évolué au Canada; l'organisation familiale traditionnelle, composée de deux parents dont l'un assure le revenu, a cédé la place à une gamme de structures en évolution, où l'on retrouve des familles monoparentales, des familles reconstituées et des familles où les deux parents assurent le revenu. Alors qu'en 1967 59 % des familles canadiennes comptaient sur un seul parent pour leur revenu, cette proportion n'était plus que de 23 % en 1992 (CSCE, 1996a). D'autre part, le nombre de familles monoparentales est passé de 14 % en 1976 à 20 % en 1991 (StatsCan, 1995a).

Les préoccupations sociales sont nombreuses au Canada, et la plupart sont étroitement liées à l'éducation. Un adulte canadien sur six a beaucoup de difficulté à lire un document imprimé. D'autres problèmes sociaux, comme la pauvreté des familles et la criminalité chez les jeunes (particulièrement les crimes avec violence), sont une source de préoccupation grandissante. Beaucoup de Canadiennes et de Canadiens, et particulièrement des enfants, vivent dans la pauvreté. En 1991, 21 % des enfants âgés de moins de 7 ans vivaient dans la pauvreté, comparativement à 13 % en 1981. Les recherches révèlent que les enfants vivant dans la pauvreté risquent davantage de connaître une qualité de vie nettement inférieure (CSCE, 1996a). Les enfants pauvres sont deux

fois plus exposés aux troubles de l'affectivité et du comportement, au rendement scolaire médiocre et à l'inadaptation sociale. Les enfants qui sont affamés, mal logés ou en mauvaise santé ne peuvent pas tirer pleinement profit des services d'éducation qui leur sont offerts.

L'augmentation de la pauvreté chez les enfants, la modification des structures familiales, la diversité croissante de la population scolaire et l'augmentation de la violence et de la criminalité chez les jeunes ont alimenté un débat national sur le rôle de l'école. D'une part, certains considèrent que l'école est le point de diffusion naturel des services sociaux, psychologiques, de santé et d'alimentation. Selon eux, l'école est un mécanisme public de «service total» dont le rôle premier est d'assurer le «nivellement social». D'autre part, pour ceux qui contestent ce concept, l'école est un lieu d'apprentissage dont l'influence doit être plus limitée et dont la mission première est de préparer les élèves au monde du travail, à divers avenir éducatifs et à l'apprentissage permanent dans une économie et une société qui reposent de plus en plus sur la connaissance et la technologie. «Quel est le rôle de l'école?» Voilà une question qui demeurera sans aucun doute au centre du projet éducatif canadien pendant encore bien des années, d'autant plus que les écoles et les systèmes scolaires sont tirillés par leur milieu et par divers intervenants dont les valeurs et les intérêts sont en conflit.

En résumé, le Canada est un pays diversifié sur le plan de la culture et de la langue, et sa population attribue à l'éducation une valeur considérable. Au seuil du XXI^e siècle, le Canada doit s'attaquer à sa dette publique, à la réduction de ses dépenses et au défi de l'unité nationale. Les systèmes d'éducation canadiens devront s'adapter à ces nouvelles conditions, à la diversité des besoins des élèves et des étudiantes et étudiants ainsi qu'aux exigences d'une économie avancée, intégrée et mondialisée.

2. Politiques éducatives

2.1 Principes et objectifs généraux de l'éducation

Fleming (1993) fait observer que trois «grandes valeurs éducatives et sociales» ont contribué à définir les attitudes des Canadiennes et Canadiens à l'égard de l'enseignement public, des attitudes qui transcendent les systèmes d'éducation des provinces et des territoires.

La première de ces valeurs est l'*égalité d'accès*. Cette notion, qui consistait à l'origine à rendre l'enseignement public accessible à une faible population disséminée sur l'ensemble du continent, vise principalement aujourd'hui la suppression des obstacles à l'éducation liés à la langue, au sexe, à la race ou à un handicap physique ou mental. À l'égalité d'accès s'apparente étroitement la notion d'*uniformité des ressources éducatives* - le lieu de résidence ne doit pas porter atteinte à la qualité et au choix des programmes. La troisième notion importante est le *pluralisme culturel*. À la

naissance de la Confédération¹, en 1867, la race, la langue et la religion ont été les pierres d'assise sur lesquelles reposait la reconnaissance du droit à l'éducation. Dans les années 70, l'adoption de la politique du multiculturalisme, un principe majeur reconnu par plusieurs paliers de gouvernement et institutions sociales, a fait du respect de la diversité un défi de taille pour les écoles.

2.2 Textes de lois et autres règlements fondamentaux relatifs à l'éducation

L'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867* (appelée autrefois l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*) reconnaît aux provinces le pouvoir exclusif de légiférer dans le domaine de l'éducation. Les ministères de l'Éducation peuvent donc, par le biais de lois sur l'éducation ou l'enseignement scolaire et de règlements connexes, exercer leur compétence sur le contenu des programmes d'études, le degré de financement des écoles, la formation et l'accréditation professionnelle des enseignantes et enseignants, les méthodes et les normes d'évaluation des élèves, les structures hiérarchiques et administratives des écoles, la constitution des commissions scolaires ainsi que la conception et la distribution du matériel d'enseignement (Fleming, 1993).

Outre les pleins pouvoirs conférés aux provinces en matière d'éducation, la *Loi constitutionnelle* et la *Charte des droits et libertés de 1982* reconnaissent des droits particuliers en ce qui concerne l'enseignement confessionnel et l'instruction dans la langue de la minorité et garantissent à tous les citoyens canadiens le droit à une protection raisonnable et à un traitement égal devant la loi, peu importe leur race, leur religion ou leur nationalité d'origine (Brown et Zuker, 1994). Dans ce contexte, le droit à l'enseignement confessionnel permet aux catholiques et aux protestants d'avoir leur propre système scolaire autonome; le droit à l'instruction dans la langue de la minorité s'applique aux minorités linguistiques francophones et anglophones².

2.3 Plans et programmes nationaux et déclarations politiques en matière d'éducation

À la différence de la plupart des États, le Canada n'a pas de ministère de l'Éducation nationale. Toutefois, s'il ne partage pas l'exercice des pouvoirs directs en matière d'éducation, le gouvernement fédéral peut exercer, par ses ressources, une certaine influence sur les politiques, les normes et les objectifs de ce secteur.

Depuis 1963, le gouvernement fédéral exerce son influence dans le domaine de l'éducation, plus particulièrement au niveau postsecondaire, par le biais du Secrétariat d'État (et du ministère du

¹ La Confédération est l'union du Haut-Canada (l'Ontario), du Bas-Canada (le Québec), du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse, qui a donné naissance à une nouvelle fédération, appelée autrefois le Dominion du Canada. Les autres provinces et territoires se sont joints à la fédération par la suite.

² La Cour suprême du Canada a joué un rôle important comme ultime instance juridique dans le domaine de l'éducation. La question de l'enseignement confessionnel, en effet, a été soumise à maintes reprises à la Cour suprême récemment, plus particulièrement par des parents exigeant que des écoles confessionnelles non catholiques soient financées à l'aide des fonds publics. Jusqu'à maintenant, leurs démarches sont restées infructueuses.

Développement des ressources humaines depuis 1993), en finançant directement ou indirectement des dizaines de programmes, spécialement dans le domaine de la formation technique et professionnelle, en versant des paiements de transfert aux provinces pour la santé et l'éducation, en fournissant une aide financière à la recherche universitaire, aux étudiants et aux établissements postsecondaires fédéraux et en donnant son appui dans le cadre de la *Loi sur les langues officielles*. L'éducation des jeunes Indiens inscrits et Inuit relève aussi du gouvernement fédéral, par l'intermédiaire du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, qui administre lui-même des établissements d'enseignement ou qui assure l'accès à l'éducation dans des établissements publics ou privés au moyen d'ententes spéciales conclues avec chaque province et territoire. Le gouvernement fédéral s'occupe aussi de l'éducation et de la formation dans les forces armées et les services correctionnels.

Les clientèles scolaires ont changé par suite des politiques du gouvernement fédéral en matière d'immigration; devant cette situation, et en vue de répondre aux défis majeurs de la diversité, les autorités provinciales (ministères, commissions scolaires) ont réévalué en profondeur et adapté les services éducatifs offerts. Le gouvernement fédéral a contribué à cette adaptation, au cours des années 1980, par ses programmes en matière d'enseignement des langues officielles. (En 1990, l'accord entre le Canada et le Québec laisse à la province un pouvoir exclusif quant à l'accueil et à l'établissement d'immigrants et de réfugiés sur son territoire.)

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] est un organisme national que les ministres de l'Éducation ont constitué en 1967 dans le but de favoriser la discussion de questions d'intérêt commun ainsi que la collaboration et la consultation entre les provinces et les territoires, d'assurer la liaison avec le gouvernement fédéral et de représenter le Canada sur la scène internationale dans le domaine de l'éducation. En 1989, le CMEC a lancé le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS), fruit du travail concerté d'un regroupement de provinces, qui ont produit et mis en œuvre pour la première fois un instrument national d'évaluation de la lecture, de l'écriture et des mathématiques au niveau élémentaire et secondaire. L'évaluation des mathématiques a été faite en 1993 et celle de la lecture et de l'écriture en 1994. En avril 1996, ce sont les sciences qui ont fait l'objet d'une évaluation. En 1989, le CMEC a en outre entrepris un projet conjoint avec Statistique Canada, soit le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE), afin de recueillir des données statistiques comparables sur l'éducation, publiées dans *Portrait statistique de l'enseignement primaire et secondaire au Canada* et mises à jour régulièrement (CSCE, 1996b) et dans le premier rapport *Indicateurs de l'éducation au Canada* (traduction) (CSCE, document non publié, 1996a).

Les ministres de l'Éducation des provinces et des territoires ont préparé, en septembre 1993, une *Déclaration conjointe : Orientations futures du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)*, dans laquelle ils rappellent que l'éducation est un processus qui dure toute la vie, qui contribue à faire des citoyens informés et qui favorise le développement économique et culturel. Aux premières Assises pancanadiennes de l'éducation du CMEC, en mai 1994, les participantes et participants ont reconnu l'obligation de rendre des comptes en matière d'éducation sur des questions comme le rendement des élèves, le taux de diplomation, le taux de placement, les besoins de la clientèle et la

perception qu'a le public de l'éducation. La Déclaration conjointe et les Assises ont permis de mettre en relief quatre centres d'intérêt dans le domaine de l'éducation et de la formation : *l'accessibilité, la qualité, la mobilité et la pertinence* (CSCE, 1996a).

L'Association canadienne d'éducation (ACE), fondée en 1891, est aussi un organisme national au service d'un vaste segment de la population. L'ACE est un centre d'échange des idées et des questions intéressant les éducatrices et éducateurs et les responsables de l'élaboration des politiques en matière d'éducation, à tous les niveaux du système scolaire et dans l'ensemble du pays. Cet organisme publie régulièrement des bulletins d'information, des périodiques et des rapports spéciaux et dispose d'une bibliothèque très bien pourvue. Il existe également d'autres organismes postsecondaires nationaux non gouvernementaux, comme l'Association des Universités et Collèges du Canada (AUCC) et l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC). L'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) est la seule association canadienne d'éducation de langue française à s'intéresser à tous les ordres d'enseignement.

2.4 *Objectifs et principales caractéristiques des réformes en cours ou en préparation (réformes générales, institutionnelles, pédagogiques, méthodologiques, etc.)*

À l'échelle du système, les tendances sont les suivantes :

- *efforts concertés aux niveaux régional et national.* On remarque une coopération accrue et un partage des services dans des secteurs comme l'élaboration des programmes d'études, l'évaluation du rendement des élèves, l'évaluation des programmes, les technologies de l'information et la transférabilité des crédits entre les établissements.
- *Imputabilité plus grande vis-à-vis du public.* Plusieurs des tendances susmentionnées ont trait directement ou indirectement à ce thème.
- *Acceptation des technologies de l'information comme faisant partie intégrale de l'éducation.* Aider les élèves, du primaire jusqu'à la fin des études postsecondaires, à être prêts à participer à l'âge de l'information est une priorité clé. Dans la plupart des instances, on entend par là : déterminer les compétences que tous les élèves doivent acquérir; effectuer d'importants investissements en ce qui concerne le matériel de traitement de l'information, les logiciels et le câblage (souvent en collaboration avec le secteur privé); assurer le perfectionnement professionnel du personnel enseignant et raccorder tous les établissements à l'Internet d'ici 1997.
- *Baisse des subventions accordées à l'éducation.* On déploie des efforts pour que les ressources, qui vont s'amenuisant, soient allouées aux salles de classe plutôt qu'au secteur administratif.

Aux niveaux primaire et secondaire, les tendances sont les suivantes :

- *Diminution du nombre des districts/commissions/ conseils scolaires.* Des mesures visant à regrouper des districts scolaires vont en général de pair avec la mise sur pied de comités d'école. Ces changements visent à favoriser et à faciliter la participation des parents à la scolarité de leurs enfants et à rationaliser les activités administratives, d'où réduction des dépenses.
- *Résultats et normes en ce qui concerne les programmes d'études.* La refonte des programmes d'études est axée sur ce que les élèves devraient savoir ou être en mesure de faire. Les mesures prises visent à donner davantage de pertinence à l'éducation, à améliorer le rendement des élèves, et à trouver des moyens plus rentables d'assurer la prestation des programmes.
- *Augmentation du nombre des tests et examens provinciaux.* Plusieurs instances sont en train de mettre en œuvre des programmes d'évaluation complets pluriannuels, indissociables aux résultats et aux normes de leurs programmes d'études. L'objectif de ces programmes est de pouvoir rendre davantage compte aux parents et au public sur le rendement des systèmes d'éducation, d'améliorer la qualité de l'enseignement et de faire en sorte qu'il ait plus d'uniformité dans tous les systèmes.
- *Programmes de transition.* Les initiatives visant à aider les élèves à passer de l'école au monde du travail comprennent des changements dans l'enseignement professionnel et technique, les programmes d'apprentissage, l'orientation professionnelle et les programmes d'éducation coopérative.

Dans l'enseignement postsecondaire, les tendances sont les suivantes :

- *Renouveau et articulation.* Les efforts déployés visent à revitaliser le secteur postsecondaire, c'est-à-dire à assurer la prestation de programmes de qualité répondant aux besoins en mutation de notre époque et tenant compte de la diminution des ressources. Grâce à l'articulation des programmes, des politiques et du système d'accréditation, l'accès aux programmes sera meilleur, les chevauchements minimisés et les apprenantes et apprenants mieux servis.
- *Indicateurs du succès.* L'élaboration de données sur le rendement et d'indicateurs clés qui serviront à rendre compte des résultats au public exigent que les différentes parties concernées négocient entre elles.
- *Reconnaissance de l'expérience antérieure d'une étudiante ou d'un étudiant.* Il s'agit d'évaluer l'apprentissage antérieur d'une personne, c'est-à-dire son niveau de connaissances, indépendamment de l'endroit ou de la façon dont s'est fait l'apprentissage,

et de favoriser la transférabilité des crédits d'un établissement à l'autre, à la fois à l'intérieur d'une instance et entre des instances différentes.

- *Évaluation des programmes actuels.* Les études sont entreprises pour déterminer la meilleure façon de répondre aux changements rapides que connaît le marché du travail. Au-delà de ces tendances générales, on peut relever des tendances plus spécifiques, qui ont marqué et marquent encore ce secteur, par exemple au Québec :
 - une meilleure connaissance des caractéristiques des métiers et professions et du marché de l'emploi;
 - des programmes d'études modulaires, orientés vers le développement des compétences;
 - l'implication des entreprises dans l'orientation des programmes;
 - le développement de partenariats entre l'école et l'entreprise (prêt ou don d'équipement, accueil de stagiaires, programmes de formation sur mesure, mise à disposition d'équipement);
 - un arrimage des formations qualifiantes avec les formations certifiantes;
 - le développement d'un régime d'apprentissage.
- *Attention portée aux bénéficiaires de l'aide sociale.* On favorise de plus en plus l'indépendance économique des bénéficiaires de l'aide sociale aptes au travail, en offrant des programmes de préparation à l'emploi, des cours de formation axés sur des compétences précises, des programmes de formation en milieu de travail et des services de recherche d'emploi et de placement.
- *Partenariats.* On met l'accent sur les programmes qui favorisent les partenariats entre le système postsecondaire et l'industrie, pour doter les étudiantes et étudiants de compétences pertinentes. D'autres programmes mettent l'accent sur les programmes communautaires qui visent à accroître la participation des communautés aux décisions prises en matière de formation et d'ajustements. L'accès à des programmes de formation par le biais des technologies de l'information prend aussi une importance accrue.

3. Structure et organisation des systèmes d'éducation

3.1 Organigramme du système éducatif montrant les différents niveaux et types d'éducation

Voir Annexes 4 et 5.

Nombre et types d'établissements

En 1993-1994, le Canada comptait au total 16 521 établissements d'enseignement, soit 16 231 écoles primaires et secondaires, 18 écoles pour les sourds-muets, 203 collèges communautaires et 69 universités (Statistique Canada, 1994a).

Dans l'ensemble du pays, le nombre d'écoles primaires et secondaires s'est accru ces dernières années, tandis que le nombre de collèges et d'universités est demeuré assez stable. Les données varient toutefois selon les régions, plus particulièrement aux niveaux primaire et secondaire.

Au Québec, en Ontario, au Manitoba, en Alberta et en Colombie-Britannique, le nombre d'écoles primaires et secondaires a augmenté entre 1991-1992 et 1993-1994, tandis qu'il a diminué à Terre-Neuve et Labrador, au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan. À l'Île-du-Prince-Édouard, le nombre d'écoles primaires est demeuré stable au cours de ces deux exercices, tandis que le nombre d'écoles secondaires a diminué en 1993-1994. En Nouvelle-Écosse, le nombre d'écoles primaires a diminué en 1993-1994, tandis que le nombre d'écoles secondaires a augmenté. Au Yukon, le nombre d'écoles primaires a augmenté, tandis que le nombre d'écoles secondaires est demeuré stable entre 1991-1992 et 1993-1994. La situation était inverse dans les Territoires du Nord-Ouest, où il y avait plus d'écoles secondaires au cours de cette période (CSCE, 1996a).

3.2 Âge de la population étudiante et durée des études aux différents niveaux d'enseignement

Voir Annexes 3, 4, et 5.

Au Canada, la fréquentation scolaire avant le niveau de première année n'est pas obligatoire, sauf dans l'Île-du-Prince-Édouard, où la maternelle, pour les enfants de cinq ans, est considérée comme une préparation de base au programme primaire. En 1990-1991, 472 500 enfants étaient inscrits à des programmes de niveau préscolaire. En 1992-1993, 91 % de tous les enfants âgés de cinq ans au Canada étaient inscrits à un programme de maternelle. Terre-Neuve et Labrador, les Territoires du Nord-Ouest et la Nouvelle-Écosse comptaient les taux les plus élevés. L'Ontario était la seule province où la majorité des enfants de quatre ans étaient inscrits. Les restrictions budgétaires provinciales constituent toutefois un facteur critique en ce qui concerne le maintien des programmes préscolaires obligatoires : en Ontario, certaines commissions scolaires font actuellement un examen approfondi du programme de prématernelle destiné aux enfants de quatre ans et d'autres l'ont supprimé, pour des raisons budgétaires. Dans le cas des programmes préscolaires (préprimaire), certaines écoles du Manitoba, de l'Ontario et du Québec offrent aux enfants de quatre et cinq ans deux années de scolarité non obligatoire. Le programme de l'Alberta,

conçu dans une optique de services intégrés, est offert dès l'âge de deux ans et demi à certains enfants ayant des besoins spéciaux.

Taux de participation

Si l'on considère la population des enfants âgés de 1 à 5 ans, le taux de fréquentation du système d'enseignement public s'est élevé durant la période de 1983-1984 à 1990-1991. Au cours de cette même période, le taux de fréquentation des élèves n'ayant pas l'âge de fréquentation obligatoire au niveau secondaire s'est aussi élevé pour tous les âges de 16 à 19 ans (CSCE, 1996a).

Au niveau primaire, entre 1983-1984 et 1990-1991, l'augmentation du taux de fréquentation chez les élèves de 4 et 5 ans, pour l'ensemble du Canada et dans presque toutes les provinces, est principalement attribuable au nombre plus élevé d'élèves de 4 ans inscrits au cours de cette période.

L'augmentation du nombre d'élèves âgés de 16 à 19 ans inscrits au secondaire durant la même période peut laisser croire que le système scolaire a mieux réussi à aider un plus grand nombre de jeunes à acquérir une formation du niveau secondaire. La diminution apparente du taux de fréquentation des jeunes de 16 à 19 ans dans les programmes d'enseignement régulier du Québec est attribuable au fait qu'à la fin des années 80 ceux-ci ont pu pour la première fois s'inscrire aux programmes d'enseignement pour adultes.

Durée et nature des études

L'Annexe 4 donne un aperçu des similitudes et des différences entre les programmes provinciaux et territoriaux, de la prématernelle au secondaire. L'Annexe 5 présente les divers niveaux et types d'enseignement offerts au Canada. Dans la plupart des provinces et territoires, l'enseignement primaire couvre les six à huit premières années de fréquentation scolaire obligatoire. Au niveau primaire, l'enseignement est de cinq heures par jour, soit une moyenne approximative de 25 heures par semaine. Le point de transition entre le primaire et le secondaire varie d'une instance à l'autre, et parfois dans une même instance. Certaines commissions et certains conseils scolaires répartissent les cours primaire et secondaire dans des écoles qui réunissent par exemple la maternelle et les niveaux 1 à 6, les niveaux 7 à 9 (premier cycle du secondaire) et les niveaux 10 à 12 (deuxième cycle du secondaire). Au Québec, l'enseignement secondaire commence après six années d'études et se termine après 11 années. Le Yukon abolit actuellement le premier cycle du secondaire pour le remplacer par un système à deux niveaux (primaire - 1^{re} à la 7^e année et secondaire - 8^e à la 12^e année). Dans les écoles secondaires de toutes les instances, on donne environ cinq heures et demie d'enseignement par jour.

Pour les élèves des écoles primaires et secondaires du Canada, l'année scolaire (qui compte 180 à 200 jours d'enseignement, selon l'instance) commence généralement au début de septembre et se termine à la fin de juin. Outre les vacances d'été, l'année scolaire compte deux périodes de congé assez longues, soit un congé des fêtes de sept à dix jours (du 24 décembre au 2 janvier ou plus tard) et un congé de cinq jours au printemps, en mars ou en avril (les dates varient beaucoup). Les cours

sont généralement donnés du lundi au vendredi. Dans certaines instances, des écoles privées qui reçoivent des élèves des pays étrangers sont ouverts toute l'année.

3.3 *Scolarité obligatoire (limites d'âge et durée)*

Voir Annexes 3, 4, et 5.

En 1994, 5,4 millions d'élèves étaient inscrits dans l'ensemble des écoles primaires et secondaires du Canada. Le nombre le plus élevé d'inscriptions jamais atteint a été de 5,8 millions, en 1970-1971 (Statistique Canada, 1995a).

L'âge de l'inscription *scolaire obligatoire* varie d'une instance à l'autre (voir l'Annexe 3). En règle générale, la fréquentation scolaire est obligatoire à compter de l'âge de 6 ou 7 ans, jusqu'à 16 ans. L'enseignement public est offert gratuitement à tous les citoyens canadiens et résidents permanents jusqu'à la fin du niveau secondaire, soit vers l'âge de 18 ans dans la plupart des instances.

Beaucoup de facteurs ont une incidence sur le nombre d'inscriptions dans les écoles primaires et secondaires. Le taux de natalité, l'immigration et l'émigration, les adultes qui retournent aux études et la fréquentation à temps partiel aux niveaux supérieurs exercent une influence importante. Il existe d'autres facteurs déterminants dans les établissements mêmes, comme les programmes offerts, la participation des parents, le milieu scolaire et la compétence du personnel enseignant (CSCE, 1996b, p. 12).

3.4 *Durée officielle de l'année académique aux différents niveaux et répartition par trimestres/semestres, etc.*

Aucunes données disponibles

4. Administration des systèmes d'éducation

4.1 *Schéma et fonctions de l'administration de l'enseignement aux niveaux central, provincial/territorial, régional, local et au niveau de l'école*

Ministères et commissions/conseils scolaires

L'administration de l'enseignement, au Canada, relève de la compétence exclusive des provinces et des territoires, garantie par la Constitution. Aux dix provinces et aux deux territoires correspondent en effet 12 systèmes d'éducation, marqués de quelques similitudes et de différences profondes. Le système scolaire canadien est hautement centralisé à l'échelon provincial/territorial et qu'il est décentralisé à des degrés divers à l'échelon des conseils/commissions scolaires locaux.

Dans chaque province et territoire, la politique en matière d'éducation relève d'un ministre qui est un membre élu de l'assemblée législative, désigné par le chef du gouvernement de l'instance. Le fondement législatif de l'autorité du ministre et les domaines de compétence provinciale ou territoriale et locale sont définis dans les lois sur l'enseignement ou les écoles et les règlements connexes. Les activités du système d'enseignement public relèvent de la fonction publique affectée à l'éducation, qui en constitue la structure d'administration et de supervision. La responsabilité de l'élaboration des politiques et de l'information de gestion est confiée au sous-ministre, un fonctionnaire de carrière qui n'est pas nécessairement un enseignant.

Les ministères assument des fonctions sur les plans éducatif, administratif, financier et de soutien aux écoles; ils ont la responsabilité de définir les services éducatifs à donner à l'ensemble de la population de leur province ou territoire, de même que le cadre général de leur organisation; ils établissent les exigences de scolarité et les règles qui régissent les conditions de travail des enseignants; ils établissent les règles de gestion des ressources financières attribuées à l'éducation; par la collecte, le traitement et la diffusion de données, ils contribuent aux processus de planification et d'évaluation, et à l'information des populations scolaires et du public.

Cette gamme de services ministériels rend compte des préoccupations traditionnelles (élaboration des programmes, évaluation) et de préoccupations plus récentes, comme l'égalité (des collectivités, des races et des sexes) et les innovations technologiques (télécommunications). La plupart des ministères de l'Éducation du Canada sont conçus selon ces mêmes principes généraux.

L'administration de l'enseignement, à l'échelon local, relève des commissions/conseils scolaires et des commissaires élus. Le nombre de commissions/conseils scolaires, les limites territoriales de leur compétence (districts ou divisions scolaires) ainsi que le nombre de commissaires et leurs fonctions sont déterminés par les lois sur l'éducation et les écoles. Les commissaires d'école sont responsables au même titre qu'une société des décisions stratégiques qu'ils prennent. En règle générale, les tâches des commissions scolaires sont les suivantes : gestion et administration des écoles d'un district, supervision des écoles d'un district, supervision des immeubles et de l'entretien des écoles, détermination des taux d'imposition des propriétés résidentielles et, parfois, des propriétés commerciales, approbation de l'engagement, de la promotion et du renvoi des enseignantes et enseignants et des administratrices et administrateurs, délégation de la responsabilité de l'administration professionnelle des écoles aux surintendants de l'éducation (toujours des enseignants) et à leur personnel (Fleming, 1993).

Le nombre des commissions/conseils scolaires varie considérablement dans l'ensemble du Canada et la complexité de leur organisation dépend en grande partie de la décision de l'instance d'entretenir des écoles «séparées» ou confessionnelles et de la présence d'une minorité linguistique (anglophone ou francophone) disposant de structures administratives locales garanties par la Constitution. Dans la plupart des instances, les commissions/conseils scolaires sont une mosaïque complexe de structures publiques, confessionnelles (religieuses) et linguistiques (minorités francophones ou anglophones). L'Île-du-Prince-Édouard, par exemple, possède deux commissions scolaires anglophones et une francophone. Plusieurs provinces se dotent ou envisagent de se doter de

commissions scolaires francophones autonomes; l'Alberta, la Saskatchewan et le Manitoba, par exemple, ont récemment créé des conseils scolaires francophones. L'Ontario envisage de créer quinze conseils scolaires francophones sur le territoire de la province, qui naîtront des 78 conseils, sections, et comités consultatifs de langue française des conseils catholiques et publics qui existent à l'heure actuelle¹ (Sweeney, 1996). Le Québec tente pour sa part de remplacer les commissions scolaires confessionnelles actuelles par des commissions scolaires linguistiques, mais l'existence de commissions confessionnelles à Montréal et à Québec complique la question (ACCCS, 1996a). En vertu de la Loi sur l'éducation du Yukon, il existe trois niveaux possibles d'autorité déléguée : comité d'école, conseil d'école, et conseil scolaire. Le Yukon a créé son premier conseil scolaire francophone, le Conseil des écoles francophones du Yukon.

Au milieu des années 60, avec l'expansion des grands centres urbains et une nouvelle conception du partage des pouvoirs, certains ministères ont délégué aux autorités scolaires locales une large part de leurs pouvoirs dans des domaines aussi fondamentaux que l'élaboration et l'évaluation des programmes. Depuis les années 80 dans certaines instances et certainement depuis les années 90, plusieurs ministères ont entrepris de recentraliser très activement certaines fonctions, dans le but de réduire les coûts, d'améliorer le contrôle de la qualité et d'assurer une plus grande imputabilité.

4.2 *Rôle éducatif des ministères autres que celui de l'éducation et des organisations non gouvernementales; mécanismes de coordination*

Fusion et collaboration

Au cours des années 90, on tend à centraliser l'administration scolaire en ayant recours à la collaboration entre les ministères et les commissions scolaires ou à leur fusion.

Certaines provinces ont fusionné leur ministère de l'Éducation à d'autres ministères, dans le but d'«intégrer» des fonctions connexes tout en «réduisant» leur ampleur. Voici quelques exemples de fusion : en Saskatchewan, le ministère du Travail a été fusionné avec le ministère de l'Enseignement postsecondaire en 1993 pour devenir le ministère de l'Enseignement postsecondaire et de la formation professionnelle; en Ontario, le ministère de l'Éducation a été fusionné avec le ministère de la Formation professionnelle et le ministère des Collèges et Universités en 1993 pour devenir le ministère de l'Éducation et de la Formation; en 1995, la Nouvelle-Écosse a réorganisé le ministère de l'Éducation pour en faire le ministère de l'Éducation et de la Culture.

Dans une certaine mesure, les fusions réalisées au cours des années 90 visaient à réduire le nombre de commissions/conseils scolaires et de commissaires. Plusieurs provinces ont fusionné des

¹ Les quinze conseils scolaires francophones proposés pour l'Ontario devraient comprendre cinq conseils scolaires publics et dix conseils scolaires catholiques.

commissions/conseils scolaires¹ ou envisagent de le faire, dans le but de réduire les coûts tout en augmentant l'efficacité. La Colombie-Britannique, par exemple, prévoit ramené de 75 à 57 le nombre de ses districts scolaires (ACE, 1995a); en 1994, l'Île-du-Prince-Édouard a fusionné ses cinq commissions scolaires pour en faire trois, tandis que l'Alberta a ramené de 181 à 60 (plus cinq francophones) le nombre de ses conseils scolaires (ACCCS, 1996a). La Nouvelle-Écosse fusionne actuellement ses vingt-deux conseils scolaires de district en six conseils régionaux anglophones et un conseil provincial francophone. Récemment, l'Ontario a publié le rapport d'un groupe d'étude qui recommande de réduire de 50 % le nombre des conseils scolaires (Sweeney, 1996). Dans le système d'enseignement public de la Nouvelle-Écosse, l'autorité décisionnelle était centralisée dans les conseils scolaires et au sein du ministère. L'on estimait que cette structure centralisée empêchait les parents, les élèves, les collectivités et les enseignantes et enseignants d'avoir authentiquement voix aux décisions prises dans leurs écoles. Les conseils scolaires devaient également relever des défis financiers qui compromettaient leur capacité à répondre aux besoins des élèves, des enseignantes et enseignants, des parents et des écoles. Il fallait également aborder des problèmes tels le double emploi dans les services, la restructuration du gouvernement et la gestion francophone. Un projet de restructuration a été entrepris afin d'aborder ces questions et d'améliorer les possibilités d'apprentissage des élèves. À l'issue de plusieurs mois de recherches, de développement, de consultations publiques et de rencontres de groupes de discussion, le gouvernement a donné son aval et les plans de mise en œuvre du processus de fusion des conseils scolaires ont été établis et mis en place. Vingt-deux conseils scolaires de district sont en cours de fusion pour donner six conseils régionaux anglophones et un conseil provincial francophone. La création par fusion de tous les conseils régionaux doit être terminée d'ici l'été 1996.

Le Nouveau-Brunswick, qui comptait douze districts/conseils scolaires anglophones et six francophones, a adopté une mesure similaire, mais radicale. En effet, en février 1996, le gouvernement a supprimé complètement la fonction de commissaire élu et a mis en place un réseau de structures dirigées par les parents dans les écoles et les districts ainsi qu'à l'échelon provincial (Lockyer, 1996).

Pour ce qui est de la collaboration entre les ministères et les commissions/conseils scolaires, divers progrès ont été réalisés au Canada. Des ministères et organismes gouvernementaux commencent à travailler en étroite collaboration, par exemple pour mettre en place des services intégrés dans les écoles. Un rapport de l'Alberta (Alberta Education, 1992) montre qu'une approche intégrée permet de fournir les services d'une manière plus économique, plus souple, plus accessible et plus efficace. Les commissions/conseils scolaires collaborent davantage entre eux et avec les autres organismes publics dans le but d'éviter les dédoublements et de réduire les coûts (voir Ryall, Lawton et Scane, 1995). Bon nombre de commissions/conseils scolaires collaborent depuis peu dans certains domaines comme les achats, le perfectionnement professionnel, l'élaboration des programmes et le transport.

À l'échelon national, la concertation entre les responsables de l'élaboration des politiques en milieu d'éducation, les administrateurs et les enseignants, s'effectue par le biais du CMEC et de divers organismes non gouvernementaux comme l'ACE, l'AUCC, l'ACCC et l'ACELF. Rappelons aussi

¹ Outre les fusions, quelques provinces, comme le Québec et Terre-Neuve et Labrador, tentent de supprimer les commissions/conseils scolaires confessionnels.

que le gouvernement fédéral exerce son influence sur les politiques en matière d'éducation par le biais de DRHC, du financement de programmes spéciaux axés notamment sur l'enseignement dans la langue de la minorité et l'apprentissage d'une langue seconde et de diverses initiatives postsecondaires ayant une incidence sur les normes et les objectifs de l'enseignement.

5. Financement de l'éducation

Aperçu du financement aux niveaux primaire et secondaire¹

Au Canada, les systèmes de financement de l'enseignement primaire et secondaire varient selon les provinces et les territoires. On trouvera ci-dessous un aperçu de leur mode de fonctionnement. Ces dernières années, deux grandes tendances se sont manifestées : 1) le resserrement du contrôle des dépenses globales à l'échelon de la province et des limites du pouvoir discrétionnaire de dépenser et de percevoir des impôts à l'échelon local (jusqu'à maintenant, cinq provinces ont centralisé complètement le financement de l'éducation, alors qu'elles n'étaient que deux il y a dix ans) et 2) des réductions importantes des budgets consacrés à l'éducation ainsi que d'autres compressions prévues pour les prochaines années.

Terre-Neuve et Labrador : en 1992-1993, on a aboli les impôts fonciers et les taxes de vote pour l'éducation, de sorte que l'éducation est maintenant financée totalement par la province; c'est aussi la province qui paie directement les salaires et les avantages sociaux des enseignantes et enseignants; la province ne fournit aucune aide aux écoles privées.

Île-du-Prince-Édouard : la province assume tout le financement; les écoles privées ne reçoivent aucune aide financière.

Nouvelle-Écosse : les municipalités contribuent en partie au financement de l'éducation, mais cette contribution est discrétionnaire (la décision appartient aux municipalités, non aux conseils scolaires); la province fournit environ 80 % du financement total; elle a réduit de 6,3 % le budget de l'éducation depuis les trois dernières années et a adopté pour réduire les coûts un «plan de recouvrement fiscal» réparti sur quatre ans, qui est entré en vigueur en 1994-1995; les écoles privées ne reçoivent aucune aide financière.

Nouveau-Brunswick : la province finance entièrement le système scolaire, mais impose dans certains cas des frais d'utilisation; les salaires des enseignantes et enseignants sont fixés par la province; les écoles privées ne reçoivent aucune aide financière.

Québec : la province finance le système scolaire dans une proportion de 82,8%; des taxes locales (particulièrement sur les dépenses d'équipement) et diverses autres sources (p. ex. des frais

¹ Le contenu de cet aperçu provient de diverses sources, y compris l'ACCCS (1996a), le CSCE (1996b) et Lawton (1996).

d'utilisation) servent à combler la différence, dans une proportion de 10,6 % et de 6,6 % respectivement; les dépenses supplémentaires ne sont pas admissibles pour les subventions et ne peuvent dépasser un seuil donné, à moins d'être approuvées par un référendum local; le gouvernement du Québec accorde une aide financière à de nombreux types d'écoles privées : dans l'ensemble, les dépenses des écoles privées sont financées à 55,9 %; ce taux peut atteindre jusqu'à 100 % dans le cas des écoles privées destinées aux enfants handicapés; on prévoit que le budget de l'éducation subira dans un proche avenir des réductions importantes, que l'on estime entre 250 et 400 millions de dollars.

Ontario : dans l'ensemble, le système scolaire est financé à 60 % au moyen d'impôts perçus à l'échelon local et à 40 % par le gouvernement provincial; outre le régime de financement de base, des subventions individuelles sont aussi accordées pour répondre aux besoins des conseils scolaires et des programmes; toutes les dépenses excédant les seuils fixés sont financées à l'échelon local; le régime de financement fait actuellement l'objet d'une révision; en 1993-1994, la province a imposé à tous les établissements du secteur public un «plan de contrôle des dépenses» et un «contrat social», qui ont préséance sur les ententes locales; cette mesure, qui a pris fin en mars 1996, a permis à la province de réaliser des économies de 5 % sur la rémunération du personnel; l'Ontario a réduit ses subventions d'environ 10 % entre 1992-1993 et 1995-1996 et a annoncé d'autres réductions massives de 400 millions de dollars (soit 9 %) pour le prochain exercice, qui comprennent une réduction de 233 millions de dollars des subventions de fonctionnement et des économies de 167 millions de dollars réalisées grâce à un moratoire d'un an sur la construction d'installations permanentes. Les écoles privées de l'Ontario ne reçoivent pas de fonds publics.

Manitoba : la province finance à 70 % environ le système scolaire, les divisions scolaires suppléant la proportion restante grâce à un prélèvement local basé sur l'assiette foncière; de la part provinciale, 75 % environ provient du fonds consolidé de la province et 25 % proviennent d'un impôt provincial sur l'assiette foncière; la province finance en partie les écoles privées, en fonction d'une formule basée sur un pourcentage des dépenses par élève des écoles publiques. Les écoles privées doivent se conformer à certains critères, notamment l'engagement d'enseignantes et enseignants agréés et la conformité au programme d'études provincial, pour être admissibles aux subventions.

Saskatchewan : la province finance à 44 % le système scolaire, le reste étant comblé au moyen d'impôts locaux sur les propriétés résidentielles et non résidentielles; les dépenses non reconnues sont financées par des impôts locaux; la province fournit une aide financière aux écoles secondaires privées, au titre du fonctionnement et des immobilisations; la province a réduit son financement de 2 % par année en 1992-1993 et en 1993-1994, et de 4 % en 1994-1995; les impôts perçus à l'échelon local ont augmenté en conséquence.

Alberta : les établissements privés tirent 35 % de leurs recettes de la province; en janvier 1994, la province a pris à son compte la majorité des recettes provenant des impôts fonciers et les a affectées directement à l'*Alberta School Foundation Fund* (ASFF); les conseils scolaires peuvent percevoir 3 % de plus à l'échelon local; la province a réduit considérablement ses subventions, soit

de 12 %, et a imposé aux conseils scolaires une limite de 4 à 6 % de leur budget en ce qui concerne les dépenses administratives; les tribunaux ont reconnu aux conseils scolaires le droit de se dissocier de l'ASFF, mais la province a porté la cause en appel.

Colombie-Britannique : les établissements indépendants sont financés à hauteur de 35 à 50 %; financement de type «coût des ressources», unique au Canada, qui tient compte des différents besoins et des coûts engagés pour y répondre; tous les impôts fonciers discrétionnaires sur les résidences sont soumis à un référendum, et en cas d'approbation ils ne peuvent être perçus que durant un an; les impôts à l'échelon local sont perçus par les municipalités et remis à la province.

Yukon : il y a 29 écoles publiques et un conseil scolaire; l'administration du système scolaire relève du ministère de l'Éducation; aucun impôt scolaire n'est perçu à l'échelon local.

Territoires du Nord-Ouest : il y a huit conseils scolaires de division et deux districts scolaires à Yellowknife; seuls les districts perçoivent des impôts à l'échelon local, qui couvrent environ 25 % des coûts de fonctionnement du programme de la maternelle à la neuvième année; toutes les autres dépenses scolaires (y compris les immobilisations) sont financées par l'administration centrale.

Comme on le voit, les systèmes de financement de l'éducation diffèrent selon les provinces et les territoires. Certaines instances viennent en aide aux écoles privées, d'autres non; certaines autorisent les administrations locales à prélever des impôts substantiels et les commissions/ conseils scolaires locaux à engager des dépenses discrétionnaires, tandis que d'autres limitent ou interdisent complètement ces pratiques; certaines administrations centrales négocient les salaires et les avantages sociaux des enseignantes et enseignants, alors que d'autres font appel à des mécanismes locaux. Même s'il existe des similitudes évidentes d'une province et d'un territoire à l'autre, chaque système est malgré tout unique.

Aperçu du financement de l'enseignement postsecondaire

Tandis que le financement de l'enseignement primaire et secondaire est assuré par des partenariats entre les gouvernements provinciaux, territoriaux et locaux (avec un appui fédéral de quelque 1,1 milliard de dollars en 1994-1995), l'enseignement postsecondaire, lui, est financé dans une large mesure grâce à des partenariats fédéraux-provinciaux. L'apport du gouvernement fédéral est assuré principalement par : 1) le ministère des Finances, qui administre les transferts fiscaux aux gouvernements provinciaux et territoriaux; 2) Développement des ressources humaines Canada, qui administre, en coopération avec les provinces et territoires participants, un programme pancanadien d'aide aux étudiants, 3) les ministères de l'Industrie et de la Santé, qui assurent un financement des recherches universitaires; 4) Patrimoine canadien, qui assure un financement pour la promotion de l'enseignement en langues officielles; et 5) Affaires indiennes et Nord canadien, qui fournit un financement pour l'éducation des Indiens inscrits et des Inuit qui habitent dans des réserves.

De 1951 à 1966, le gouvernement fédéral soutenait l'enseignement postsecondaire en accordant des subventions aux universités, basées sur la population des provinces. De 1967 à 1976, l'aide fédérale

a pris la forme d'un accord de partage des coûts, le gouvernement fédéral assumant 50 % des coûts de fonctionnement tant des universités que des collèges. De 1977 à 1996 a prévalu un régime de transferts fiscaux inconditionnels, appelé le financement des programmes établis (FPE). Ce mécanisme rassemblait en une seule masse les transferts fédéraux au titre de l'assurance-maladie, des services sociaux et de l'enseignement postsecondaire, de manière à permettre aux gouvernements provinciaux et territoriaux de répartir ces fonds en fonction de leurs propres priorités. Une partie spécifique était toutefois prévue «au titre de» l'enseignement postsecondaire.

Depuis les années 1960, les gouvernements fédéraux successifs ont cherché à rationaliser les dispositions régissant les transferts fiscaux aux provinces et territoires et à en accroître l'efficacité. En 1995, le gouvernement fédéral a annoncé les nouveaux transferts canadiens en matière de santé et de programmes sociaux, lequel intégrait en une seule masse les transferts financiers aux provinces au titre de la santé, du bien-être social et de l'enseignement postsecondaire. Le gouvernement fédéral n'a pu exempter les paiements de transfert des mesures prises en vue de réduire le déficit, vu l'ampleur des subventions accordées. En vertu des nouvelles dispositions, le montant des transferts devrait diminuer de 29,7 milliards de dollars en 1995-1996 à 25,1 milliards en 1997-1998, pour être alors stabilisés pendant deux ans (Greenspoon, 1995). En 1996, le gouvernement fédéral a garanti que la partie en espèces des transferts serait d'au moins 11 milliards de dollars jusqu'à la fin du siècle¹.

Les mécanismes d'allocation des fonds à l'enseignement postsecondaire varient d'une instance à une autre. En voici un bref aperçu².

Terre-Neuve et Labrador : des subventions globales pour les collèges et les universités sont négociées chaque année entre chaque collègue ou université et la province. *Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse et Nouveau-Brunswick* : en général, ces provinces se sont distancées des formules fondées principalement sur le nombre d'inscriptions en vigueur dans les années 1980; les subventions de fonctionnement provinciales visent des éléments tels que la bibliothèque, l'équipement et le matériel.

Québec : Les collèges sont financés en totalité par la province et les universités le sont à 70 %; quelque 25 établissements privés reçoivent de 55,9 % de leur budget en aide provinciale. *Ontario* : formules reliées aux inscriptions pour les coûts de fonctionnement et d'immobilisations; le gouvernement détermine l'allocation totale pour tous les collèges (après avoir été conseillé par le conseil des directeurs), puis accorde à chaque collègue sa part basée sur le nombre pondéré d'inscriptions d'équivalents temps plein; dans le cas des universités, la province fournit des parts fixes du financement disponible, reliées à une limite supérieure des équivalents temps plein subventionnables à chaque université.

¹ Les transferts fédéraux sont faits de points d'impôt et de transferts en espèces. Ceux-ci seront réduits et passeront de 18,5 milliards de dollars en 1995-1996 à 11,1 milliards de dollars en 2000-2001.

² D'après Kitchen & Auld (1995) principalement.

Manitoba : les universités se voient accorder des fonds par la Commission des subventions aux universités; le financement des collèges est déterminé par la province. *Saskatchewan* : l'octroi de fonds aux deux universités est le fruit d'une décision du Cabinet; le ministère de l'Enseignement postsecondaire et du Perfectionnement professionnel finance les collèges au moyen de subventions de base, de programmes ciblés et d'autres initiatives. *Alberta* : le financement des universités et collèges est assuré par une subvention de fonctionnement de base, des subventions conditionnelles, et une série d'enveloppes spéciales, notamment au titre de l'excellence dans la recherche, de l'enrichissement de l'apprentissage, et du renouvellement de l'infrastructure. Des réductions du financement interviennent si les inscriptions diminuent en deçà d'un certain niveau. Une enveloppe au titre de la performance sera ajoutée en 1997. *Colombie-Britannique* : le financement des immobilisations de tous les établissements d'enseignement postsecondaire est octroyé par l'intermédiaire de la *B.C. Education Institutions Capital Funding Authority*; la province fournit des fonds de financement globaux et des fonds de fonctionnement affectés à des fins particulières aux universités. Dans le cas des collèges et instituts, l'octroi des subventions est plus complexe et repose sur l'enseignement théorique (avec des dispositions concernant des programmes dont les coûts de réalisation sont différents), le soutien à l'enseignement théorique (touchant des aspects tels que les économies d'échelle et les services de soutien), et le soutien général (pour les bibliothèques, les bâtiments et les services aux étudiantes et étudiants).

Yukon et Territoires du Nord-Ouest : tout l'enseignement postsecondaire est financé principalement par les ministères gouvernementaux; le Collège du Yukon, seul institut d'enseignement postsecondaire du Yukon, reçoit la majeure partie de ses fonds du gouvernement du Yukon.

5.1 *Dépenses publiques de l'éducation : total et pourcentage du PNB*

Le total des dépenses effectuées pour tous les types d'enseignement au Canada comptabilisé en pourcentage du PNB a été de 7,1 % en 1981, de 7,3 % en 1986, de 7,8 % en 1991 et d'environ 7,7 % en 1994 (Statistique Canada, 1995a)¹. Considérées par province ou territoire, les dépenses comptabilisées en pourcentage du PNB varient considérablement (Statistique Canada, 1994a) (Annexe 6). Notons que, pour l'enseignement primaire et secondaire, les niveaux de dépenses réelles par élève en 1995-1996 se situent au-dessous des sommets atteints au début des années 1990, pour toutes les provinces et les territoires. En effet, *la réduction des dépenses publiques au chapitre de l'enseignement primaire et secondaire s'est établie en moyenne à quelque 6,5 % ces dernières années*, si l'on compare les niveaux de dépenses réelles «courants» au «sommets absolu» par élève dans toutes les provinces.

Le calcul de la réduction des dépenses publiques est plus difficile dans le cas de l'enseignement supérieur, car les coûts relatifs aux collèges et universités sont plus difficiles à pondérer en tenant compte des étudiantes et étudiants du secteur professionnel et ceux à temps partiel. Toutefois, les

¹ Ces chiffres comprennent de petits montants pour les dépenses au titre de l'enseignement officiel privé, comme on l'a vu à la section 5.

phénomènes de l'augmentation considérable des droits de scolarité (voir la section 9 ci-dessous) et de la baisse des transferts fédéraux et des dépenses provinciales constituent une forte indication que le secteur de l'enseignement postsecondaire a été aux prises lui aussi avec une sérieuse réduction des dépenses publiques.

5.2 Répartition des dépenses publiques par niveau d'enseignement

En 1994, le Canada dans son ensemble a dépensé 35,1 milliards de dollars pour les écoles primaires et secondaires, 11,6 milliards de dollars pour les universités, 6,3 milliards de dollars pour l'enseignement professionnel et 4,1 milliards de dollars pour les collèges, soit un total de 56,5 milliards de dollars (voir à l'Annexe 7 les ventilations pour 1971-1995). Les chiffres concernant les niveaux *primaire et secondaire* comprennent les dépenses au titre des écoles publiques, des écoles fédérales et des écoles pour les élèves ayant un handicap visuel ou auditif, de l'enseignement privé (universitaire), les dépenses et les coûts administratifs reliés à l'enseignement primaire/secondaire assumés par les ministères provinciaux/territoriaux et fédéraux et les dépenses reliées à l'enseignement universitaire dans les pénitenciers fédéraux et les établissements d'éducation surveillée provinciaux. Les chiffres concernant le niveau de *l'enseignement professionnel* comprennent la formation subventionnée par Développement des ressources humaines Canada, les dépenses fédérales au titre des programmes de langues, la formation professionnelle donnée dans les pénitenciers fédéraux et les établissements d'éducation surveillée provinciaux, les cours de formation établis par les gouvernements fédéral et provinciaux¹ et les écoles privées de métier, d'arts et de musique. Les chiffres concernant les *collèges et les universités* comprennent tous les coûts de fonctionnement et des immobilisations, l'aide aux étudiants et les bourses d'études et l'aide directe octroyée par les gouvernements fédéral et provinciaux. Notons que la formation professionnelle de niveau postsecondaire a connu un important essor au cours des vingt dernières années au Canada. En 1994, la formation a représenté 29 % des dépenses au titre de l'enseignement postsecondaire, ce qui constitue une hausse marquée par rapport aux 18 % d'il y a une vingtaine d'années (Kitchen & Auld, 1995), bien que cette tendance se trouve quelque peu compliquée par le fait que beaucoup de cours de «formation professionnelle» soient offerts dans les collèges.

5.3 Part des dépenses de fonctionnement et d'équipement dans les dépenses publiques de l'enseignement

Les dépenses de fonctionnement et en immobilisations effectuées par les *commissions/conseils scolaires* au Canada dans son ensemble sont présentées à l'Annexe 8; la période couverte va de 1988 à 1992. Les données présentent les dépenses courantes (de fonctionnement) et en

¹ L'Ontario, par exemple, compte plus de 200 écoles de formation professionnelle privées qui répondent aux exigences minimum sur le plan du programme d'études, des compétences du personnel enseignant, de la publicité et des politiques de remboursement énoncées dans la *Loi sur les écoles privées de formation professionnelle*. Ces écoles ne reçoivent pas d'aide publique directe mais il arrive souvent que les élèves eux-mêmes reçoivent de l'aide de l'État.

immobilisations engagées pour les écoles publiques primaires et secondaires, qui ont représenté 30,1 milliards de dollars de dépenses au titre de l'enseignement en 1992 (environ 90 % du budget public et privé total de l'enseignement primaire et secondaire). En 1992, les dépenses de fonctionnement se sont établies à 27,7 milliards de dollars, les dépenses en immobilisations effectuées, à 1,2 milliard de dollars, les frais de la dette, à 1,2 milliard de dollars et les dépenses en immobilisations totales, à 2,4 milliards de dollars. Les dépenses de fonctionnement et en immobilisations totales représentent donc environ 92 % et 8 % respectivement des coûts des commissions/conseils scolaires aux niveaux primaire et secondaire.

Dans le cas des collèges communautaires, les dépenses en immobilisations ont également représenté environ 8 % des coûts totaux (Statistique Canada, 1995a). Dans le cas des universités, les coûts en immobilisations ont représenté approximativement 4,5 % des coûts totaux. Les coûts en immobilisations des écoles de formation professionnelle représentent environ 2 % (Statistique Canada, 1994b).

5.4 *Dépenses en enseignement en fonction de la source de financement*

L'Annexe 9 présente les sources locales, provinciales et territoriales, fédérales et non gouvernementales (privées) de fonds pour l'enseignement en 1993-1994. Comme on peut le voir, les instances assument une part importante du fardeau financier en matière d'enseignement (environ 60 %); les sources locales se classent au deuxième rang (environ 20 %, provenant principalement des taxes foncières pour l'enseignement primaire et secondaire dans plusieurs provinces); les sources fédérales directes et privées fournissent une contribution plus modeste mais pas insignifiante (environ 10 % dans chaque cas). Il convient de souligner que la contribution fédérale directe ne comprend pas les contributions versées aux provinces et territoires au titre des programmes des langues officielles et de l'enseignement postsecondaire en vertu du FPE. Dans ce dernier cas, la contribution est passablement importante. Voir la partie intitulée *Aperçu du financement de l'enseignement postsecondaire*, plus haut).

5.5 *Dépenses en enseignement privé par niveau d'enseignement*

Le total des dépenses pour les écoles primaires et secondaires privées a été de 1,5 milliard de dollars en 1991. Les fonds ayant servi à les assumer sont venus des droits de scolarité dans une proportion de 53 %, des gouvernements dans une proportion de 27 % et d'autres sources dans une proportion de 20 %. On trouvera à l'Annexe 10 une présentation des dépenses à ce titre pour 1971, 1981 et 1991. Dans le passé, les dépenses *par élève* ont été légèrement inférieures pour les écoles privées à celles faites pour les écoles publiques (voir l'Annexe 11), mais, depuis la fin des années 1980, l'écart s'est refermé.

Cinq provinces — la Colombie-Britannique, l'Alberta, la Saskatchewan, le Manitoba et le Québec — accordent une aide financière importante aux écoles privées. C'est au Québec que l'aide provinciale est la plus importante — elle s'y établit en moyenne à 45 % — alors que l'aide la moins importante s'observe dans les quatre provinces de l'Est, où elle est pratiquement inexistante.

5.6 *Dans le domaine de l'enseignement supérieur, proportion du financement provenant d'organismes publics, des droits de scolarité et d'autres sources*

L'Annexe 12 présente le revenu des universités par source directe de fonds (après les transferts entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux) de 1991-1992 à 1993-1994. Le total du revenu d'exploitation a atteint 8,2 milliards de dollars en 1993-1994; la recherche commanditée hors exploitation a rapporté 1,8 milliard de dollars. Il convient de souligner le fait que la part du revenu d'exploitation représentée par les droits de scolarité a atteint un nouveau sommet national en 1993-1994, année où ils se sont établis à 1,7 milliard de dollars (22 % du revenu d'exploitation). La part représentée par les frais de scolarité a augmenté dans chaque province canadienne de 1991-1992 à 1993-1994. Par contraste, les subventions provinciales ont diminué, chutant à un minimum pour huit ans de 67 % du revenu d'exploitation.

L'Annexe 13 présente les dépenses pour les collèges par sources directes de financement pour 1991-1992. Le total du financement des collèges s'est établi à 5 milliards de dollars, provenant des gouvernements provinciaux dans une proportion de 75 % et des droits de scolarité dans une proportion de 10 %. Par rapport aux universités (voir ci-dessus), les collèges reçoivent relativement plus d'aide des provinces et dépendent moins des droits de scolarité.

Il importe de souligner encore que les chiffres ci-dessus ne reflètent pas les contributions indirectes du gouvernement fédéral à l'enseignement supérieur au Canada. Si l'on compte les transferts fédéraux en argent et en points d'impôt aux provinces au titre du FPE (maintenant appelé transfert canadien en matière de santé et de programmes sociaux), les contributions fédérales paient environ 50 % des coûts de l'enseignement postsecondaire au Canada (Kitchen & Auld, 1995).

5.7 *Proportion, pour les établissements privés d'enseignement supérieur, du financement provenant de donations privées, d'inscriptions et de fonds publics*

En ce qui concerne l'enseignement postsecondaire privé, le Canada ne compte aucune grande université privée, bien qu'il y ait plusieurs collèges privés, d'obédience religieuse principalement, dont certains confèrent des grades. Au Québec, quelque 25 collèges privés reçoivent une aide importante de l'État (Kitchen & Auld 1995), ce qui est également le cas de quatre collèges privés conférant des grades en Alberta (CMEC, 1995a). Mais le plus souvent, les collèges privés canadiens se financent eux-mêmes grâce aux droits de scolarité et à des dons. Les droits de scolarité demandés par les collèges privés sont ordinairement de l'ordre de 4000 \$ à 7000 \$ par année.

6. Le processus éducatif

6.1 Composantes des programmes d'études aux niveaux préprimaire, primaire et secondaire

Dans chaque province ou territoire, l'enseignement primaire et secondaire relève du ministère de l'Éducation. Les programmes d'études, les normes et les mécanismes d'évaluation sont mis au point de façon centralisée au ministère ou de concert avec les commissions/conseils scolaires locales, en général grâce au concours de comités composés de différents intervenants du secteur de l'enseignement. Il n'y a ni programme d'études national ni normes nationales en matière d'enseignement, même si neuf provinces et deux territoires mettent au point un programme d'études national en sciences. En outre, toutes les provinces collaborent à l'établissement de normes en sciences au titre du Programme d'indicateurs du rendement scolaire. L'exécution du programme d'études varie d'une instance à une autre et présente des différences au niveau du degré de contrôle exercé sur ce que les élèves apprennent, sur le temps qu'ils consacrent à l'apprentissage et sur la mesure dans laquelle on tient compte des différences de capacité des élèves. Avec le programme d'études : (traduction) les ministères de l'Éducation cherchent à atteindre ce que l'on définit généralement comme étant les quatre objectifs principaux de la scolarisation : l'éducation de l'esprit, la préparation à la carrière, le développement moral et civique et l'épanouissement personnel (Fleming, 1993, p. 22).

Dans plusieurs provinces, il existe des commissions/conseils scolaires «séparés» et des écoles «séparées» financées par l'État. On les appelle parfois «écoles confessionnelles». Il s'agit dans la plupart des cas d'écoles catholiques romaines où l'on donne une certaine instruction dans cette confession. L'enfant doit normalement partager la foi de l'école pour y être admissible. Ces écoles sont à distinguer des écoles «publiques» ou non confessionnelles. Au Québec, par contre, la situation est inversée, dans ce sens que les écoles publiques sont confessionnelles (pour catholiques ou pour protestants) et les écoles séparées sont non confessionnelles. En réponse aux demandes des parents, l'Alberta est la première province à permettre des «écoles à charte», qui proposent en général un programme d'études spécialisé.

Une grande variété de *programmes* — de formation professionnelle ou générale — est offerte au niveau secondaire, habituellement dans la même école. Au Canada, il y a une tendance générale à délaissier la séparation entre les établissements secondaires de formation professionnelle et les établissements de formation générale ou préparatoire à l'université. Les cours de formation professionnelle sont normalement offerts les deux dernières années du secondaire, quoique certains cours préparant les élèves à leur spécialisation puissent être suivis plus tôt. Des programmes courts préparant les élèves à la pratique de divers métiers sont également offerts à ceux qui ne veulent pas faire de longues études ou qui ne veulent pas acquérir de formation professionnelle spécialisée. Des programmes d'alternance travail-études faisant appel aux ressources communautaires et à l'expérience de travail sont également offerts dans plusieurs instances.

Les *matières obligatoires de niveau secondaire*, qui peuvent varier considérablement d'une instance à une autre, comprennent l'étude de la langue première (français, anglais et parfois langues

autochtones), les mathématiques, les sciences, les arts, les études sociales, l'éducation physique et l'instruction religieuse ou morale (seulement là où la province le permet). Toutes les provinces offrent l'enseignement en langue seconde (habituellement le français pour les anglophones et l'anglais pour les francophones), et la plupart offrent l'économie domestique, l'hygiène, les compétences personnelles et les aptitudes sociales, la formation industrielle, l'informatique et une introduction à la technologie.

Un certain nombre de programmes coopératifs d'élaboration des programmes d'études ont fait leur apparition au Canada; mentionnons, par exemple, le *Western Canadian Protocol*, qui prévoit la mise au point en commun du programme d'études de mathématiques et de langues par les quatre provinces de l'Ouest et les deux territoires. Les provinces de l'Atlantique collaborent elles aussi à la mise au point et à la mise en œuvre d'un programme d'études de base commun de la maternelle à la 12^e année en langues, mathématiques, sciences et études sociales (il s'agit du projet d'uniformisation des programmes d'études des provinces de l'Atlantique). À l'échelle du pays, l'Ontario, les provinces de l'Atlantique et les provinces de l'Ouest et les territoires collaborent à la mise au point d'un cadre commun d'objectifs de formation scientifique de la maternelle à la douzième année.

Processus d'enseignement et d'apprentissage

Dans le domaine de l'enseignement, un débat s'est ouvert au Canada au cours des deux dernières décennies : celui opposant l'enseignement progressiste, centré sur l'enfant, et l'enseignement traditionnel de type magistral. L'enseignement au Canada est en large part centré sur l'enfant. Il serait juste de dire que l'on est revenu dans une certaine mesure, dans le cadre de cette approche centrée sur l'enfant, à privilégier un traitement adéquat et solide des matières et aptitudes de base, traitement qui ne doit pas nécessairement ignorer les normes et qui n'est pas toujours basé sur l'utilisation de méthodes d'apprentissage expérimentales.

Il serait également juste de dire que le modèle traditionnel a regagné du terrain ces dernières années, les provinces ayant eu tendance à revenir aux matières de base, à limiter le nombre des matières facultatives et à procéder à des évaluations à grande échelle dans des domaines précis, à certains niveaux scolaire (Berg, 1995; CRLO, 1995).

On peut voir un exemple de ce changement dans l'initiative *Year 2000: A Framework for Learning* mise en place en 1989 en Colombie-Britannique, initiative qui s'est traduite par des changements globaux mais progressifs au niveau du programme d'études, de l'organisation scolaire, de l'évaluation et de la présentation des résultats aux parents (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 1989). En 1993, la Colombie-Britannique avait déjà apporté plusieurs modifications à cette initiative par suite des préoccupations exprimées par les parents et les éducateurs : 1) les bulletins occasionnels ont été remplacés par des bulletins écrits et structurés et les écoles se sont vu obligées d'appliquer un barème d'évaluation des progrès de l'élève reposant sur une notation par lettres; 2) les indicateurs d'apprentissage ont été revus et améliorés au besoin; 3) le ministère a

réaffirmé l'importance de l'apprentissage de base, en particulier l'importance d'apprendre à lire, à écrire et à calculer; et 4) les formules normalisées de désignation des classes au primaire a été rétablie (niveaux *K1-3*, et non plus *P1-4*).

6.2 *Nombre d'heures d'instruction par discipline/matière aux niveaux préprimaire, primaire et secondaire*

Organisation du temps d'enseignement et de l'année scolaire

Pour les écoles primaires et secondaires, l'année scolaire, au Canada, va de la première semaine de septembre à la mi-juin ou à la dernière semaine de juin, ce qui donne en gros de 185 à 200 jours d'enseignement. En règle générale, les écoles primaires doivent donner au moins cinq heures d'enseignement par journée de classe et les écoles secondaires, au moins cinq heures et demie. Dans les Territoires du Nord-Ouest, il doit y avoir 1600 minutes par semaine d'enseignement, les cours étant répartis soit sur une année scolaire, soit sur deux semestres égaux. Au Yukon, l'année scolaire compte 950 heures d'instruction, dont 15 sont prévues pour des activités scolaires non pédagogiques. En Colombie-Britannique, le temps d'enseignement minimum est de 1045 heures par année scolaire et diverses formules de répartition du temps d'enseignement (deux semestres, trois ou quatre trimestres, dix mois) sont utilisées; les plus courantes sont la répartition sur dix mois et les deux semestres (CMEC, 1991).

6.3 *Langues d'enseignement aux différents niveaux*

Enseignement des langues et programme d'études

À l'exception de la Saskatchewan, toutes les provinces et territoires du Canada ont établi un programme d'études de base composé d'environ 80 % de cours définis par la province et de 20 % de matière définie au niveau local. Le Yukon utilise le programme d'études de la Colombie-Britannique et les Territoires du Nord-Ouest adaptent celui de l'Alberta, en vertu d'ententes de collaboration mis au point par les quatre instances.

Les programmes d'enseignement primaire au Canada vont des formules à horaire fixe et centrées sur le contenu aux formules souples et intégrées; certaines utilisent des éléments des deux approches. Les programmes de niveau secondaire tendent à être davantage axés sur le contenu, mais l'on observe des variantes au niveau de l'équilibre entre les matières obligatoires et les matières optionnelles. Certains développements survenant en Nouvelle-Écosse et en Alberta illustrent une tendance à exiger une augmentation du nombre des crédits reliés aux matières de base pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (ACE, 1993a; 1993b)

La fidélité des écoles et des districts scolaires aux prescriptions du programme d'études ne fait pas l'objet du même degré de contrôle de la part du ministère de l'Éducation d'une province à une autre. À compter des années 1970, certaines provinces ont assoupli leurs listes normatives de textes à utiliser en classe. La discrétion que peuvent exercer les administrations locales dans la supervision

et l'évaluation du personnel enseignant est généralement circonscrite par les conventions collectives : les enseignantes et enseignants qui pratiquent dans les écoles publiques canadiennes sont habituellement membres de fédérations ou d'associations.

Les écoles maternelles et les garderies éducatives privées sont conçues pour favoriser le développement physique, intellectuel, social et affectif des enfants. Les élèves du primaire se concentrent habituellement sur les *matières essentielles et obligatoires* : la langue, les mathématiques, la science, les études sociales, les beaux-arts, l'éducation physique et les compétences personnelles et les aptitudes sociales. Dans certaines écoles, l'instruction religieuse et l'étude d'autres langues sont également offertes.

Les premières années du secondaire sont consacrées principalement aux matières obligatoires, avec quelques matières facultatives. Les cours obligatoires du secondaire sont souvent offerts avec des degrés de difficulté gradués, les élèves ayant le choix du niveau auquel ils veulent s'inscrire. Ces dernières années, le nombre des matières obligatoires a été réduit pour permettre aux élèves de consacrer plus de temps aux programmes spécialisés qui les préparent au marché du travail ou de suivre les cours dont ils ont besoin pour répondre aux exigences d'entrée au collège ou à l'université.

Beaucoup de commissions/conseils scolaires offrent maintenant des programmes d'immersion en français dans le cadre desquels les enfants anglophones se voient enseigner certaines ou la totalité des matières en français. Toutefois, le temps consacré à l'immersion en français et les niveaux auxquels cette dernière est offerte peuvent varier. Depuis un certain nombre d'années, les inscriptions aux programmes d'immersion en français continuent d'augmenter au Canada, en particulier en Ontario. En 1992-1993, sept pour cent des élèves non francophones hors Québec étaient inscrits à ces programmes, tandis que 25,4 % étaient inscrits au Québec (CSCE, 1996a).

En 1996, des programmes d'immersion en mandarin — programmes qui s'adressent aux élèves qui ne parlent couramment ni le cantonais ni le mandarin — seront offerts pour la première fois dans certaines écoles de la Colombie-Britannique (ACE, 1995b); le panjabi sera également implanté comme langue d'enseignement dans un petit nombre d'écoles de la Colombie-Britannique.

Un programme d'études dénées allant de la maternelle à la sixième année a été implanté dans tout l'ouest de l'Arctique canadien. On y enseigne la langue, la culture et la vision du monde des cinq nations dénées (ACE, 1994a). Il existe au Yukon un centre des langues autochtones, un programme pour les enseignantes et enseignants autochtones, une coordonnatrice ou un coordonnateur des programmes d'études en langues autochtones, et des programmes de langues autochtones.

6.4 Système d'évaluation (examens, tests, etc.) aux différents niveaux

Évaluation des élèves

Le «progrès continu» est la norme au niveau primaire, ce qui signifie que les enfants sont rarement maintenus au même niveau scolaire pour une année supplémentaire en raison d'un faible rendement. Pour aider l'élève à s'améliorer, on fait plutôt appel à divers types de mesures correctives individualisées et appliquées dans la classe régulière ou dans un centre de ressources éducatives à l'intérieur de l'école pour une durée limitée. Au secondaire, le régime de crédits et la promotion par matière plutôt que par année d'études sont pratique courante. Selon l'instance, les enfants accèdent au programme d'études secondaires après six à huit années d'enseignement primaire. Un diplôme d'études secondaires est octroyé aux élèves qui réussissent les cours obligatoires et un certain nombre de cours optionnels du programme.

Dans certaines provinces, au Québec, en Alberta et en Colombie-Britannique notamment, le ministère de l'Éducation évalue ce que les élèves ont appris en faisant passer des examens uniformes à l'échelle de la province, de sorte que le classement de l'élève relève à la fois du ministère et de la commission scolaire locale. Dans d'autres provinces (Terre-Neuve et Labrador, par exemple), on tient une épreuve normalisée (telle que le *Canadian Test of Basic Skills*) pour mesurer le rendement des élèves. En Ontario, ce sont les conseils scolaires locaux qui administrent les examens et qui donnent les notes; toutefois, en 1995 a été annoncée la tenue à l'échelle de l'Ontario d'un test global de lecture, d'écriture et de mathématiques par un organisme nouvellement établi (février 1996), l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (MEF, 1995).

Au niveau pancanadien, en avril 1993 a été administrée à un échantillonnage aléatoire d'élèves de 13 et de 16 ans de toutes les provinces, sauf la Saskatchewan (qui a choisi de se concentrer sur ses propres indicateurs et programmes d'évaluation), et des territoires, une évaluation des *connaissances en mathématiques* et de la *résolution de problèmes de mathématiques* tenue dans le cadre du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) du CMEC. Les indicateurs sont organisés selon cinq niveaux de difficulté et de complexité croissantes. Dans l'évaluation des *connaissances en mathématiques*, 64 % des élèves de 13 ans de l'échantillon se sont classés au niveau 2 ou à un niveau supérieur et 60 % des élèves de 16 ans se sont classés au niveau 3 ou à un niveau supérieur. On peut s'inquiéter des quelque 40 % d'élèves de 16 ans qui n'atteignent pas le niveau 3, car les notions et les habiletés de ce niveau représentent un contenu habituellement enseigné aux élèves avant qu'ils atteignent l'âge de 16 ans. Dans l'évaluation de la *résolution de problèmes de mathématiques*, on observe une augmentation marquée du nombre des élèves dont le rendement est de niveau 3 ou d'un niveau supérieur chez les 16 ans par rapport aux 13 ans. Le gain est légèrement plus évident chez les garçons que chez les filles. Toutefois, très peu d'élèves ont atteint les niveaux 4 et 5 (PIRS, 1993).

Une évaluation de la lecture et de l'écriture a été effectuée en avril 1994 dans le cadre du PIRS du CMEC avec un échantillonnage aléatoire de 50 000 élèves de 13 ans et de 16 ans. Dans *l'évaluation de la lecture*, une majorité lisait bien chez les 13 ans (80 % atteignaient le niveau 2 ou

un niveau supérieur) et très bien chez les 16 ans (72 % atteignaient le niveau 3 ou un niveau supérieur). Dans les deux groupes, les filles s'en tiraient mieux que les garçons et les élèves francophones, mieux que les élèves anglophones¹. Dans l'évaluation de l'écriture, l'immense majorité des élèves écrivait bien chez les 13 ans (90 % atteignaient le niveau 2 ou un niveau supérieur) et très bien chez les 16 ans (80 % atteignaient le niveau 3 ou un niveau supérieur). Dans les deux groupes d'âge, les filles s'en tiraient mieux que les garçons et les élèves anglophones, mieux que les élèves francophones (PIRS, 1994).

6.5 *Certificats sanctionnant les études primaires et secondaires*

Taux d'obtention de diplôme

Voir Annexe 5.

6.6 *Taux d'abandon aux niveaux primaire et secondaire*

D'après l'*Enquête auprès des sortants* de Statistique Canada, des personnes interrogées qui ont abandonné l'école avant d'obtenir leur diplôme, 22 % ont affirmé préférer le travail à l'école, 20 % ont mentionné l'ennui, 8 % ont parlé de problèmes reliés au travail scolaire, 8 % ont fait état de raisons financières et 9 % (des jeunes femmes seulement) ont déclaré avoir quitté l'école en raison d'une grossesse ou pour des raisons reliées à la grossesse ou au mariage (Statistique Canada, 1994d). La même enquête a révélé que le taux de chômage était deux fois plus élevé chez les «décrocheurs» que chez ceux qui avaient terminé leurs études secondaires. Près de la moitié de ceux qui avaient abandonné l'école regrettaient leur décision et une proportion semblable affirmait être retournée à l'école pour poursuivre ses études. Ce dernier point s'est révélé d'une importance cruciale dans le réexamen des taux de décrochage. Dans un rapport de Statistique Canada publié en 1993, *Après l'école*, on laisse entendre que le taux de décrochage national est de 18 %, si les chercheurs tiennent bien compte des élèves qui décrochent et qui reviennent plus tard à l'école et des élèves qui changent de province ou qui s'inscrivent à des programmes de formation professionnelle ou d'expérience de travail (ACE, 1994b).

6.7 *Données relatives au redoublement scolaire*

Aucunes données disponibles.

6.8 *Taux de passage des élèves :*

- *de l'enseignement primaire au secondaire (premier cycle);*
- *du secondaire (premier cycle) au secondaire général (deuxième cycle) ou technique;*
- *du secondaire (général, technique) au postsecondaire et universitaire.*

¹ Ces résultats doivent être abordés avec prudence. Même si le PIRS a tout fait pour en arriver à des évaluations équivalentes pour les deux groupes linguistiques, l'équivalence est difficile à obtenir.

Taux de diplomation

L'Annexe 14 présente les taux d'obtention de diplôme chez les garçons et les filles. Les filles présentent un taux plus élevé d'environ 10 % que les garçons dans tout le pays. L'Annexe 15 présente les taux d'obtention de diplôme chez les élèves de 15 à 19 ans, taux qui sont passés de 66 à 73 % entre 1988-1989 et 1992-1993. En 1992-1993, les taux d'obtention de diplôme se sont étalés de 26 % dans les Territoires du Nord-Ouest à 83 % au Nouveau-Brunswick. Les taux ci-dessus reposent uniquement sur des statistiques concernant les jeunes. Il y a également eu une forte augmentation de l'obtention de diplôme chez les adultes, en particulier en Ontario et au Québec. La tendance globale est à une augmentation des taux de diplomation chez tous les groupes d'âges au Canada.

6.9 Nombre moyen d'élèves par classe aux niveaux préprimaire, primaire et secondaire

Il est difficile d'obtenir des données sur les taux d'encadrement et sur la taille des classes dans la mesure où, dans la définition qui en est faite, le personnel enseignant inclut tout le personnel scolaire (à l'exception du personnel d'entretien et de cafétéria). Voici toutefois quelques renseignements contextuels.

Le Canada compte au total (ils sont répartis sur l'ensemble des provinces et territoires) 309 495 enseignantes et enseignants à temps plein : 288 058 dans les écoles publiques, 17 634 dans les écoles privées et 3221 dans les écoles fédérales.

En 1994-1995, il y avait 16 041 écoles primaires et secondaires : 14 036 écoles publiques, 1557 écoles privées et 431 écoles fédérales.

Les effectifs réels des écoles continuent à dépasser les prévisions. En 1991-1992, il y avait 4 915 630 élèves dans les écoles primaires et secondaires publiques (soit 26 988 de plus que prévu). En 1993-1994, il y en avait 5 022 351, soit 38 484 de plus que prévu. Les prévisions actuelles pour 1995-1996 s'élèvent à 5 159 424, soit 94 433 de plus que d'après les projections initiales. Sachant que le nombre d'enseignantes et d'enseignants diminue, il semble logique de penser que les taux d'encadrement augmentent. Le taux d'encadrement le plus récent pour les écoles primaires et secondaires du Canada est celui de 1992-1993 : il est de 17,78 dans les écoles publiques et de 16,31 dans les écoles privées.

7. Éducation spéciale

7.1 Types d'établissements et de programmes et effectifs selon les groupes-cibles

Les écoles publiques font une place de différentes manières aux élèves canadiens qui ont des besoins particuliers. Dans certains cas, des programmes distincts sont en place pour répondre à

leurs besoins («programme auxiliaire d'enrichissement»); dans d'autres cas, les élèves sont intégrés à la classe régulière et suivent, autant que possible, le programme régulier («intégration»).

La clientèle de l'éducation spéciale se compose d'élèves dont une évaluation a révélé qu'ils présentent l'une des exceptionalités suivantes : un handicap cognitif; un handicap affectif; des difficultés d'apprentissage; des handicaps physiques; des troubles de communication; des handicaps sensoriels (vision, ouïe, handicaps multiples) et d'autres handicaps liés à la santé. Nombre de ces exceptionalités sont innées, mais certaines se manifestent chez des enfants qui ont connu la guerre ou qui ont été victimes de violence physique ou sexuelle. Enfin, dans nombre de provinces, l'éducation spéciale peut également s'adresser aux élèves doués.

Dans les années 1970 et 1980, plusieurs instances au Canada ont adopté des lois visant à faire en sorte que les enfants en difficulté aient accès à des programmes d'éducation et à des services appropriés. Ces lois s'appuyaient sur un important cadre réglementaire. La question de savoir ce qui est le mieux pour un enfant («intégration» ou «programme auxiliaire d'enrichissement»; les risques d'accrocher une «étiquette», etc.) alimente encore une importante controverse. La problématique de l'intégration scolaire au Canada, a amené des fédérations d'enseignants à exiger une meilleure formation professionnelle pour la plupart des enseignantes et enseignants de «classe ordinaire» dont beaucoup sont aux prises avec cet énorme défi. L'intégration a également entraîné une augmentation du nombre des aide-enseignants qui prêtent main-forte aux enseignantes et enseignants dans les classes qui accueillent des élèves présentant des besoins particuliers. Les services de soutien spécialisé grâce auxquels on peut évaluer, placer les enfants et définir un plan d'intervention adapté à leur besoin comprennent des ressources — toujours trop rares — telles que des psychologues, des traducteurs, des psychométriciens, des orthophonistes et des conseillers.

8. Enseignement privé

8.1 Organes responsables, bases légales, modalités de fonctionnement, etc.

Les écoles primaires ou secondaires privées constituent une solution de remplacement aux écoles financées par l'État au Canada. Toutes les écoles privées fonctionnent à l'extérieur du réseau public ordinaire et sont administrées par un particulier, une association ou une société (Statistique Canada, 1994c). La moitié environ des écoles privées au Canada sont d'obédience religieuse. Elles peuvent s'ouvrir dans n'importe quelle province ou n'importe quel territoire pourvu qu'elles soient conformes aux critères généraux prescrits par les autorités pour les écoles primaires et secondaires. Bien que, dans la plupart des cas, les écoles privées offrent un programme d'études qui soit aligné sur celui du ministère responsable de l'Éducation et conforme aux exigences de ce dernier concernant l'attribution du diplôme, elles sont indépendantes du réseau public et peuvent épouser les valeurs humaines des communautés qu'elles représentent. Certaines écoles privées se distinguent par des particularités pédagogiques; c'est le cas des écoles Montessori. Certaines privilégient des talents particuliers; c'est le cas des écoles d'arts ou de hockey. Certaines répondent aux besoins d'élèves exceptionnels, celles qui accueillent les doués ou les caractériels, par exemple. Les écoles privées

sont en règle générale plus petites que les écoles publiques (près de 75 % d'entre elles ont un effectif de moins de 200 élèves), mais le ratio élèves/enseignants est assez semblable.

8.2 *Types d'écoles et de programmes aux différents niveaux et effectifs*

L'effectif des écoles privées s'établissait à 286 312 élèves en 1995-1996 au Canada, comparativement à 5 159 424 pour les écoles publiques. Il convient de souligner que les inscriptions à l'école privée ont augmenté de 4,2 % de 1994-1995 à 1995-1996, selon l'estimation de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, tandis que les inscriptions à l'école publique n'augmentaient que de 1,8 % (voir l'Annexe 16). Pendant cette période, la Nouvelle-Écosse, l'Alberta et la Colombie-Britannique ont enregistré des gains d'une année à l'autre au chapitre des inscriptions à l'école privée. L'Annexe 17 révèle que, depuis 1971, il y a eu une augmentation graduelle du nombre des inscriptions à l'école privée au Canada (exception faite d'une interruption en 1985, interruption attribuable à l'extension du financement public aux 11^e, 12^e, et 13^e années pour les écoles secondaires catholiques en Ontario). Les inscriptions à l'école publique, par ailleurs, ont chuté de façon marquée de 1971 à 1985, pour remonter quelque peu par la suite (sous l'effet du financement des écoles catholiques de l'Ontario et aussi de l'arrivée de la génération de l'après baby-boom, c'est-à-dire des enfants des «baby boomers» qui atteignent l'âge d'aller à l'école). Les inscriptions à l'école privée représentent maintenant 5,2 % du total des inscriptions, comparativement à 2,5 % en 1971. Des données historiques sur les inscriptions à l'école privée par province ou territoire sont présentées à l'Annexe 18.

Il convient de souligner que certaines possibilités offertes récemment par les écoles publiques ont contribué à faire marquer le pas à la croissance des écoles privées en donnant aux parents une solution de rechange à l'intérieur du réseau public. En Alberta, par exemple, le conseil scolaire public de la municipalité d'Edmonton a récemment approuvé le financement intégral d'une école chrétienne fondamentaliste (Laghi, 1996). En 1991, la Saskatchewan a introduit une loi sur les écoles indépendantes. Le nouveau régime légal établit un équilibre entre les intérêts éducatifs des enfants inscrits à des écoles indépendantes, ceux de leurs parents et ceux du public. Il tient compte des droits, des libertés et des principes légaux qui font partie de notre société démocratique. En Saskatchewan, l'effectif des écoles indépendantes est resté constant, fluctuant entre 3143 en 1991 et 3004 en 1996.

Une autre option typique de l'école privée semble gagner en popularité : le tutorat (Fleming, 1993), offert par des particuliers ou des agences privées qui se spécialisent dans l'enseignement individuel ou en petits groupes. Ordinairement, les élèves des écoles publiques et privées recourent aux services de ce genre après les heures normales d'enseignement. Toutefois, il serait juste de dire que ces services sont moins abordables pour les élèves qui viennent de milieux socio-économiques modestes.

Depuis une dizaine d'années, un nombre croissant de parents est allé un peu plus loin en matière d'enseignement privé en assumant la responsabilité personnelle de la scolarisation de leurs enfants par l'enseignement à domicile. On estime à quelque 20 000 à 25 000 le nombre des élèves qui

reçoivent un enseignement à domicile au Canada (Hatton, 1993). En Alberta, cette pratique est passée de 1300 élèves touchés en 1990 à 6000 en 1995 (Laghi, 1996). En 1993, la Saskatchewan a introduit une loi régissant l'enseignement à domicile. Les divisions scolaires se sont vu déléguer la responsabilité d'enregistrer les élèves instruits à domicile; elles reçoivent un financement provincial en conséquence. Le nombre d'élèves enregistrés au titre de l'enseignement à domicile a sensiblement augmenté, passant de 730 en 1993 à 1113 en 1996. Les provinces et les territoires permettent l'enseignement à domicile mais s'assurent de la responsabilisation des parents grâce à un processus d'enregistrement et à des lignes directrices et à des politiques permettant de suivre les progrès de l'élève. Les parents reçoivent ordinairement une aide financière de la province pour faire face aux coûts reliés à l'enseignement à domicile. En un sens, donc, l'enseignement à domicile est une forme d'enseignement «en local privé» et financée à l'aide de fonds publics.

D'un point de vue plus général, la privatisation de l'enseignement peut prendre une forme subtile ou se faire de façon partielle. La Fédération canadienne des enseignantes et enseignants présente un modèle mixte privé/public s'articulant autour de deux dimensions : producteur et acheteur (FCE, 1995b). Elle soutient que le gouvernement ou le secteur privé peuvent jouer le rôle de producteur ou d'acheteur de services d'enseignement. Ainsi, la construction d'écoles et le transport scolaire sont souvent «produits» par des entrepreneurs privés et «achetés» par les commissions scolaires; les monopoles des services alimentaires à l'école représentent à la fois la production privée et l'achat privé; les frais de scolarité demandés pour l'enseignement public de niveau postsecondaire constituent des achats «partiellement privés» de services produits par le secteur public; en fait, même les écoles primaires et secondaires publiques tirent une partie de leurs revenus (environ 2,6 % en 1994-1995) de sources non gouvernementales. Ainsi, la production et l'achat de services éducatifs au Canada comportent souvent des éléments privés et publics.

Au niveau de l'enseignement postsecondaire, le Canada compte de nombreux collèges privés, principalement d'obédience religieuse, dont certains confèrent des grades. Beaucoup de collèges privés reçoivent une aide publique au Québec (Kitchen & Auld, 1995). Le gouvernement de l'Alberta permet à des collèges extraprovinciaux tels que l'*Union College* du Nebraska de conférer des grades; deux établissements extraprovinciaux fonctionnent au niveau du premier cycle et sept au niveau des études supérieures. L'université Royal Roads, en Colombie-Britannique, tente d'accéder à l'autonomie grâce à ses frais de scolarité et à des partenariats avec le secteur privé et certains experts réclament actuellement la création d'universités privées au Canada (Lewington, 1996).

9. Enseignement supérieur

Aperçu

L'enseignement postsecondaire au Canada est assuré par les universités, les collèges et diverses autres organisations (telles que l'*Open Learning Agency*, qui utilise la télévision pour dispenser un téléenseignement universitaire à l'échelle de la province), instituts (tels que le *Saskatchewan Institute of Applied Sciences and Technology*) et établissements privés (tels que les collèges privés

qui confèrent des grades, souvent en théologie). L'année scolaire en enseignement supérieur commence habituellement en août ou en septembre et prend fin en mai ou en juin, bien que nombre d'instituts soient ouverts toute l'année et découpent leur calendrier en trimestres.

Une fois ses études de niveau secondaire terminées avec succès, l'élève peut s'orienter vers le collège ou l'université. Les élèves les plus vieux (adultes) seront parfois admis dans les collèges canadiens même s'ils n'ont pas achevé leurs études secondaires. Au Québec, pour être admis à l'université, il faut d'abord obtenir un diplôme d'études collégiales. Les collèges du Québec (collèges d'enseignement général et professionnel ou cégeps) sont accessibles sans frais de scolarité et donnent un enseignement de niveau intermédiaire entre l'école secondaire (qui prend fin après 11 années d'études) et l'université. Les cégeps offrent deux types de programme : un programme général de deux ans qui conduit à l'université et un programme de formation professionnelle et technique de trois ans qui prépare les étudiantes et étudiants au marché du travail. En Ontario, les élèves doivent actuellement terminer avec succès six cours préuniversitaires de l'Ontario pour être admis à l'université. Dans toutes les autres provinces canadiennes et dans les territoires, les élèves terminent leurs études secondaires après la 12^e année, après quoi ils choisissent entre le collège et l'université.

La plupart des établissements de niveau universitaire du Canada, en particulier dans les grandes villes, offrent une vaste gamme de programmes, y compris des programmes en arts et en sciences, ainsi que des programmes d'enseignement professionnel dans des domaines tels que le droit, le génie et la médecine. D'autres universités sont davantage spécialisées et ont développé des domaines d'excellence (le Collège des beaux-arts de l'Ontario, par exemple, qui n'est autorisé à décerner que des diplômes mais qui est traité comme une université pour son financement). Il y a trois niveaux d'études à l'université : le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat. Outre les programmes conduisant à l'obtention d'un grade, nombre d'universités offrent des programmes sanctionnés par un diplôme ou un certificat au premier ou au deuxième cycles (CSCE, 1996b). Par ailleurs, des établissements spécialisés tels que l'*Open University* en Colombie-Britannique, l'*Athabasca University* en Alberta et Télé-université au Québec offrent des programmes d'études universitaires alliant cours par correspondance et de formation à distance.

Les universités offrent habituellement des programmes d'études de premier cycle (baccalauréat) et de deuxième et de troisième cycles (maîtrise et doctorat). Les études conduisant à l'obtention du baccalauréat prennent trois ou quatre ans, selon le programme et la province. Dans certaines provinces, les universités octroient un baccalauréat général en trois ans après quoi il faut faire encore une année d'études pour obtenir un baccalauréat spécialisé. L'obtention du grade de maîtrise exige encore une ou deux années d'études après l'obtention du baccalauréat spécialisé. Dans certains cas, il faut rédiger une thèse ou faire un stage professionnel. L'obtention du doctorat couronne habituellement trois années d'études supplémentaires après la maîtrise. Pour la plupart des étudiantes et étudiants, il faut beaucoup plus de temps pour terminer les études de doctorat, la moyenne étant de quatre ou cinq ans. L'obtention du doctorat suppose habituellement de la recherche, de la rédaction, la présentation et la soutenance d'une thèse et la présence à des séminaires pour un nombre précisé de cours.

Dans les établissements conférant des grades universitaires, la langue d'enseignement est surtout l'anglais, bien que, dans nombre de cas, des cours soient offerts en français ou dans les deux langues. Certaines universités de langue anglaise autorisent les étudiants francophones à rédiger leurs travaux et à faire leurs examens en français. Ce genre de situation s'observe surtout au Québec, mais parfois aussi au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse, en Ontario, au Manitoba, en Saskatchewan et en Alberta. Au Québec, il y a quatre universités de langue française et trois de langue anglaise. La plus grosse université de langue française, l'Université du Québec, compte 11 constituantes et accueille environ 80 000 étudiantes et étudiants à temps plein et à temps partiel dans l'ensemble de la province. L'Université de Moncton, au Nouveau-Brunswick, compte trois campus et elle est la plus grosse université de langue française en Amérique du Nord à l'extérieur du Québec. En Nouvelle-Écosse, l'Université Sainte-Anne est de langue française, et au Manitoba, le Collège universitaire de Saint-Boniface.

La plupart des 200 collèges¹ du Canada sont nés dans les années 1960 et 1970 en réponse aux besoins d'ordre pratique des finissants de l'école secondaire qui ne se destinaient pas à l'université. Les collèges offrent toute une gamme de programmes devant permettre le développement des capacités appliquées dans les domaines des affaires, des arts, de la technologie, des services sociaux et de certaines sciences de la santé, programmes sanctionnés par des diplômes ou des certificats remis au bout de deux à quatre années d'études. Beaucoup de collèges se spécialisent par domaines d'études. L'*Alberta College of Art*, par exemple, se spécialise dans les arts visuels et offre des programmes de quatre ans en peinture, en gravure de reproduction, en sculpture, en textiles, en céramique et autres médias d'arts visuels.

Certains collèges, en particulier dans l'Ouest canadien, offrent des programmes permettant aux étudiantes et étudiants de terminer leurs études à l'université. En Colombie-Britannique, par exemple, les étudiants du collégial qui justifient de deux années de crédits d'études peuvent passer à l'université. Le Canada compte un certain nombre de collèges ou de campus communautaires de langue française, dont l'École technique et professionnelle au Collège universitaire de Saint-Boniface au Manitoba.

9.1 *Répartition des effectifs d'étudiantes et d'étudiants dans les universités et autres institutions d'enseignement postsecondaire par domaine de formation*

En 1993-1994, 913 647 étudiants étaient inscrits dans les universités canadiennes, dont 585 200 à plein temps et 328 447 à temps partiel (Statistique Canada, 1994a). Il y avait 570 000 inscrits dans les collèges, soit 365 065 à temps plein (Statistique Canada, 1994a) et 181 040 à temps partiel (CMEC, 1996). On trouvera à l'Annexe 19 la ventilation détaillée par province².

¹ Les collèges canadiens comprennent les collèges communautaires, les collèges d'arts et de technologie appliqués, les cégeps, les écoles techniques, les instituts d'arts et de sciences appliqués et les instituts de technologie.

² Les chiffres des inscrits à temps partiel dans les collèges communautaires ne figurent pas à l'Annexe 19 mais ils sont présentés dans Statistique Canada 1996.

Ces vingt dernières années, les inscriptions ont été caractérisées par une augmentation de la présence des femmes et des étudiants adultes (âgés de plus de 24 ans) (CMEC, 1996) : les femmes sont maintenant légèrement majoritaires tant dans les collèges que dans les universités (voir l'Annexe 20). Les tendances selon le sexe et l'âge dans les inscriptions à temps plein dans les collèges (voir l'Annexe 21) révèlent une croissance spectaculaire du pourcentage des femmes et des étudiants de 25 ans et plus depuis une vingtaine d'années. Dans le cas des *universités*, les tendances des inscriptions selon le sexe (voir l'Annexe 22) indiquent de fortes augmentations des inscriptions de femmes aux études universitaires à temps partiel et à temps plein, dans les programmes de premier cycle et de deuxième et de troisième cycles. En 1992, 27 % des femmes de 18 à 21 ans étaient inscrites à un programme universitaire, par comparaison à 21 % seulement des hommes; dans sept disciplines académiques sur neuf, les femmes représentent une forte majorité de l'effectif; tandis que la participation des femmes aux programmes universitaires augmente dans toutes les disciplines depuis 1972, les taux de participation des hommes diminuent (les hommes représentaient seulement 29 % de l'effectif total des disciplines médicales/santé et de l'éducation en 1991-1992). En 1992, 38 % de la population féminine totale âgée de 18 à 25 ans détenait un baccalauréat, par comparaison à 27 % seulement de la population masculine totale. Au niveau de la maîtrise, la distribution est égale.

Environ 25 % de tous les étudiants de niveau postsecondaire sont maintenant âgés de plus de 24 ans. Cette dernière tendance traduit la popularité croissante de l'éducation permanente, réponse de l'individu à la nécessité de reprendre sans cesse sa formation tout au long de sa vie pour pouvoir suivre l'évolution du milieu de travail. Ce groupe adulte forme la majorité de l'effectif d'étudiantes et d'étudiants à temps partiel (Statistique Canada, 1995b). Beaucoup de gouvernements provinciaux tentent de mieux répondre à la demande croissante provenant de l'effectif adulte. Ainsi, le gouvernement de l'Alberta a entrepris de vastes consultations publiques et fait paraître un document intitulé *New Directions for Adult Learning in Alberta* à l'automne 1994.

Les données sur les inscriptions *par domaine d'études* dans le cas des universités et des collèges communautaires sont présentées dans les Annexes 23 et 24 respectivement pour les années 1982, 1986 et 1990. Même s'il est évident que certains domaines se caractérisent par une plus grande présence des hommes (dans les *universités* : en génie, en foresterie, en informatique, en météorologie, en sciences physiques, par exemple; dans les *collèges* : en électronique, en technologie des transports, en génie général et en technologie du génie mécanique, en environnement et en conservation, par exemple), le fossé des sexes semble en voie de se combler dans beaucoup de domaines. Cela dit, la répartition des hommes et des femmes est relativement égale dans beaucoup de domaines ouvrant sur des carrières bien rémunérées, dont la médecine, le droit, l'optométrie et la médecine dentaire.

9.2 *Nombre d'étudiants effectuant leurs études à l'étranger (par domaine et niveau de formation)*

Aucunes données disponibles

9.3 *Gestion du système d'enseignement supérieur; autonomie des établissements, notamment dans la gestion des ressources financières*

L'enseignement supérieur au Canada est une responsabilité qui, de par la Constitution, relève des provinces et des territoires. Les universités sont des établissements relativement autonomes et administrés par un conseil; créés en vertu de lois provinciales, ces établissements sont investis de la responsabilité de toute la matière universitaire et dotés d'une latitude considérable en ce qui concerne la gestion financière et les programmes offerts. La plupart des universités sont dotées d'une structure de direction à deux niveaux («bicamérale») comprenant un Bureau ou une *Assemblée des gouverneurs* (qui s'occupe des questions de financement et de politiques) et d'un *Sénat* (qui s'occupe des exigences de programme et d'admission, des exigences relatives aux grades et de la planification de l'enseignement universitaire). Les recommandations du Sénat doivent recevoir l'approbation ultime de l'Assemblée des gouverneurs. L'intervention du gouvernement se limite habituellement aux domaines du financement, des structures des droits de scolarité et à l'introduction de nouveaux programmes. Dans certaines provinces, un organisme intermédiaire agit à titre de conseiller sur ces questions; c'est le cas du Conseil ontarien des affaires universitaires¹, le *Council on Higher Education* de Terre-Neuve et du Labrador, le *Postsecondary Advisory Council* de la Saskatchewan, la Commission de l'enseignement supérieur des provinces Maritimes² et au Québec, le Conseil supérieur de l'Éducation. Certains organismes intermédiaires ont le pouvoir de prendre des décisions en matière de financement de base; c'est le cas de la Commission des subventions aux universités, au Manitoba³ et du *Nova Scotia Council on Higher Education* (CMEC, 1995a). Le Manitoba crée actuellement un *Post-Secondary Education Council*, qui réunira les attributions reliées aux universités et collèges et remplacera la *University Grants Commission*.

Un établissement *fédéré* - collège ou université est responsable de sa propre administration et a le pouvoir de conférer des grades. Un établissement affilié jouit de son indépendance administrative mais ne possède pas de pouvoirs de conférer des grades (environ 70 des 90 établissements de niveau universitaire au Canada confèrent des grades; certains ne confèrent de grades que dans un petit nombre de domaines, la théologie, par exemple). Un établissement *constituant* est soumis à

¹ Le Conseil ontarien des affaires universitaires a été créé par décret en 1974 et chargé de conseiller en toute indépendance le ministre sur les questions touchant les universités, y compris en ce qui concerne les besoins de financement et l'admissibilité au financement des nouveaux programmes. Plus récemment, l'Ontario a mis sur pied le Conseil de l'éducation et de la formation franco-ontariennes (CEFFO/FOETC), en 1994, et le Conseil autochtone de l'enseignement, en 1991.

² Fruit de la collaboration du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse et de l'Île-du-Prince-Édouard, cette commission a pour objectif premier la recherche d'une utilisation plus efficace et plus efficiente des ressources destinées à l'enseignement supérieur au niveau régional.

³ La Commission des subventions aux universités travaille en liaison avec le gouvernement de la province et les universités et elle conseille le gouvernement au sujet des subventions globales et des niveaux de financement sélectif (à des fins précises), de l'approbation des nouveaux programmes et des grands travaux d'immobilisations. La Commission comprend un conseil de neuf membres nommés par le gouvernement.

l'autorité de l'université-mère tant du point de vue de l'administration que pour ce qui est du pouvoir de conférer des grades.

Les collèges sont en règle générale plus étroitement réglementés que les universités, car ils constituent d'importants outils d'adaptation des politiques pour les gouvernements. La plupart des collèges sont dotés d'une assemblée des gouverneurs nommé par le gouvernement provincial ou par une municipalité. L'assemblée des gouverneurs est parfois élue. Il est fréquent que le gouvernement soit représenté au sein des assemblées. En règle générale, les gouvernements exercent leur influence au niveau des politiques d'admission, du programme d'études, de la planification et des conditions de travail. De plus, des membres de la collectivité et des milieux des affaires et des syndicats apportent leur contribution soit en étant représentés au sein de l'assemblée, soit en étant membres de comités consultatifs de l'assemblée.

En Ontario, le Conseil ontarien des affaires collégiales conseille le ministre de l'Éducation et de la Formation relativement aux questions qui se posent dans l'ensemble du réseau des 25 collèges d'arts et de technologie appliqués de l'Ontario. Le Conseil des collèges du Québec remplit une mission semblable dans cette province.

9.4 *Méthodes d'évaluation du rendement des établissements*

Il n'existe pas au Canada d'organisme d'accréditation pancanadien pour l'évaluation des universités ou des programmes. Au niveau provincial, les chartes sont données aux établissements d'enseignement postsecondaire en vertu de lois. L'appartenance à l'Association des Universités et Collèges du Canada ou à l'Association des collèges communautaires du Canada est généralement signe qu'un établissement est conforme à certaines normes d'acceptabilité. Pour les collèges et pour les universités, l'examen externe par les pairs s'effectue par l'intermédiaire de l'Association des Universités et Collèges du Canada. Des organismes provinciaux ou régionaux peuvent également superviser le contrôle de la qualité, comme le font, par exemple, le Conseil ontarien des affaires universitaires et la Commission de l'enseignement supérieur des provinces Maritimes. Dans bien des cas, des organismes de réglementation ou des associations professionnelles évaluent les programmes d'enseignement professionnel de premier, de deuxième et de troisième cycles. Enfin, tous les établissements se livrent à une forme quelconque d'auto-évaluation dans le cadre d'un examen interne.

En Alberta, un système de financement de l'enseignement postsecondaire «basé sur le rendement», faisant appel à des facteurs tels que la satisfaction des diplômés à l'égard de leur éducation, le succès au niveau de l'emploi, la transférabilité entre les instituts, les coûts de programme, la charge de travail de l'enseignement et la quantité et la qualité de la recherche, sera introduit en 1997 (CMEC, 1995b).

9.5 *Adéquation entre le nombre de diplômés dans les différents domaines de formation et les besoins du marché de l'emploi*

Les besoins du marché canadien de l'emploi sont en changement. Si l'on en croit Lowe (1992, p. 50), la moitié des occupations comportent maintenant la création et l'utilisation de données et de connaissances...les emplois à base d'information augmenteront au fur et à mesure que le secteur des services se développera. Il n'est pas surprenant, alors, de voir tant d'étudiants adultes s'instruire eux-mêmes, car les technologies des données et des connaissances évoluent rapidement et beaucoup d'adultes n'ont eu que des contacts limités avec elles. Les industries en croissance — celles des communications, des finances, de la santé et des services de bien-être — exigent la possession d'un certificat ou d'un diplôme d'études postsecondaires ou d'un grade universitaire d'une fraction plus grande de leur effectif que les autres industries (CSCE, 1996a).

La question de savoir si l'enseignement qu'ont reçu celles et ceux qui terminent des études postsecondaires leur confère les capacités dont ils ont besoin pour entrer sur le marché du travail a été examinée par le CSCE (1996a), qui affirme que «les jeunes travailleurs ne sont pas coincés dans des emplois sans rapport avec leur éducation» (p. 90). Une enquête effectuée auprès de finissants de 1986 a permis de constater que, en 1991, les finissants des cours de formation technique et professionnelle faisaient état d'une relation directe à 60 ou 70 % entre éducation et emploi. Chez les diplômés de l'université, la relation était de l'ordre de 58 % chez les bacheliers, de 64 % chez les finissants d'études de maîtrise et de 75 % chez les finissants d'études de doctorat.

L'importante relation entre éducation et travail a été prise en considération récemment au Canada dans le cadre de toute une gamme de programmes novateurs. Le collège Holland de l'Île-du-Prince-Édouard, par exemple, est le premier établissement d'enseignement canadien à offrir une *garantie aux employeurs* suivant laquelle il s'engage à reprendre la formation de ses finissants dont les connaissances, les aptitudes et les valeurs sont jugées insatisfaisantes dans le milieu de travail (Statistique Canada, 1994d). L'industrie conseille de façon serrée le collège relativement au programme d'études et aux programmes de formation axés sur les aptitudes et l'emploi (CMEC, 1995b).

Certains établissements d'enseignement postsecondaire, des collèges habituellement, offrent une formation en vertu de contrats avec le secteur privé, ce qui permet un lien direct entre les programmes d'études et les besoins du marché. Le Collège de l'Arctique des Territoires du Nord-Ouest, par exemple, a augmenté de façon marquée le nombre de ses contrats avec des employeurs. Le *Saskatchewan Institute of Applied Sciences and Technology* offre des programmes d'alternance travail-études en techniques commerciales et du génie qui permettent aux étudiantes et étudiants d'acquérir une précieuse expérience en milieu de travail (CMEC, 1995a). Il semblerait que les finissants des programmes d'alternance travail-études soient environ 10 % plus susceptibles d'être embauchés avant la fin de leurs études ou dans le mois qui suit l'obtention de leur diplôme (Statistique Canada, 1995a). Au Québec, l'Université de Sherbrooke offre, en collaboration avec le milieu des affaires, des programmes de formation faits sur mesure.

Ainsi, il semble exister un lien modérément fort entre les besoins du marché de l'emploi et les habiletés proposées par les systèmes d'enseignement postsecondaire du Canada. Le tableau n'est pas entièrement positif pour les diplômés canadiens, toutefois. Nous verrons plus loin que beaucoup d'entre eux sont actuellement incapables de trouver du travail, en particulier ceux qui ont étudié dans certains domaines ou qui se trouvent dans certaines régions du Canada.

9.6 *Chômage et sous-emplois des diplômés : raisons et catégories les plus touchées*

Les taux de chômage en 1993¹ par niveau d'instruction au Canada s'établissaient comme suit : 16,8 % chez ceux qui n'avaient que des études secondaires partielles, 11,4 % pour les finissants du secondaire, 9,4 % pour les détenteurs d'un certificat/diplôme d'études postsecondaires et 5,7 % pour les détenteurs d'un grade universitaire (Statistique Canada, 1996). De toute évidence, les personnes qui ont fait des études supérieures sont moins susceptibles de connaître le chômage au Canada.

Les taux de chômage deux ans après la fin des études chez les promotions de 1982, 1986 et 1990 sont indiqués par province et pour l'ensemble du Canada à l'Annexe 25. Le taux le plus élevé a été observé chez les finissants de cours de métier ou de formation professionnelle (moyenne canadienne de 20 % en 1990) et il a été beaucoup moindre chez les finissants des cours de formation technique ou universitaire (moyennes canadiennes de 10 % et de 11 % respectivement en 1990). Le chômage a été en général plus élevé au Québec et dans les provinces de l'est du Canada pour toutes les catégories.

Le phénomène *du travail à temps partiel*, qui se répand de plus en plus au Canada, doit également être examiné dans le contexte du travail et de l'éducation. En 1993, 17 % des personnes occupant un emploi travaillaient à temps partiel, comparativement à 11 % en 1976. En général, les emplois à temps partiel sont moins bien rémunérés et assortis de moins d'avantages sociaux et ils sont aussi moins stables. La probabilité d'occuper un emploi à temps partiel semble être inversement proportionnelle au niveau d'instruction. Ainsi, quelque 15 % des finissants du secondaire travaillent à temps partiel, comparativement à environ 28 % de ceux qui n'ont qu'une neuvième ou une dixième années (CSCE, 1996a).

Les *revenus par domaine d'études* donnent une autre indication du lien qui existe entre éducation et emploi. Les Annexes 26 et 27 montrent les revenus des finissants de l'université et du collège par domaine d'études. Chez les diplômés de l'université, les domaines les plus lucratifs sont le commerce/l'économie/le droit, le génie, l'enseignement et la médecine/la santé. Chez les diplômés du *niveau collégial*, les domaines les plus lucratifs sont les techniques du génie, le génie mécanique/la technique de construction, le génie électrique/les mathématiques/ l'informatique, et les sciences de la santé. Le revenu des diplômées et diplômés de l'université sont généralement plus élevés que ceux du niveau collégial, d'environ 10 000 \$ par année. *L'écart entre les gains* des hommes et des femmes a été en moyenne de 9 % et de 10 % chez les finissants de l'université et du

¹ Chez les personnes de 15 ans et plus à la recherche d'un emploi.

niveau collégial respectivement en 1992, ce qui représente une diminution par rapport aux 13 % et 16 % de 1982 (Statistique Canada, 1994e).

Frais de scolarité

Nul examen de l'enseignement postsecondaire au Canada ne serait complet sans un arrêt au phénomène de la hausse des frais de scolarité. L'indice des frais de scolarité au Canada a augmenté de 9,4 % pour l'année universitaire 1994-1995, ce qui la place largement en avant de l'augmentation de l'indice des prix à la consommation, qui a été de 1,5 % (Statistique Canada, 1995a). Il en est ainsi depuis une dizaine d'années et la tendance est particulièrement marquée depuis cinq ans, comme on peut le voir à l'Annexe 28. Les frais de scolarité au Québec ont augmenté de façon spectaculaire de 1985-1986 à 1995-1996 : ils ont accusé une augmentation de 223 %, comparativement à une augmentation moyenne de 134 % à l'échelle du pays¹. En Ontario, les frais de scolarité à l'université ont augmenté de 10 % en 1994-1995 et le gouvernement s'est « engagé » à ce qu'ils augmentent d'au plus 20 %² en 1996-1997. Cette dernière augmentation constitue une tentative pour compenser la réduction de 400 millions de dollars de subventions de la province qui a été annoncée récemment et qui représente environ 7 % du total des dépenses³. Les frais de scolarité au niveau collégial en Ontario augmenteront de 15 % en 1996-1997.

En réponse à l'augmentation du coût des études pour les étudiantes et étudiants depuis dix ans, des changements ont été apportés aux programmes d'aide aux étudiantes et étudiants. À titre d'exemple, les limites de prêt aux étudiants en vertu du Programme canadien de prêts aux étudiants ont été augmentées de 57 % en 1994. L'intérêt manifesté par plusieurs gouvernements et organismes pour l'étude de diverses formes d'assistance au remboursement des prêts (notamment les formules de remboursement du prêt en fonction du revenu et l'élargissement de l'exemption d'intérêt pendant les périodes de chômage ou de sous-emploi) est également relié à l'augmentation du coût de l'éducation.

9.7 *Données caractérisant le phénomène de la "fuite des cerveaux"*

Sans objet.

¹ Surtout parce que le Québec affichait les frais de scolarité les plus bas au Canada. Malgré cette hausse, les frais de scolarité au Québec demeurent inférieurs à la moyenne des frais de scolarité dans les autres provinces.

² En comptant 10 % d'éventuelles nouvelles recettes mis de côté pour donner une aide financière aux étudiantes et étudiants dans le besoin.

³ Comme les frais de scolarité représentent environ 25 % des revenus totaux, une augmentation de 20 % des frais ne fera augmenter les revenus que d'environ 5 %, ce qui compenserait partiellement la diminution de 7 % du financement attribuable aux compressions de 400 millions de dollars effectuées par la province.

9.8 *Dispositifs particuliers concernant la reconnaissance des études et des diplômes de l'enseignement supérieur*

Le Protocole pancanadien sur la transférabilité des crédits universitaires a eu pour objectif que tous les établissements conférant des grades au Canada approuvent, adoptent et mettent en œuvre avant le 1^{er} septembre 1995 un protocole pancanadien prévoyant la transférabilité des cours universitaires de première et de deuxième années (y compris la dernière année d'études menant à un diplôme d'études collégiales (DEC) au Québec et les cours de niveau universitaire offerts par les collèges communautaires et les collèges universitaires d'Alberta et de Colombie-Britannique).

Les universités ont exprimé leur appui à la possibilité pour les étudiantes et étudiants de changer d'établissement; nombre d'entre elles ont conclu des accords avec des établissements apparentés dans le but exprès de donner aux étudiantes et étudiants la possibilité de poursuivre une partie de leurs études du premier cycle dans un autre établissement. À titre d'exemple, citons le Consortium d'échanges d'étudiants des universités canadiennes (CEEUC), formé par un nombre d'universités canadiennes; et le programme d'échange d'étudiantes et d'étudiants du Regroupement des universités de la francophonie hors Québec. Ces programmes garantissent aux étudiantes et étudiants la reconnaissance intégrale dans leur universités d'origine, des crédits obtenus ailleurs.

Les sénats des universités de la Nouvelle-Écosse ont déjà mis en œuvre une politique prévoyant la transférabilité intégrale des cours de première et de deuxième année dans le système universitaire de la province. L'Université de l'Île-du-Prince-Édouard s'est même engagée à reconnaître les crédits obtenus dans toute université au Canada.

Le protocole n'empière en rien sur l'autonomie des universités en ce qui a trait aux études; ne modifie en rien les politiques et pratiques des universités relatives aux décisions sur l'admissibilité des étudiantes et étudiants qui demandent l'admission avec équivalences, et est conforme à l'intégrité des programmes universitaires et au droit des universités de déterminer la conception et la prestation des programmes, de fixer les exigences préalables, et d'établir les critères d'admission et les exigences pour la sanction des études.

Le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI) collecte, organise et distribue des renseignements et remplit le rôle de bureau national de coordination et d'orientation pour promouvoir la reconnaissance et la transférabilité des qualifications professionnelles et des diplômes canadiens et étrangers.

Le CICDI a été mis sur pied à la suite de la signature par le Canada, en 1990, de la Convention de l'UNESCO sur la reconnaissance des études et des diplômes relatifs à l'enseignement supérieur dans les États de la région Europe. Cette convention encourage une reconnaissance accrue des qualifications professionnelles et des diplômes dans le but de favoriser la mobilité internationale au sein de la profession enseignante, chez les étudiantes et les étudiants, dans les milieux de recherche et parmi les professions libérales.

La Colombie-Britannique, l'Alberta et le Québec ont leurs propres services d'évaluation et de reconnaissance des diplômes. Il existe également des agences privées en Ontario, en Colombie-Britannique et en Nouvelle-Écosse.

10. Moyens d'enseignement, équipement et infrastructure

Introduction

Au Canada, l'infrastructure de l'éducation est adéquate, suivant la plupart des normes en la matière. L'approvisionnement en manuels, les salles de classe, les cafétérias, l'hébergement des étudiants, et les autres questions de cet ordre ne posent pas de problèmes majeurs. Il existe bien certains problèmes mineurs, comme le trop grand nombre d'élèves dans certaines écoles, qui a conduit à une surutilisation des classes «mobiles».

Cela dit, les questions d'enseignement, d'équipement et d'infrastructure qui revêtent une certaine importance au Canada ont trait à deux courants de la technologie : 1) l'apparition des ordinateurs dans l'éducation à tous les niveaux; 2) le développement de la formation à distance. Voici quelques exemples de ce qui se fait au Canada dans ces deux domaines.

10.1 Suffisance/insuffisance des manuels scolaires et d'autres moyens d'instruction, y compris les ordinateurs, les moyens audiovisuels et d'autres outils, par rapport aux besoins

Ordinateurs dans l'éducation

- Le Réseau scolaire canadien (*Rescol*), lancé en octobre 1993, est une entreprise réalisée conjointement par le gouvernement fédéral, les gouvernements provinciaux/territoriaux et l'industrie, dans le but de relier les écoles à des ressources pédagogiques nationales et internationales auxquelles les enseignantes et enseignants et les étudiantes et étudiants peuvent avoir accès; à l'été 1994, Rescol englobait plus de 1000 écoles. Des mesures sont actuellement prises afin d'amener Rescol dans toutes les écoles et afin d'y relier un nombre beaucoup plus grand de bibliothèques, de collèges, d'organismes gouvernementaux, de réseaux communautaires ainsi que de fournisseurs privés de services de télécommunications et de réseaux (ACE, 1994c).
- Treize universités des quatre provinces de l'Ouest ont entrepris de mettre en commun les ressources de leurs bibliothèques par le truchement de l'informatique d'ici la fin de 1996. Le projet permettra aux professeurs et aux élèves de télécharger l'information contenue dans une base de données réunissant 7000 revues, ainsi que de consulter les documents catalogués dans l'une ou l'autre des bibliothèques universitaires et d'y avoir accès. Le tout devrait permettre d'éviter les dédoublements et de dégager des fonds pour de nouvelles acquisitions (Lewington, 1996).
- Le gouvernement du Québec a mis sur pied le Centre québécois de recherche sur les applications de l'ordinateur dans l'éducation, qui regroupe des représentants des milieux d'affaires, des universités et du gouvernement. L'objectif de cet organisme est de déterminer les priorités, de subventionner des projets prometteurs, de favoriser la collaboration et de diffuser de l'information

(CMEC, 1995b). Le Québec dispose d'un réseau de 35 CEMIS (Centres d'enrichissement en micro-informatique scolaire) régionaux et suprarégionaux et d'une logithèque dont le principal mandat consiste à offrir une formation continue au personnel en exercice. Depuis 1994, le ministère de l'Éducation du Québec a favorisé l'établissement du réseau de télématique scolaire québécois (RTSQ), qui compte maintenant plus de 50 000 usagers. Dans le but d'intensifier le recours des écoles primaires et secondaires à l'informatique, à la télématique et aux autres techniques de pointe, la ministre a dévoilé, en juin 1996, un plan d'intervention sur l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'école, échelonné sur cinq ans. Le ministère, avec la collaboration de partenaires du secteur privé, s'assurera que toutes les écoles du Québec auront accès à l'autoroute de l'information au plus tard en 1997; pour tirer le maximum de cette mise en réseau, le ministère appuiera notamment la mise en place d'un serveur de l'éducation qui deviendra, pour le Québec, une plaque tournante de toute l'information à caractère éducatif.

- Presque toutes les écoles et les collectivités des Territoires du Nord-Ouest sont reliées à un système de babillard électronique (établi en 1993) connu sous le nom de «*North of 60*». Branché sur l'Internet, ce réseau procure au personnel enseignant et aux étudiantes et étudiants un système de courrier électronique et de téléconférence informatisée.
- Le Nouveau-Brunswick et Microsoft Canada ont formé un partenariat pour créer un «campus virtuel» interactif permettant d'enseigner par le truchement de l'électronique, grâce au *Microsoft On-Line Institute*. Des élèves de la maternelle à la 12^e année pourront suivre chez eux des cours reconnus qui ne sont pas offerts à leur école, et les élèves plus vieux pourront recourir à ce service pour terminer leurs études secondaires. Le premier ministre Frank McKenna a laissé entrevoir la possibilité que cette nouvelle technologie serve à exporter des cours de tous les niveaux, y compris des cours universitaires, à l'étranger (ACE, 1995c).
- À l'automne 1994, le gouvernement fédéral a lancé un nouveau projet intitulé «Ordinateurs pour l'école», en coopération avec les gouvernements provinciaux/territoriaux et le secteur privé. L'objectif de ce projet est de recueillir du matériel informatique et des logiciels dont les gouvernements ou les entreprises ne se servent plus pour les donner aux écoles (un maximum de six ordinateurs par école). La priorité va aux écoles les moins nanties ou qui ont le moins d'ordinateurs (ACE, 1994d).
- L'Université Acadia de Wolfville, en Nouvelle-Écosse, a annoncé que tous les nouveaux étudiants devront louer un ordinateur portable (les frais annuels de 1000 \$ environ seront incorporés dans les frais de scolarité) qui leur permettra d'accéder à l'Internet n'importe où sur le campus. Cette initiative provinciale est soutenue par IBM Canada Ltée, *Maritime Telegraph and Telephone Co. Ltd.* et Marriot Corp. (*The Globe and Mail*, 5 mars 1996).
- Le Réseau d'éducation de l'Ontario (REO) offre des services de téléconférence informatisée et de courrier électronique aux intervenants du milieu de l'enseignement de l'Ontario. Ce réseau fait appel à la collaboration de la province, des conseils scolaires, des regroupements de responsables de l'enseignement et de la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.
- En Colombie-Britannique, un plan de technologie quinquennal a débuté en 1995. En vertu du plan, les écoles et les élèves reçoivent des informations à jour et ont accès à la technologie informatique. L'intégration de la technologie dans tout le système d'éducation de la Colombie-

Britannique, tant à titre d'outil qu'à titre de matière, assurera que les élèves acquerront le niveau de connaissance technologique nécessaire sur le marché du travail aujourd'hui.

Formation à distance

La formation à distance est une nouvelle formule d'enseignement qui est utilisée considérablement partout au Canada, surtout au niveau de l'enseignement postsecondaire. L'étendue du territoire, la demande élevée en éducation, le respect du principe de l'égalité des chances pour tous et le savoir-faire technologique ont fait du Canada un champion mondial de la formation à distance. Au Canada, il y a longtemps que l'on offre des cours par correspondance de la maternelle à la 12^e année. Au début, ces cours étaient offerts surtout par le truchement des médias imprimés (CMEC, 1994). En 1994, on comptait en tout 225 321 inscriptions à 953 cours par correspondance. D'autres technologies se sont ajoutées à l'imprimé, mais celui-ci demeure un important médium de la formation à distance.

En 1994, 54 % des universités et 68 % des collèges faisaient de la formation à distance, et ces proportions devraient encore augmenter. Le Canada recourt également à des consortiums d'enseignement télévisuel pour atteindre une forte proportion de ménages (habituellement 95 % ou plus) dans différentes provinces. Par exemple, l'*Alberta Access Network* offre sept cours avec crédits, et Radio-Québec en offre 40. L'imprimé et le téléphone (pour les besoins du tutorat et des audioconférences) sont les médias les plus utilisés dans la formation à distance. Parmi les autres outils possibles, mentionnons la vidéocassette, l'audiocassette et la télévision. Étant donné que seulement 22 % environ des ménages canadiens possèdent un ordinateur personnel, ce médium n'est pas encore utilisé à grande échelle dans la formation à distance, pour des raisons d'équité (CMEC, 1994).

Voici d'autres exemples de formation à distance au Canada¹:

- L'Alberta, la Colombie-Britannique et le Québec ont institué des «universités ouvertes» qui appliquent des politiques d'admission libérales et s'adressent principalement aux étudiantes et étudiants à temps partiel âgés de plus de 24 ans. En général, les programmes s'appuient sur les outils de travail à domicile, sur l'audiocassette et la vidéocassette, sur la télévision et sur la téléconférence, ce à quoi s'ajoute parfois un système de tutorat au téléphone. En Colombie-Britannique, l'*Open University*, qui opère par l'intermédiaire du réseau sans but lucratif *Knowledge Network*, utilise les satellites et les réseaux de télévision provinciaux pour offrir à distance des programmes à temps plein et à temps partiel qui mènent à des diplômes (deux ans) et à des baccalauréats (quatre ans) en arts et en sciences.
- Les trois universités du Manitoba collaborent au programme *Inter-Universities North*, programme de formation à distance qui permet d'offrir des cours universitaires dans 16 collectivités du nord du Manitoba.

¹ Tirés essentiellement de *Distance Education and Open Learning: A Report*, décembre 1994, Occasional Paper Number 1 (CMEC, 1994).

- Au Québec, Télé-université, qui fait partie de l'Université du Québec, est la seule université de langue française en Amérique du Nord à se spécialiser dans la formation à distance. Elle offre des programmes à temps plein et à temps partiel qui conduisent à l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat, ainsi que des programmes de premier cycle en communication réalisés à domicile. Télé-Université offre aussi un «certificat en informatique appliquée à l'organisation»; il s'agit d'un certificat de premier cycle de 30 crédits (10 cours) qui a débuté à l'automne 1992, et qui permet d'offrir la formation sur les nouvelles technologies et les compétences connexes dans le milieu de travail.
- Des cours de niveau secondaire et collégial, pouvant mener à l'obtention de diplômes d'études secondaires et d'études collégiales, sont également offerts. La Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD), et le Centre collégial de formation à distance, sont respectivement responsables de l'offre de formation à ces niveaux.
- En 1986, l'Ontario a mis sur pied le réseau de communication à distance *Contact North/Contact Nord*, qui permet d'offrir près de 600 programmes de niveau secondaire, collégial et universitaire à 9000 étudiantes et étudiants répartis dans 110 collectivités du nord de l'Ontario; il existe également un collège «ouvert» d'arts appliqués et de technologie appelé le Collège des Grands Lacs.
- Les quatre universités du Nouveau-Brunswick offrent des programmes de formation à distance qui s'appuient sur la technologie des télécommunications et sur l'enseignement sur place pour atteindre les collectivités de l'ensemble de la province.
- En Nouvelle-Écosse, le *Nova Scotia Community College* emprunte le réseau *Network Nova Scotia* pour offrir la formation à distance dans l'ensemble de la province au moyen de la télécommunication audio-vidéo. En outre, le Collège de l'Acadie compte six centres d'apprentissage reliés entre eux par un système de vidéoconférence qui permet aux étudiantes et étudiants d'interagir entre eux et avec des professeurs d'ailleurs dans la province. Ces deux réseaux d'enseignement à distance sont le fruit de la collaboration entre la *Maritime Telegraph and Telephone Company* et le gouvernement provincial.
- L'université Memorial de Terre-Neuve et du Labrador offre des services d'éducation à distance aux collectivités éloignées au moyen d'audiocassettes, de liaisons par satellite et d'autres médias de communication.
- *Television Northern Canada* (TVNC) a obtenu en 1991 une licence lui permettant d'offrir des programmes culturels, sociaux, politiques et éducatifs aux Canadiens autochtones du Nord. Ce réseau de télévision couvre un territoire égal au tiers du Canada, desservant 100 000 personnes; il met à contribution des institutions telles que le *Yukon College*, le *Katvik School Board* et le *Labrador Community College*.

10.2 *Production et importation de manuels scolaires pour les différents niveaux d'enseignement*

Aucunes données disponibles

10.3 *Suffisance/insuffisance des locaux, des transports, des cuisines scolaires, de l'hébergement en pension, etc.*

11. Éducation extrascolaire

11.1 *Types d'établissements et de programmes et effectifs concernant en particulier : a) les cours d'alphabétisation, b) les cours destinés aux «enfants des rues» et à d'autres enfants défavorisés, c) les programmes communautaires*

L'éducation extrascolaire se situe habituellement en dehors du champ de l'enseignement institutionnel mais elle peut conduire dans certains cas à l'obtention de crédits. Elle englobe un large éventail d'activités : formation structurée, cours, séminaires, ateliers et enseignement individuel (DRHC et StatsCan, 1992). Bon nombre de ces activités s'accompagnent d'une certaine forme d'enseignement assisté par ordinateur. Commissions/conseils scolaires, instances, collèges et universités, entreprises et gouvernements offrent une foule d'activités extrascolaires qui vont des cours d'alphabétisation à l'informatique, en passant par l'art et l'artisanat, et de nombreux autres sujets (Berg, 1995). La formation à distance et les médias sur campus peuvent aussi être mis à contribution. Quant à la formation professionnelle des adultes, elle peut être offerte en divers endroits : établissements d'enseignement, centres communautaires, écoles privées, locaux de l'employeur.

Comme suite à un développement important dans ce secteur depuis les trente dernières années, l'éducation aux adultes a été inscrite dans la législation québécoise en matière d'éducation, en 1988. Les adultes peuvent bénéficier de services qui leur sont particuliers, au secondaire, au collégial et à l'université. À l'ordre d'enseignement secondaire, un réseau «formel» (composé de commissions scolaires et d'établissements d'enseignement privé) et un réseau «non formel» (comprenant les groupes d'éducation populaire autonome, les groupes d'alphabétisation populaire autonome et les organismes privés de formation, dont les services en entreprises), peuvent légalement offrir des services d'éducation aux adultes. Le Régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale, auquel est soumis le réseau «formel», prévoit pour cette clientèle des services de formation, des services d'enseignement, des services d'appui à la formation et des services complémentaires.

En 1992, environ 5,8 millions de Canadiennes et Canadiens, soit 28 % de tous les adultes au Canada¹, ont pris part à des activités liées à l'éducation ou à la formation des adultes. Environ 2,9 millions de personnes ont reçu de la formation offerte par les employeurs. Environ le tiers de toutes les personnes participantes ont indiqué qu'elles suivaient des cours pour des motifs personnels, et les deux tiers le faisaient pour améliorer leurs compétences professionnelles (Statistique Canada, 1996).

¹ Définis comme étant des personnes de plus de 16 ans qui ne fréquentent pas un établissement d'enseignement à temps plein.

Les universités et les collèges offrent souvent de la formation extrascolaire dans le cadre de programmes d'université ouverte, d'éducation à distance, de stages-études¹, d'apprentissage en milieu de travail et d'éducation des adultes. Des dispositions spéciales sont prises pour faciliter la participation des femmes, des Autochtones, des groupes économiquement désavantagés, des handicapés, des personnes âgées, des minorités visibles, des immigrants et des habitants des régions éloignées (CMEC, 1995a).

Les entreprises canadiennes peuvent utiliser divers moyens pour former leurs employés, à leurs frais ou avec l'aide du gouvernement (p. ex., la Stratégie fédérale de mise en valeur de la main-d'oeuvre). Le plus souvent, les cours et la formation financés par l'employeur, en milieu institutionnel ou autre, s'adressent à des employés d'âge moyen qui ont fait des études supérieures (CSCE, 1996a).

Des programmes extrascolaires sont également offerts par divers organismes sans but lucratif et des associations professionnelles.

12. Situation du personnel enseignant

12.1 Effectifs des enseignantes et enseignants exerçant aux différents niveaux et types d'éducation selon le niveau de leurs diplômes (premier, second, troisième degré) et leur formation pédagogique

Profil des enseignantes et enseignants

Le nombre d'enseignants a connu une progression soutenue de 1985-1986 à 1991-1992, progression qui a généralement dépassé la progression du nombre des inscriptions dans les écoles. En 1992-1993, le nombre d'éducatrices et d'éducateurs a diminué légèrement (0,3 %), alors que la population scolaire augmentait de 1,5 %. En 1993-1994, on comptait 300 797 éducatrices et éducateurs dans les écoles primaires et secondaires, 575 dans les écoles pour les sourds et les aveugles, 27 260 dans les collèges communautaires, 37 880 dans les universités, pour un total de 366 512 éducatrices et éducateurs à temps plein (Statistique Canada, 1994a).

En 1981-1982, 23 % des éducatrices et éducateurs qui enseignaient au primaire et au secondaire avaient 45 ans ou plus. En 1992-1993, cette proportion était passée à 41 %. Entre 2001 et 2010, un grand nombre prendront leur retraite ou seront sur le point de la prendre. À l'échelle nationale, plus de 45 % de tous ceux qui enseignaient en 1992-1993 appartiendront à ce groupe.

L'égalité des sexes semble gagner du terrain dans la profession de l'enseignement. Bien qu'une majorité des postes administratifs des écoles publiques soit encore occupée par des hommes, les femmes n'ont pas cessé de faire des gains à cet égard. Ainsi, elles occupaient 15 % des postes

¹ Les programmes de stages-études reposent sur l'*alternance* entre cours sur campus et stages de travail hors campus conduisant à l'obtention de crédits universitaires.

administratifs en 1981-1982, 16 % en 1984-1985, environ 23 % en 1989-1990 et 29 % en 1992-1993. Les femmes représentent 61 % de tous les éducateurs à temps plein dans les écoles primaires et secondaires du Canada (CSCE, 1996b). Au niveau postsecondaire, en 1993-1994, elles constituaient 40 % du personnel enseignant dans les collèges et 22 % dans les universités (Statistics Canada, 1996). De toute évidence, les femmes ont encore un certain chemin à faire avant d'atteindre l'égalité dans l'enseignement postsecondaire.

Le niveau d'instruction du personnel enseignant est beaucoup plus élevé qu'il y a 20 ans. En 1970, seulement 37 % (principalement des enseignantes et enseignants du secondaire) détenaient un diplôme universitaire. À cette époque, les attentes des ministères ont changé, de sorte que les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire ont dû se perfectionner et aller chercher des diplômes universitaires. Une partie de ce perfectionnement a été dispensée dans les nombreuses facultés de l'éducation nouvellement établies pour remplacer les «écoles normales» et «collèges pour enseignants» qui, pendant des décennies, avaient été les pivots de la formation des maîtres. En 1990, au moins 80 % des enseignantes et enseignants du Canada possédaient un diplôme universitaire.

Le point où se situe une enseignante ou un enseignant dans la grille de rémunération dépend directement de deux facteurs : ses années d'études universitaires et de formation professionnelle, jusqu'à concurrence d'une maîtrise (ou quelquefois d'un doctorat) dans un domaine pertinent, et ses années d'expérience, jusqu'à un maximum de 7 à 14 ans, selon la commission/conseil scolaire. Les gains salariaux réalisés par la grande cohorte des enseignantes et enseignants dans les années 70 et 80 sont essentiellement attribuables à une combinaison de ces deux facteurs, ainsi qu'aux rajustements tenant compte du coût de la vie qui ont été effectués dans toute la grille de rémunération pour que les revenus suivent l'inflation. Le salaire moyen du personnel enseignant au Canada est passé d'environ 45 000 \$ en 1988-1989 à environ 56 000 \$ en 1992-1993, soit une augmentation de près de 25 %¹ (CSCE, 1996b). Au même moment, l'Indice des prix à la consommation n'augmentait que de 14 %. Plus récemment, ces augmentations relativement importantes ont cependant été largement annulées par les compressions effectuées dans toutes les régions du pays, comme on l'a vu plus haut.

12.2 *Charge de travail du personnel enseignant aux différents niveaux d'enseignement (nombre moyen d'heures par semaine consacrées à l'enseignement en classe et aux autres activités pédagogiques); normes prévues par la législation nationale et réalité*

De 1982 à 1992, la charge de travail moyenne du personnel enseignant à temps plein s'est accrue de 1,5 heure au niveau national, passant de 39,4 à 40,9 heures de travail. La moyenne des heures de travail a également augmenté dans chaque province. Deux provinces — l'Alberta et le Québec — affichent des augmentations plus fortes que la moyenne nationale à cet égard sur la période de 10 ans écoulée de 1982 à 1992. En 1992, les enseignantes et enseignants de l'Alberta travaillaient

¹ Les salaires les plus élevés ont été enregistrés au Yukon, dans les Territoires du Nord-Ouest et en Ontario, et les moins élevés, au Nouveau-Brunswick, à Terre-Neuve et Labrador, en Saskatchewan et à l'Île-du-Prince-Édouard.

en moyenne trois heures de plus qu'en 1982 (42,5 heures en 1992), et ceux du Québec travaillaient en moyenne 2,2 heures de plus (36,5 heures en 1992) (CSCE, 1996a).

Au cours de cette même période, les caractéristiques de la charge de travail du personnel enseignant selon leur âge ont changé. En 1982, les jeunes enseignantes et enseignants (âgés de 20 à 24 ans) à leurs débuts et ceux (âgés de 55 à 64 ans) qui approchaient de la retraite travaillaient dans l'ensemble plus d'heures par semaine que ceux de tous les autres groupes d'âge. Par contre, entre 1982 et 1992, la charge de travail des plus jeunes et des plus âgés a diminué de 1,2 heure par semaine, pour se situer sous les 40 heures, alors qu'elle a augmenté de plus d'une heure dans les autres groupes d'âge (de 25 à 54 ans). Les données de l'Enquête sur la population active montrent qu'en 1982 et en 1992, les enseignants travaillaient plus d'heures en moyenne que les enseignantes : en 1982, ils travaillaient en moyenne 2,0 heures de plus par semaine que leurs collègues féminines; en 1992, l'écart avait légèrement diminué, pour s'établir à 1,8 heure (CSCE, 1996a).

Par ailleurs, la charge de travail des administrateurs des deux sexes était en moyenne plus lourde que celle du personnel enseignant — près de trois heures de plus de travail par semaine en 1982 — et l'écart s'était légèrement accentué en 1992. Les administrateurs travaillaient en moyenne 1,3 heure de plus par semaine que les administratrices.

La continuité de l'emploi est plus prononcée chez les enseignants que chez les enseignantes. De façon générale, les enseignants sont également plus nombreux en général à occuper des postes permanents que les enseignantes, et l'écart entre les sexes s'est élargi de 1982 à 1992. La même tendance a été observée chez le personnel administratif, où les hommes sont beaucoup plus nombreux dans les postes permanents (StatsCan, 1994b).

12.3 *Conditions de travail et d'emploi du personnel enseignant, en particulier des femmes (salaires, modes et recrutement, ratio élèves/enseignant, possibilités de promotion et de formation en cours d'emploi, aide pédagogique en cours de service etc.)*

Les conditions de travail du personnel enseignant dépendent des règles fixées par les ministères de l'Éducation et des politiques des commissions scolaires qui les embauchent. De nombreux aspects de leurs conditions de travail sont aussi réglés dans les ententes contractuelles signées par l'unité de négociation de la fédération ou de l'association provinciale qui les représente.

D'après un sondage réalisé auprès de 17 000 enseignantes et enseignants pour le compte de la Fédération des enseignantes et des enseignants du Canada, un nombre considérable de ceux-ci trouvent l'enseignement difficile ou remettent l'enseignement en question. De nouvelles conditions sociétales et la baisse de confiance dans les institutions sociales créent des pressions et des doutes nouveaux (King et Peart, 1992).

Dans les années 90, l'accroissement de la violence dans les écoles des centres urbains a aussi contribué à faire augmenter le stress en classe. Dans un sondage réalisé en 1991 par la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 20 % de ces derniers interrogés ont dit craindre

«parfois» ou «presque constamment» d'être agressés physiquement. (CREO, 1995). Ils déclarent dans cette étude 441 épisodes d'agression physique majeure de la part de leurs élèves sur une période de trois ans, et 6300 cas d'agression mineure.

Les conditions de travail du corps enseignant font problème à d'autres égards. Citons par exemple un sentiment généralisé de surcharge, c'est-à-dire que les enseignantes et enseignants et les écoles ont l'impression de se voir constamment imposer des tâches trop nombreuses, dont beaucoup n'ont aucun rapport direct avec les fonctions pédagogiques. Ils estiment ne pas être vraiment consultés sur le bien-fondé de certaines politiques et des plans qui entourent leur mise en œuvre. Dans l'état actuel des choses, la culture de l'enseignement n'offre pas suffisamment d'occasions de collaboration et favorise plutôt l'isolement des enseignantes et enseignants. De plus, la structure horizontale des écoles limite les possibilités de promotion dans la profession, sauf pour les postes administratifs (c'est-à-dire dans des rôles autres que l'enseignement).

Les compressions réalisées par de nombreuses provinces dans le secteur de l'éducation au cours des dernières années sont également une source importante de stress, accentué par les possibilités de mises à pied massives. Par exemple, en Ontario, les conseils scolaires sont aux prises avec des réductions de budget de 400 millions de dollars pour 1996-1997, ce qui équivaut à environ 9,9 % des transferts provinciaux et à 3 % des recettes globales (provinciales et locales) du secteur de l'éducation. Comme la main-d'œuvre occupe une place importante dans ce domaine, des compressions d'une telle ampleur sur une aussi courte période sont souvent synonymes d'abolition de postes. Les économies possibles au niveau de l'administration ou du transport seraient loin de suffire. Les habituelles mesures vers lesquelles se tournent les conseils scolaires pour réduire leurs coûts consistent à éliminer des programmes et les postes d'enseignant qui s'y rattachent (comme les programmes de prématernelle); à réduire le temps de préparation accordé aux enseignantes et enseignants pour chaque jour de travail (soit une ou deux périodes par jour), de façon à ce qu'il faille moins de professeurs pour assurer une présence dans toutes les classes; et à éliminer certains avantages sociaux comme les gratifications pour congés de maladie non utilisés. Et comme les compressions s'exercent dans un milieu syndiqué, les enseignants les plus exposés à perdre leur emploi sont les jeunes qui n'ont pas leur permanence, les aides-enseignants et ceux qui enseignent les matières «secondaires». Ne sachant comment absorber les compressions budgétaires provinciales, en Ontario, le *Peel Board of Education*¹ a récemment envoyé des avis de mise en disponibilité à 519 enseignantes, enseignants et aides-enseignants (soit 8 % du personnel), le 4 mars 1996; ces mises en disponibilité doivent entrer en vigueur le 31 août 1996, à moins que des postes ne se libèrent sous l'effet de l'attrition et des départs anticipés à la retraite (Galt, 1996).

Le ratio élèves/éducateur, qui est un indicateur général du nombre d'élèves par professionnel de l'enseignement, a une incidence énorme sur la charge de travail des enseignantes et enseignants. De

¹ Le *Peel Board of Education* (à la limite ouest de l'agglomération de Toronto) est le troisième conseil scolaire en importance au Canada, avec une population scolaire relativement stable de 96 000 étudiants.

1982-1983 à 1994-1995, à l'échelle nationale, le ratio élèves/éducateur¹ a diminué, passant de 18,4 à 15,8 dans les écoles primaires et secondaires (CSCE, 1996b.) Toutefois, compte tenu de la réduction des dépenses et du nombre d'enseignants qui s'annonce, ce ratio est appelé à augmenter considérablement.

12.4 *Règlements concernant la situation et le statut social et professionnel du personnel enseignant et mesures adoptées pour leur amélioration*

Aucunes données disponibles.

13. Formation avant l'emploi et en cours d'emploi du personnel enseignant

13.1 *Effectifs dans les établissements de formation de différents types. Rôles des universités dans la formation des enseignantes et enseignants*

Études préalables

Au Canada, il existe deux modèles fondamentaux pour la formation des enseignants : soit un baccalauréat en enseignement qui nécessite de quatre à cinq années d'études (trois au Québec), soit un baccalauréat en enseignement qui nécessite une ou deux années d'études après l'obtention d'un diplôme universitaire. L'un et l'autre modèles sont appliqués pour la formation des professeurs au primaire et au secondaire, et portent à la fois sur les matières scolaires et sur la préparation professionnelle. La préparation professionnelle comprend l'étude de théories générales sur l'enseignement et l'apprentissage et de théories propres aux différentes matières, ainsi qu'une expérience pratique dans le domaine. Dans le cas du deuxième modèle, l'étudiant qui veut enseigner au secondaire doit avoir une majeure dans le domaine où il veut se spécialiser (Fleming, 1993).

Depuis les années 70, la création de facultés de l'éducation a amené les programmes de formation des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire à nouer des liens étroits avec les universités. Comme les programmes sont maintenant rattachés à des facultés universitaires, les responsables jouissent d'une grande latitude pour ce qui est de déterminer le contenu des cours et les méthodes d'enseignement.

Le *King's University College* d'Edmonton, en Alberta, est le premier collège privé du Canada autorisé, à compter de l'année scolaire 1995-1996, à décerner des baccalauréats en éducation. Ce collège offre aux titulaires d'un diplôme universitaire un programme de baccalauréat en éducation au primaire d'une durée de deux ans; les diplômés obtiendront un permis d'enseignement de l'Alberta. Le programme sera contingenté à 35 étudiants par année, et les frais de scolarité seront

¹ Les éducateurs comprennent les enseignants en classe, les conseillers, les orienteurs, les enseignants ressources et les administrateurs d'école.

de 5580 \$ par année. Le programme est entièrement autofinancé. L'*Alberta Teachers' Association*, qui prétend que la formation des maîtres doit être assurée par les universités publiques, s'est opposée à cette accréditation (ACE, 1995d). Depuis, le *Concordia University College* de l'Alberta a également été autorisé à offrir aux titulaires d'un diplôme universitaire un programme de baccalauréat en éducation au primaire d'une durée de deux ans.

13.2 *Qualifications requises pour enseigner aux différents niveaux d'enseignement*

Au Canada, l'enseignement est une profession généralement tenue en haute estime, et la rémunération n'est pas sans intérêt : les enseignantes et enseignants touchent de 30 000 \$ à 65 000 \$ (salaire assorti de divers avantages sociaux) pour 10 mois de travail par année. Bien que la demande ait plafonné au cours des 20 dernières années, le nombre de candidates et candidats qui espèrent entrer dans la profession n'a pas diminué. Dans l'ensemble du Canada, une cinquantaine d'universités et d'établissements offrent des programmes menant à l'obtention d'un brevet d'enseignement. Les provinces de Terre-Neuve et Labrador et de l'Île-du-Prince-Édouard ont chacune un établissement de ce genre, et l'Ontario et le Québec en ont 10 chacune. Bien que les établissements abondent, seulement 10 % environ des candidats sont acceptés, faute de places. Les résultats scolaires sont habituellement le premier critère d'admission, mais la sélection des candidates et candidats s'appuie également de plus en plus sur les lettres de référence, les antécédents professionnels et les entrevues personnelles.

Toutes les instances, à l'exception de la Colombie-Britannique, ont conclu avec les autres provinces/territoires des accords bilatéraux ou multilatéraux en vue de la reconnaissance et du transfert des titres professionnels des enseignantes et enseignants. Il existe dans les ministères provinciaux et territoriaux des services spéciaux qui étudient les titres des requérants avant de leur délivrer un permis d'enseignement. En Colombie-Britannique, ce rôle est assumé par le *College of Teachers*, organe qui régit la profession. Il semble que le *College of Teachers* récemment établi en Ontario exercera une fonction semblable.

13.3 *Composantes des programmes de formation initiale des enseignantes et enseignants relatives : a) à la maîtrise des matières, b) à la compétence pédagogique et méthodologique, c) à la capacité de développer des relations humaines. Éléments de programmes qui répondent à de nouvelles attentes (éducation relative à la citoyenneté démocratique, éducation interculturelle/multiculturelle, éducation aux valeurs, éducation à l'environnement, éducation relative à la santé, à la population, aux nouvelles technologies, à l'art, aux médias, au développement durable, etc.)*

Les programmes de premier cycle en éducation englobent habituellement l'enseignement au primaire et au secondaire, l'enseignement professionnel, l'éducation spécialisée, l'enseignement aux autochtones et aux populations du Nord, les sciences de l'activité physique et l'enseignement des adultes, ainsi que des programmes spéciaux en arts, en musique, en arts et métiers, en langue seconde, en religion, en service de garde et en éducation physique. Par exemple, le programme de l'université de la Colombie-Britannique comporte plusieurs cours de base obligatoires pour tous,

comme l'introduction aux principes de l'enseignement, les programmes d'étude et l'enseignement, et la communication. Les cours eux-mêmes comprennent des modules sur l'éducation spécialisée, l'enseignement aux autochtones et le multiculturalisme. À l'Université de Regina, les étudiants inscrits au programme d'enseignement au primaire suivent un cours d'introduction à l'enseignement et sept cours en arts et en sciences au cours de leur première année. En deuxième, en troisième et en quatrième année, ils suivent des cours généraux sur l'éducation; il s'agit de cours sur la profession de l'enseignement portant notamment sur les méthodes d'enseignement des différentes spécialités, et de cours avancés en méthodologie et en arts et sciences. Au terme de leurs études ils font un stage (stage pratique d'enseignement). Au cours de la deuxième année du programme, les étudiants passent un jour par semaine dans une école, et la durée des stages pratiques augmente, pour finalement représenter un semestre en quatrième année. Les questions sociales relatives aux groupes sous-représentés sont étudiées dans le cadre des cours sur les relations interculturelles, des cours en sciences sociales et des cours en éducation spécialisée. La combinaison d'études professionnelles et d'expérience sur le terrain est semblable dans le programme qui fait suite à l'obtention d'un diplôme universitaire (Williams, 1995).

13.4 *Système de formation en cours d'emploi et de perfectionnement des enseignantes et enseignants : types de centres et de programmes, formation obligatoire ou non, périodicité, pourcentage d'enseignants concernés*

En règle générale, les provinces n'imposent pas de règles spéciales en ce qui concerne le perfectionnement des professeurs en cours d'emploi, quoique le nouveau *College of Teachers* de l'Ontario promette de prendre certaines mesures en ce sens. Une commission/conseil scolaire ou une école donnée peut imposer un programme de perfectionnement en cours d'emploi lié à ses priorités ou aux priorités de l'instance, et consacrer à ce programme les 5 à 10 «journées pédagogiques» inscrites au calendrier scolaire par chaque ministère (les élèves n'ont pas d'école ces jours-là). Tous les enseignants et les administrateurs participent aux activités des journées pédagogiques, mais pas nécessairement aux mêmes activités. Lors des journées pédagogiques organisées par la commission/conseil scolaire, il est souvent possible de choisir entre différentes activités.

Il y a des facteurs qui incitent les enseignantes et enseignants à se perfectionner dans certains domaines, dans le cadre d'études universitaires plus poussées. Par exemple, l'enseignant qui possède un diplôme de maîtrise reconnu dans une matière enseignée ou encore une maîtrise en éducation (qui sera par la suite accréditée par le ministère) se situera dans une catégorie de rémunération plus élevée sur l'échelle salariale. Beaucoup de commissions/conseils scolaires assument au moins une partie des coûts d'inscription à ces cours lorsque l'enseignant fait partie de leur personnel. Ces études sont habituellement faites à temps partiel. En outre, les fédérations d'enseignantes et d'enseignants et d'autres organismes offrent des ateliers, des cours d'une brève durée, des séminaires d'été et des conférences professionnelles; certains sont d'intérêt général et d'autres sont très spécialisés.

Dans certaines instances, il existe des consortiums régionaux réunissant habituellement plusieurs commissions/conseils scolaires et/ou universités qui jouent un rôle de plus en plus important dans la réalisation de divers programmes de perfectionnement en cours d'emploi. Les activités de perfectionnement professionnel sont généralement offertes aux institutions selon une formule de recouvrement des coûts, quoique certaines fédérations puissent subventionner les programmes suivis par leurs membres. Les regroupements d'enseignants dans différents domaines (par exemple les associations provinciales de professeurs de mathématiques) contribuent pour beaucoup au perfectionnement permanent de leurs membres, au moyen de conférences, de bulletins ou de revues, et dans le cadre de programmes de perfectionnement professionnel, spécialement chez les enseignantes et enseignants du secondaire. Les chaînes de télévision éducative en Colombie-Britannique, en Alberta, en Ontario et dans d'autres provinces présentent régulièrement des programmes de perfectionnement dans différents domaines. La chaîne française de TVOntario met à la disposition des enseignants et d'autres personnes un babillard électronique sur l'éducation où les gens peuvent soulever certaines questions, échanger des idées et débattre de sujets d'importance, en français ou en anglais. Dans plusieurs instances, les bureaux régionaux du ministère de l'Éducation jouent un rôle important dans le soutien professionnel des enseignantes et enseignants.

13.5 *Formation des chefs d'établissements, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et du personnel para-enseignant*

Bon nombre de commissions/conseils scolaires exigent que les directrices et directeurs d'école possèdent une maîtrise, habituellement en administration scolaire, en leadership ou en étude des programmes, avant de les embaucher. Dans certains cas, la personne doit s'engager à terminer sa maîtrise dans une période de temps donnée. Les associations d'administrateurs jouent souvent un rôle important dans certaines formes spécialisées de perfectionnement professionnel. L'Ontario est la seule province canadienne où les directeurs d'école et les directeurs adjoints doivent suivre un cours approuvé par le ministère afin d'obtenir un permis de directeur, et où le personnel dirigeant des conseils scolaires et les agents d'éducation du ministère doivent détenir un permis d'agent de supervision.

14. Recherche en éducation

14.1 *Objectifs, domaines de recherche (pédagogie, psychologie, sociologie, etc.)*

Une étude récente de l'ACE (1995e) a recensé 213 «unités» faisant de la recherche sur l'éducation au Canada. Ces unités sont de différentes natures : universités, collèges communautaires, ministères fédéraux, ministères provinciaux/territoriaux, commissions/conseils scolaires, organisations nationales, organisations provinciales/territoriales, entre autres. Leurs domaines de recherche sont des plus variés mais ils sont généralement axés sur les programmes d'études, les questions de financement, les politiques, l'administration, les études de la condition féminine, la langue, la psychologie, l'histoire, la sociologie et la philosophie.

À titre d'exemple, plusieurs unités de recherche figurant dans l'étude de l'ACE relèvent de l'université de la Colombie-Britannique, on y dénombre en tout 250 professeurs d'université, 1300 étudiantes et étudiants diplômés et de nombreux employés de soutien de la Faculté de l'éducation, du département des études sur les programmes, du département de l'enseignement des langues, du centre d'études des programmes et de l'enseignement, du centre de recherche et de formation en psychopédagogie, du centre d'études sur la formation des enseignants et du centre d'études sur les politiques en matière d'éducation.

Au gouvernement fédéral, il se fait de la recherche en éducation à Santé Canada, au ministère de la Justice, au Patrimoine canadien, au ministère de la Culture et du Tourisme, à Développement des ressources humaines Canada et à Statistique Canada. De plus, Industrie Canada verse une subvention de 90 millions de dollars au Conseil de recherches en sciences humaines, qui administre des subventions et des bourses destinées principalement à la recherche universitaire, laquelle porte dans certains cas en éducation.

Certaines des commissions/conseils scolaires les plus importants du Canada consacrent beaucoup de temps et d'énergie à la recherche sur l'éducation et à la réalisation d'études pilotes. Ainsi, le *Halton Board of Education*, près de Toronto, compte six chercheurs à temps plein qui s'intéressent actuellement à l'évaluation et à la rétention.

La recherche en éducation s'inscrit également dans le mandat de bon nombre d'organisations nationales. L'AUCC, située à Ottawa, emploie sept chercheurs qui étudient l'évolution du milieu, le financement des universités, l'aide aux étudiants, et les questions de gestion. Parmi les autres organisations nationales qui font de la recherche, mentionnons la FCE, l'ACCS, l'ACE, l'Institut Roehrer et l'ACELF.

Les organisations provinciales et territoriales comme les associations de directeurs des études, les fédérations et associations d'enseignants et les associations de commissaires d'écoles ou de commissions/conseils scolaires font également de la recherche en éducation.

Enfin, certaines organisations sont engagées de près ou de loin dans la recherche en éducation au Canada, entre autres, le *Fraser Institute*, la *Canada West Foundation*, l'Assemblée des Premières nations, le Conseil canadien de développement social, le Conference Board du Canada, la Fondation de la recherche sur l'alcoolisme et les toxicomanies de l'Ontario, l'Institut C.D. Howe, l'Institut de recherches en politiques publiques, l'Association canadienne des études fiscales, le Centre de recherches pour le développement international et la *Walter and Duncan Gordon Foundation*.

La diffusion des résultats de la recherche en éducation au Canada emprunte divers canaux. Les principaux sont le Répertoire canadien sur l'éducation (de l'ACE), ONTERIS (Système informatique de ressources pédagogiques de l'Ontario) et EDUQ (pour Éducation Québec).

15. Programmes d'échanges bilatéraux, régionaux et internationaux

15.1 *Données relatives aux échanges d'élèves, d'enseignants, de chefs d'établissements et de chercheurs en éducation avec les pays étrangers*

On comptait environ 36 000 étudiantes et étudiants étrangers d'inscrits dans des universités canadiennes en 1994, soit 20 200 au premier cycle et 15 500 aux deuxième et troisième cycles (voir l'Annexe 29). Ce chiffre représente une augmentation de 33 % par rapport à 1987, mais il est inférieur au chiffre de 37 254 inscriptions enregistrées en 1991. Par exemple, en 1995-1996, la majorité des étudiants étrangers en Alberta venaient de Hong Kong (1001), de la Chine (240), de l'Inde (126) et des États-Unis (109), bien que 99 autres pays étaient également représentés (CMEC, 1995a).

Développement des ressources humaines Canada et Affaires étrangères et Commerce international Canada ont récemment lancé des programmes visant à promouvoir la mobilité internationale dans l'enseignement supérieur et la formation. Dans le cadre du programme pour la mobilité nord-américaine dans l'enseignement supérieur et la formation, des consortiums d'universités et de collèges au Canada, aux États-Unis, au Mexique et en Europe entreprennent des activités conjointes au plan international, portant surtout sur l'intensification de la coopération entre établissements et des échanges académiques. Ces initiatives contribuent à accroître le développement de liens entre établissements conçus pour accroître la mobilité des étudiantes et des étudiants aux niveaux des études supérieures et du premier cycle, et renforcer la dimension internationale de l'enseignement supérieur au Canada.

15.2 *Types et efficacité des programmes d'échanges*

Les programmes d'échanges entre le Canada et l'étranger ne manquent pas. Le *British Columbia Pacific Rim Educational Initiatives Program* comprend des études et des voyages portant sur les langues et les cultures asiatiques; en 1990-1991, environ 600 étudiantes et étudiants ont fait un voyage dans les pays en bordure du Pacifique, et 19 ont été sélectionnés pour y étudier pendant un an (CMEC et DRHC, 1994). L'Alberta favorise la compréhension interculturelle dans le cadre de divers programmes d'échanges d'enseignants et d'étudiants ainsi que de jumelages d'écoles avec des pays étrangers. Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan et le ministère de l'Éducation publique de l'Ukraine ont convenu en 1990 de faire des échanges de programmes et d'organiser des échanges d'étudiantes et d'étudiants et de professeurs dans les écoles secondaires et les universités. Ces dernières années, l'*Ontario Student Exchange Foundation*, qui s'adresse aux écoles secondaires, ainsi que la Fondation ontarienne des échanges d'éducatrices et d'éducateurs ont intensifié leurs activités. Également en Ontario, le *Sheridan College* a commencé en 1996 à faire des placements professionnels au Japon, avec l'aide de la Fondation Asie-Pacifique du Canada; ce programme s'adresse aux diplômés en sciences et en technologie, qui s'y préparent en suivant des cours de langue et de culture japonaises. Les collèges et universités du Québec offrent de multiples services aux étudiantes et étudiants qui viennent d'autres pays de la francophonie, aidés en cela par la coopération à grande échelle qui existe au sein

de l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française et de l'Agence de coopération culturelle et technique de la francophonie. En Nouvelle-Écosse, le *Council on Higher Education* facilite les échanges d'étudiantes et d'étudiants avec la Nouvelle-Angleterre.

Par ailleurs, un programme d'«éducation planétaire» a commencé à prendre forme dans certaines écoles primaires et secondaires, en partie avec l'aide de l'Agence canadienne de développement international (ACDI). La plupart des provinces ont consacré des ressources (comités consultatifs, formation des enseignants, ateliers, bulletins, conférences, échanges, etc.) à l'implantation de l'éducation planétaire. En Alberta, une conférence nationale sur l'éducation planétaire a été organisée en 1994 dans le cadre du *Global Education Project*. Malheureusement, l'ACDI a annoncé qu'elle ne soutiendrait plus ce projet à compter du 31 août 1995, ce qui met en péril son expansion (CCEA, 1995).

15.3 *Besoins urgents en matière d'éducation pour lesquels l'aide étrangère serait très appréciée*

Sans objet.

16. **Défis d'avenir**

Problèmes, obstacles, difficultés dans le développement de l'éducation, perspectives d'avenir

La technologie de l'information a envahi tous les niveaux des systèmes d'éducation. L'égalité des chances, au sens de rendre les infrastructures et les réseaux accessibles à tous les apprenants, promet de poser un défi majeur. L'implantation de la technologie dans l'éducation se répercutera aussi sur les plans de la pédagogie, de la qualité et de l'efficacité. Dans une classe faisant usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication, quels objectifs classiques de l'éducation risquent d'être écartés? Quels objectifs nouveaux pourraient être mis de l'avant? Les écoles, les collèges et les universités faits de pierre et de brique vont-ils revêtir une nouvelle forme dans un «avenir virtuel»? Les dépenses consacrées à l'infrastructure technologique représenteront-elles un investissement judicieux et utile?

Selon toute probabilité, le mouvement de réduction des dépenses qui balaie l'ensemble des gouvernements du Canada va se poursuivre. Le gouvernement fédéral et les provinces et territoires font la lutte au déficit, mais peu ont réussi jusqu'à maintenant à éliminer les problèmes d'endettement à long terme. L'éducation, la santé et les services sociaux sont donc appelés à continuer d'être en concurrence pour l'obtention de ressources publiques limitées.

La réduction des dépenses se traduit par des restructurations et par la diminution des effectifs. L'intégration de ministères et de commissions/conseils scolaires, quand ce n'est pas leur disparition pure et simple, signifie qu'un nombre réduit — et souvent considérablement réduit — de personnes sont appelées à travailler plus fort. Si le personnel d'appui «intermédiaire» aux programmes

diminue, verra-t-on se détériorer les activités d'appui à l'éducation, de planification et de conception? Et comme les règles d'évincement prévues dans les conventions collectives reposent sur le principe du «dernier entré, premier sorti», pourra-t-on injecter suffisamment de sang neuf dans les écoles d'ici la fin des années 90 et au début du prochain siècle? Les nouvelles structures de collaboration mises en place pour des raisons d'efficacité auront-elles des effets positifs sur la qualité et l'efficacité de l'éducation?

À mesure que les budgets diminueront, on en viendra peut-être à considérer certains des objectifs de l'instruction publique comme trop coûteux, et à ne voir dans certains autres, au mieux, que des contraintes dont il faut tenir compte, sans plus. Par ailleurs, la proportion grandissante d'enfants et de jeunes dans le besoin, la mutation des structures familiales et les exigences d'une population étudiante de plus en plus diversifiée obligent les éducateurs à prendre en considération certaines préoccupations sociales et questions d'équité. Mais en même temps, le public exige de plus en plus que les écoles soient gérées de façon optimale, et de récentes initiatives concernant les programmes d'études et l'évaluation tendent à rendre les éducatrices et éducateurs responsables des résultats scolaires des étudiantes et étudiants. Est-ce que «ce qui se compte» compte plus que tout?

L'émergence de conseils communautaires et de conseils de parents au niveau de l'école soulève d'intéressantes questions. En théorie, ces conseils sont «consultatifs», mais ils peuvent permettre aux éventuels différends entre les autorités scolaires et leurs membres, et entre leurs membres et les parents, de s'exprimer dans un contexte politique moins compromettant. Il reste à savoir si le mouvement qui se fait sentir dans le corps enseignant en faveur d'une plus grande autonomie professionnelle est compatible ou non avec l'influence des «profanes» au niveau local.

En conclusion, les éducatrices et éducateurs canadiens voient venir le XXI^e siècle avec espoir et enthousiasme, mais aussi avec une certaine crainte. Tout en demeurant fidèles aux valeurs de l'excellence et de l'équité, les Canadiennes et Canadiens tenteront de protéger et d'améliorer ce qu'ils ont bâti.

17. Références

Alberta Education (1992). *Coordination of Services for Children: Terms of Reference*. Edmonton: Gouvernement de l'Alberta.

Berg, D. (1995). "Canada", in Postlethwaite, T. N. (Ed.), *International Encyclopedia of National Systems of Education*, 2^e édition, p. 180-189.

Colombie-Britannique. Ministère de l'Éducation (1989). *Year 2000: A Framework for Learning*. Victoria : Imprimeur de la Reine.

Brown, A., et Zuker, M. (1994). *Education Law*. Scarborough, Ontario: Carswell.

Brown, W. (1996). *Financing Public Education in Canada: Is It Getting More Adequate and Equitable?* Ébauche d'un document produit pour la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.

CCEA (1995, novembre). "Canada Sheds Global Project", *International Directions in Education*, 3(2), p.4 . Commonwealth Council for Educational Administration.

ACE (1995a, décembre). «Restructuration des districts scolaires en Colombie-Britannique», *Bulletin ACE*. Association canadienne d'éducation.

ACE (1995b, octobre/novembre). «Insertion en mandarin». *Bulletin ACE*, p. 3. Association canadienne d'éducation.

ACE (1995c, juin). «Campus virtuel en direct». *Bulletin ACE*, p. 1. Association canadienne d'éducation.

ACE (1995d, janvier). «Baccalauréat décerné par un collège privé». *Bulletin ACE*. Association canadienne d'éducation.

ACE (1995e). *Répertoire des unités de recherche en éducation au Canada*. Toronto : Association canadienne d'éducation.

ACE (1994a, février). «Programme d'études Déné». *Bulletin ACE*. Association canadienne d'éducation.

ACE (1994b, avril). «Révision des taux de décrochage». *Bulletin ACE*, p. 2, Association canadienne d'éducation.

ACE (1994c, mai). «Réseau scolaire canadien». *Bulletin ACE*. Association canadienne d'éducation.

ACE (1994d, janvier). «Le fédéral donne des ordinateurs aux écoles». *Bulletin ACE*, p. 2. Association canadienne d'éducation.

ACE (1993a, février). «La mise en œuvre du programme-cadre se poursuit en Nouvelle-Écosse». *Bulletin ACE*. Association canadienne d'éducation.

ACE (1993b, mai). «Diplôme unique en Alberta». *Bulletin ACE*, p. 1. Association canadienne d'éducation.

CSCE (1996a). *Indicateurs de l'éducation au Canada* (sous presse). Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada.

CSCE (1996b). *Portrait statistique de l'enseignement primaire et secondaire au Canada*. Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation; Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada.

CSCE (1996c). *Portrait statistique de l'enseignement universitaire au Canada*. Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation; Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada.

CMEC (1996). *Rapport sur les Pratiques actuelles dans l'agrément et la reconnaissance des établissements et programmes postsecondaires au Canada*. Rapport provisoire, Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux.

CMEC (1996). *Systèmes d'enseignement postsecondaire au Canada*. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), en collaboration avec le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux.

CMEC (1994). *La formation à distance et l'apprentissage ouvert : Un rapport -- décembre 1994*. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), rapport documentaire numéro 1.

CMEC (1991). *L'enseignement secondaire au Canada, guide de transfert des élèves : 6^e édition*. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).

CMEC & DRHC (1994). *Salle de classe ouverte sur le monde : bilan et perspectives de l'éducation pour la compréhension internationale : rapport du Canada*. Réaction à l'Enquête en vue de la préparation de la 44^e session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, 3-8 octobre 1994. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Développement des ressources humaines Canada.

CMEC (1993). *Programme d'indicateurs du rendement scolaire : rapport sur l'évaluation en mathématique*. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).

CMEC (1994). *Programme d'indicateurs du rendement scolaire : rapport sur l'évaluation de la lecture et de l'écriture*. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).

CSBA (1996a). *Who's Running Our Schools: Educational Governance in the 90's, Provincial/Territorial Summaries*. Association canadienne des commissions/conseils scolaires.

CSBA (1996b). *Who's Running Our Schools: Educational Governance in the 90's, A Handbook for School Boards*. Association canadienne des commissions/conseils scolaires.

FCE (1996, janvier). *Notes des services économiques*, Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.

FCE (1995a, septembre). *Notes des services économiques*, Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.

FCE (1995b, août). «Privatisation et recours à la sous-traitance dans l'enseignement élémentaire et secondaire au Canada», *Bulletin des services économiques*. Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.

Fleming, T. (1993). *Review and Commentary on Schooling in Canada 1993*. Rapport au Colloque international de l'UNESCO sur les programmes d'études et la décentralisation, Santiago, Chili, 3-5 novembre 1993.

Galt, V. (1996, 5 mars). "Teacher Layoffs Called Step on Road to 'State of Turmoil'," *The Globe and Mail*, p.A5.

Gayfer, M. (1991). *Un aperçu de l'éducation au Canada*. 4^e édition. Toronto : Association canadienne d'éducation.

The Globe and Mail (5 mars 1996). "Acadia Takes to Internet", p. A4.

Greenspoon, E. (28 février 1995). "Social Cuts Deep; Old-Age Review Next," *The Globe and Mail*, A1, A9.

Hatton, J. (14 juin 1993). "The Home Schooling Explosion", *Alberta Report*.

DRHC et Statistique Canada (1992). *Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes 1992*. Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.

King, A.J., et Peart, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.

Kitchen, H. et Auld, D. (1995). *Financing Education and Training in Canada*.

Association canadienne d'études fiscales.

Laghi, B. (19 février 1996). "Edmonton to Pay for Christian School", *The Globe and Mail*, p.A2.

Lawton, S. (1996). *Financing Canadian Education*. Ébauche d'un texte qui sera produit pour l'Association canadienne d'éducation.

Lewington, J. (14 mars 1996). "Private Universities Proposed in Study", *The Globe and Mail*, A8.

Lewington, J. (4 mars 1996). "The Learning Beat: Virtual Superlibrary", *The Globe and Mail*, A5.

Lockyer, J. (22 février 1996). «Plan de renouvellement du système d'éducation au Nouveau-Brunswick», Discours prononcé devant l'assemblée législative du Nouveau-Brunswick.

Lowe, G.S. (août 1992). «L'éducation, l'informatique et la retraite sous l'angle des ressources humaines», *Analyse de l'enquête sociale générale*, Catalogue 11-612F, No.7, Ottawa: Statistique Canada, p. 50.

MET (17 février 1995). "Cooke Introduces Comprehensive Testing", *News Release*, Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, p. 1.

MET (1991). Section des services de statistique, Direction de l'éducation, de l'analyse des politiques et de la recherche, Ministère de l'Éducation pour 1990-1991.

OCDE (1995). *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation de coopération et de développement économiques.

Secrétariat de la prospérité (1991a, octobre). *Bien apprendre ... bien vivre*. Ottawa : Approvisionnement et Services Canada.

Secrétariat de la prospérité (1991b, octobre). *La compétitivité mène à la prospérité*. Ottawa : Approvisionnement et Services Canada.

Comité directeur de la prospérité (mai 1993). *Plan d'action pour la prospérité du Canada, rapport d'étape*. Ottawa : Secrétariat à la prospérité.

CROE (1995). *Pour l'amour d'apprendre*. Ontario : Commission royale sur l'éducation. Toronto : Publications Ontario.

Ryall, M., Lawton, S., et Scane, J. (1995). *Ontario School Board Collaboration: Etiology, Barriers, General Forms, and Implications*. Toronto: OISE transfer grant project 1178.

- StatsCan (1996). *L'éducation au Canada, 1995*. Ottawa : Statistique Canada.
- StatsCan (1995a). *Revue trimestrielle de l'éducation*, 2(4). Ottawa : Statistique Canada.
- StatsCan (1995b). *Revue trimestrielle de l'éducation*, 2(1). Ottawa : Statistique Canada.
- StatsCan (1995c). *Revue trimestrielle de l'éducation*, 2(3). Ottawa : Statistique Canada.
- StatsCan (1994a). *Statistique de l'enseignement, estimations, 1993-94*. Ottawa : Statistique Canada.
- StatsCan (1994b). *Revue trimestrielle de l'éducation*, 1(3). Ottawa : Statistique Canada.
- StatsCan (1994c). *Revue trimestrielle de l'éducation*, 1(1). Ottawa : Statistique Canada.
- StatsCan (1994d). *Annuaire du Canada*. Ottawa : Statistique Canada.
- StatsCan (1994e). *Revue trimestrielle de l'éducation*, 1(2). Ottawa : Statistique Canada.
- Comité directeur de la prospérité (mai 1993). *Innover pour l'avenir : un plan d'action pour la prospérité du Canada*. Ottawa : Secrétariat à la prospérité.
- Sweeney, J. (janvier 1996). *Groupe d'étude sur la réduction du nombre de conseils scolaires en Ontario*. Commande du ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- TRACE (1993). *Profile I -- Higher Education Systems*.
- Treff, K. et Cook, T. (1995). *Finances of the Nation*. Toronto : Association canadienne d'études fiscales.
- Williams, L. D. (1995). *La formation préalable des enseignantes et enseignants dans quelques provinces du Canada*. Document présenté à la Commission royale sur l'éducation, vol. 2, p. 493-511.

Annexe 6. [Traduction] Déclin des dépenses réelles par élève du primaire/du secondaire, par province et territoire, Canada (Brown, 1996, p. 33).

Annexe 16. [Traduction] Nombre d'élèves inscrits et d'enseignants dans les écoles primaires et secondaires, Canada, par province et territoire, 1994-1995 et 1995-1996 (FCE, 1996, p. 11).

Annexe 18. [Traduction] Nombre d'élèves inscrits dans les écoles privées en proportion de la population scolaire totale des écoles publiques et privées, par province, Canada, années choisies (FCE, 1995, p. 10).