

---

# LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION AU CANADA

---

RAPPORT DU CANADA

Réponse à l'enquête en vue de la préparation de la  
Quarante-sixième session de la Conférence internationale de l'éducation  
Genève  
Du 5 au 8 septembre 2001



CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO



LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION AU CANADA

Rapport du Canada

par le

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Septembre 2001

**(La forme masculine est parfois employée pour alléger le texte)**

## Remerciements

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] remercie M. André Lalonde qui a 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, et toutes les organisations non gouvernementales qui ont participé à la rédaction de ce rapport.

Le CMEC reconnaît également la contribution financière du Ministère des affaires étrangères et du Commerce international et de la Commission canadienne pour l'UNESCO.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)  
95, avenue St Clair Ouest, Bureau 1106  
Toronto (Ontario) M4V 1N6  
Téléphone: (416) 962-8100  
Télécopieur: (416) 962-2800  
Courriel : [cmec@cmec.ca](mailto:cmec@cmec.ca)  
Site web : [www.cmec.ca](http://www.cmec.ca)

© 2001 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

ISBN 0-88987-132-9

# TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	1
AVANT-PROPOS .....	5
1.0 CONTEXTE ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION .....	10
1.1 Niveau de vie .....	10
1.2 Développement économique.....	10
1.3 Langues officielles.....	10
1.4 Diversité.....	11
1.5 Tendances démographiques.....	11
1.6 Enfants vivant dans des familles à faible revenu .....	12
2.0 POLITIQUES ÉDUCATIVES.....	13
2.1 Valeurs fondamentales.....	13
2.2 Fondements juridiques et constitutionnels.....	13
3.0 STRUCTURE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION AU CANADA.....	14
3.1 Programmes préscolaires .....	14
3.2 Enseignement primaire et secondaire .....	14
3.3 Enseignement postsecondaire .....	15
3.4 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] .....	16
4.0 OBJECTIFS ET PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DES RÉFORMES .....	17
4.1 Réorganisation et restructuration .....	17
4.1.1 Changements de structures .....	17
4.1.2 Réorganisation des ministères.....	18
4.1.3 Réduction du nombre de conseils scolaires .....	18
4.1.4 Structures d'imputabilité.....	19
4.1.5 Réforme du financement.....	20
4.3 Renouvellement des programmes d'études.....	20
4.4 Développement de la petite enfance .....	22
4.5 Évaluation du rendement .....	22
4.6 Transition au monde du travail .....	24
4.7 Qualité de l'enseignement.....	25
5.0 ÉTABLISSEMENTS ET EFFECTIFS .....	27
5.1 Établissements .....	27
5.2 Effectifs.....	28
5.2.1 Paliers primaire et secondaire .....	28
5.2.2 Effectifs collégiaux .....	28
5.2.3 Effectifs universitaires .....	30
5.2.4 Participation des adultes à l'éducation.....	31
5.2.5 Éducation des adultes liée à l'emploi.....	32
6.0 FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION.....	33
6.1 Dépenses selon l'ordre d'enseignement.....	33
6.2 Dépenses publiques pour l'éducation .....	35
6.3 Dépenses liées à l'enseignement par catégorie de ressources.....	36
6.4 Endettement des étudiants.....	37
7.0 TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS DANS LES ÉCOLES.....	39
7.1 Ratio élèves-ordinateur .....	39

7.2	Branchement au réseau Internet.....	40
7.3	Activités des élèves sur le réseau Internet .....	40
7.4	Obstacles à une utilisation plus complète des technologies de l'information et des communications .....	41
7.5	Initiatives des provinces.....	43
8.0	ÉDUCATEURS .....	44
8.1	Répartition selon les sexes.....	45
8.2	Offre et demande.....	46
9.0	PROCESSUS ÉDUCATIF.....	55
9.1	Composantes des programmes d'études aux paliers primaire et secondaire .....	55
9.2	Processus d'enseignement et d'apprentissage.....	56
9.3	Organisation du temps d'enseignement et de l'année scolaire .....	57
9.4	Éducation spéciale .....	58
10.0	ÉVALUATION DU RENDEMENT DES ÉLÈVES.....	60
11.0	ÉQUITÉ .....	61
11.1	Niveau de scolarité des autochtones .....	61
11.2	Niveau de scolarité des groupes linguistiques .....	62
12.0	ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE.....	63
13.0	ENSEIGNEMENT PRIVÉ .....	67
14.0	RECHERCHE EN ÉDUCATION .....	69
15.0	ACTIVITÉS INTERNATIONALES .....	72
16.0	DÉFIS D'AVENIR .....	74
17.0	RÉFÉRENCES.....	77



# **RAPPORT DU CANADA (2001)**

## **RÉSUMÉ**

Au Canada, le XX<sup>e</sup> siècle se termine par d'importants changements dans le monde de l'éducation qui visent à créer une société d'apprentissage et qui s'articulent autour des cinq pôles suivants : imputabilité, qualité de l'éducation, accessibilité, mobilité et réponse aux besoins des apprenants.

Au cours de la dernière décennie, de nombreux changements importants ont été amorcés et en sont maintenant à diverses étapes de réalisation. Au début du millénaire, le monde de l'éducation au Canada a connu des transformations multiples que nous avons regroupées sous les thèmes qui suivent :

### **Réorganisation et restructuration**

Les instances responsables de l'éducation ont apporté des changements substantiels à l'organisation interne des ministères, aux structures d'imputabilité et aux structures administratives de tous les paliers d'éducation.

### **Réforme du financement**

Les années 90 ont vu les gouvernements prendre des mesures importantes pour assainir leurs finances publiques. Dans le but de réduire leurs déficits et leurs dettes publiques, ils ont, entre autres, réduit les subventions en éducation pour ensuite les rétablir partiellement au début du millénaire.

Les nouvelles dépenses sont généralement axées sur des initiatives spécifiques des gouvernements dans des domaines tels que l'évaluation du rendement et le renouvellement des programmes, le développement de la petite enfance, les technologies de l'information et des communications, la formation et l'enseignement postsecondaire. Il y a, partout au Canada, un effort pour centrer les dépenses en éducation sur les programmes d'études, les activités en salle de classe, l'évaluation du rendement des élèves et l'apprentissage, tout en réduisant les dépenses administratives.

La réduction du financement de l'enseignement postsecondaire et l'augmentation du financement privé par rapport au financement public de l'enseignement postsecondaire ont eu comme effet d'entraîner une hausse des frais de scolarité et de l'endettement des étudiants au cours des années 90. La plupart des administrations ont, au cours des dernières années, tenté de remédier à cette situation avec des mesures particulières tels que le gel ou le contrôle des frais de scolarité ou en modifiant les modalités de remboursement.

### **Renouvellement des programmes d'études**

Dans plusieurs instances, les gouvernements ont adopté des initiatives pour resserrer le contrôle sur les programmes d'études, allant même jusqu'à centraliser cette fonction au sein du ministère

pour ce qui est de l'enseignement primaire et secondaire et en imposant des normes plus spécifiques pour l'enseignement postsecondaire et la formation.

Les programmes d'études ont été renouvelés pour mieux préparer les diplômés à l'ère de l'information, des communications et de la mondialisation.

Au cours des dernières années, on a vu un retour aux matières de base telles que les langues (langues maternelles et langues secondes) et les mathématiques ainsi qu'une accentuation des efforts en sciences et en technologie. Les thèmes de la mondialisation, de la compétitivité et de la productivité ont guidé plusieurs instances dans le renouvellement des programmes.

### **Développement de la petite enfance**

Le développement de la petite enfance a pris de l'importance pour toutes les administrations à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Toutes les provinces et tous les territoires ont reconnu que le développement de la petite enfance représente un investissement dans l'avenir du Canada et qu'une intervention précoce procure des avantages durables pouvant s'étendre sur la vie durant.

Le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux et territoriaux (à l'exception du Québec) ont adopté une *Initiative pour le développement de la petite enfance* qui vise à :

- Promouvoir la santé durant la grossesse, à la naissance et au cours de la petite enfance;
- Améliorer le soutien aux parents et aux familles;
- Renforcer le développement de la petite enfance, l'apprentissage et les soins aux enfants;
- Renforcer le soutien des communautés.

Le gouvernement du Québec a indiqué que, en raison de sa compétence dans le domaine, il préfère mettre en place ses propres programmes pour le développement de la petite enfance.

### **Évaluation du rendement**

Dans une vision de responsabilité et d'imputabilité, les gouvernements ont beaucoup insisté au cours des dernières années sur l'importance de rendre des comptes aux étudiants, parents et contribuables, sur l'atteinte des résultats par les établissements et les instances d'éducation. Pour ce faire toutes les instances se sont dotées de stratégies et de programmes d'évaluation du rendement des élèves.

Les provinces et territoires, en partenariat avec le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] collaborent à l'administration d'évaluations nationales, participent à bon nombre d'évaluations internationales et développent leurs propres programmes d'évaluation du rendement des élèves aux paliers primaire et secondaire.

Au palier postsecondaire, les instances ont resserré les normes et quelques-unes ont institué des indicateurs de rendement et des mécanismes d'information pour les contribuables et les étudiants sur l'atteinte des résultats visés.



## **Émergence des technologies de l'information et des communications à tous les paliers**

Le Canada s'est donné comme défi de faire en sorte que toutes les écoles au pays soient branchées au réseau Internet. À l'exception d'un ralentissement du processus d'implantation dans certaines communautés de Premières nations. Cet objectif a été atteint dans l'ensemble du Canada en 1999. Le nouvel objectif consiste maintenant à assurer l'accès rapide et régulier à l'Internet à tous les élèves et à assurer une meilleure exploitation des nouvelles technologies en éducation.

Une des priorités clés est d'aider les élèves du primaire jusqu'à la fin des études postsecondaires, à être prêts à participer à l'ère de l'information et des communications. 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; assurer le perfectionnement professionnel du personnel enseignant et accroître l'accès à ces technologies pour tous les élèves.

### **Coopération et partage des services**

Au cours des années 90, les divers ministères ont mis sur pied un bon nombre d'initiatives communes dans les domaines des programmes d'études et des programmes d'évaluation du rendement des élèves. Plus récemment, ils ont adopté le *Programme d'indicateurs de l'éducation du Canada*.

Dans la Déclaration ministérielle conjointe de septembre 1999, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] faisait de la collaboration et de la coopération une de ses grandes priorités.

Par l'entremise du CMEC les provinces et territoires ont également adopté un protocole pour assurer la mobilité des élèves sur tout le territoire canadien et ont tout récemment conclu une entente commune sur le droit d'auteur. Le gouvernement fédéral, les provinces et les territoires collaborent avec le CMEC au Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation.

Les provinces de l'Atlantique, d'une part, et les provinces de l'Ouest, d'autre part, ont formé des consortiums qui collaborent à des projets de programmation et d'évaluation du rendement. Les universités canadiennes à travers tout le pays ont créé de nombreux réseaux de recherche, entre autres, dans le domaine des sciences humaines et sociales, notamment en éducation.

Les ministères encouragent également la collaboration et le partage des services au sein de leurs propres instances et au sein de leurs régions respectives, dans des domaines aussi variés que le transport, la formation à distance, les programmes d'études et l'évaluation du rendement. La plupart des provinces ont, entre autres, adopté des stratégies d'articulation des programmes postsecondaires.

## **Transition au monde du travail**

Les initiatives visant à aider les apprenants à passer des études au monde du travail comprennent des changements dans l'enseignement professionnel et technique, dans les programmes d'apprentissage, dans l'orientation professionnelle et dans les programmes d'éducation coopérative.

Afin de doter les apprenants de compétences pertinentes, on met également l'accent sur les programmes qui favorisent les partenariats entre le système postsecondaire et l'industrie. D'autres mettent l'accent sur les programmes communautaires de stages en milieu de travail et les programmes alternant travail-étude, dont le but est d'accroître la participation des communautés aux prises de décisions en matière de formation professionnelle et de recyclage. L'accès à des programmes de formation par le biais des technologies de l'information et des communications prend aussi une importance accrue.

## **Qualité de l'enseignement**

L'amélioration du rendement des élèves et leur préparation à la mondialisation et à l'ère de l'information exigent une amélioration continue de la qualité de l'enseignement.

En plus des mesures visant le renouvellement des programmes et l'évaluation du rendement des élèves, la plupart des administrations ont adopté des stratégies pour moderniser et améliorer la supervision et le perfectionnement du personnel enseignant.

## **Défis d'avenir**

La mise en œuvre et la consolidation de ces nombreux changements laissent présager les défis auxquels les responsables de l'éducation auront à faire face, tels que :

- Consolidation des changements de structures et d'organisations;
- Responsabilité fiscale et renouvellement des investissements en éducation;
- Équilibre et pertinence dans les programmes d'études;
- Utilisation efficace des technologies, de l'information et des communications pour assurer l'accès à l'éducation et à la formation;
- Formation de la main-d'œuvre et la participation des adultes à l'éducation;
- Développement de la petite enfance;
- Questions de diversité et d'inclusion;
- Coopération et le partage des connaissances et des ressources;
- Évaluation du rendement.

Nous aborderons ces défis à la fin de ce rapport.

## AVANT-PROPOS

Le présent rapport a été préparé par le CMEC avec l'appui du gouvernement fédéral et de la Commission canadienne pour l'UNESCO, à la demande du Bureau international d'éducation (BIE) pour la 46<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE). Il a été rédigé conformément aux directives envoyées à tous les États membres de l'UNESCO par le BIE.

Le rapport du Canada sur le thème spécial de la 46<sup>e</sup> CIE, *Contenus de l'éducation et stratégies d'apprentissage pour vivre ensemble au XXI<sup>e</sup> siècle*, a été publié séparément. Nous décrivons ci-après les systèmes d'éducation du Canada pour replacer dans leur contexte les renseignements présentés dans le rapport.

Le Canada est composé de 10 provinces et trois 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 59 p. 100 de la population, et le français, langue maternelle d'environ 23 p. 100 de la population. La plupart des francophones vivent au Québec, où ils forment 82 p. 100 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 fédéral 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. Le territoire du Nunavut a été créé en 1999. Chaque territoire a créé son ministère de l'Éducation et gère la prestation des services d'éducation. Le pouvoir dont jouissent les provinces et territoires en matière d'éducation leur confère le droit de le déléguer 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 d'éducation de 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. Au cours des années 90 et au début de l'an 2000, certaines provinces ont centralisé un nombre de fonctions jusqu'ici déléguées aux conseils ou commissions scolaires.

Le gouvernement fédéral est responsable de l'éducation primaire et secondaire des Indiens inscrits et des Inuits 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).

Les Premières nations ont leur propre réseau éducatif primaire et secondaire et réclament le plein contrôle en matière d'éducation, en se basant sur le principe du droit à l'autonomie.

### **Programmes préscolaires**

Toutes les instances canadiennes, offrent des programmes préscolaires ou de maternelles, conçus par les autorités scolaires locales pour dispenser au moins une année d'enseignement scolaire ou préscolaire aux enfants de quatre et 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 l'une des provinces (le Nouveau-Brunswick), l'école est obligatoire dès l'âge de 5 ans et jusqu'à 18 ans.

Dans la plupart des provinces et territoires, l'enseignement primaire couvre les six à huit premières années de la scolarité obligatoire. Par la suite, 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 à option. 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 les cours à option qui sont à leur programme d'études.

*L'Adaptation scolaire.* Divers mécanismes sont en place dans les écoles publiques pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage, comme les handicapés physiques ou mentaux, ou

des besoins particuliers comme 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. Selon l'Assemblée des Premières nations, une politique nationale de financement a été élaborée afin de permettre aux Premières nations d'offrir des services d'éducation spéciale à leurs enfants.

*L'école privée.* En plus des écoles subventionnées par le gouvernement fédéral, il existe dans toutes les provinces et territoires des écoles indépendantes ou privées qui doivent se conformer aux normes générales imposées par leur instance pour les écoles primaires et secondaires. Bien que 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 et un territoire — la Colombie-Britannique, l'Alberta, la Saskatchewan, le Manitoba, le Québec et les Territoires du Nord-Ouest — accordent certaines subventions pour ces écoles. En mai 2001, l'Ontario a annoncé qu'il offrirait des crédits d'impôt partiels aux parents dont les enfants fréquentent une école privée.

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<sup>e</sup> année, puis celles de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année (premier cycle du secondaire) et enfin celles de la 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> 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 soumettre sa candidature dans un collège ou une université, selon la région et à condition d'être admissible.

Au Québec, où il faut 11 années d'études pour terminer le secondaire, contrairement à 12 ans dans les autres instances canadiennes, les élèves doivent obligatoirement passer par un collège d'enseignement général et professionnel (cégep) ou par un collège privé, pour y obtenir un diplôme d'études collégiales, s'ils veulent poursuivre des études universitaires. Les cégeps et la plupart des collèges offrent deux filières : l'une dite générale, préparant à l'université, l'autre dite technique, qui prépare directement au marché du travail.

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-pilote au cours duquel des collèges et établissements techniques peuvent conférer des grades pour les études appliquées en vue d'enrichir la préparation professionnelle des étudiants.

En l'an 2000, l'Ontario a adopté une loi qui permet aux collèges d'offrir, selon des conditions précises, des programmes d'études appliquées dans certains domaines.

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 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.

Le système des collèges communautaires de la Colombie-Britannique permet aux étudiants de suivre un programme universitaire de deux ans menant à un baccalauréat. Les étudiants qui terminent les deux premières années de cours de niveau universitaire sont admissibles à un grade d'associé décerné par un collège. Ceux qui désirent poursuivre leurs études peuvent suivre la troisième et la quatrième année d'un programme menant à un grade dans un collège universitaire ou une université et obtenir un baccalauréat.

Les programmes sanctionnés par des diplômes universitaires sont offerts dans les universités et dans certains collèges autorisés 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). De plus, 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 d'études, 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.

Après un baccalauréat spécialisé, on peut continuer ses études pour obtenir une maîtrise. Elle nécessite au moins un an d'études, habituellement deux. Certains types de maîtrises exigent la rédaction d'un mémoire ou d'une dissertation ou d'un stage professionnel.

Après la maîtrise, on peut obtenir un doctorat (Ph.D.) qui exige habituellement trois années d'études. La plupart des étudiants ont besoin en moyenne 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.

Certaines entreprises privées offrent également des programmes d'évaluation postsecondaire.

## **Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]**

Le CMEC a été créé en 1967 par les ministres provinciaux et territoriaux, 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 organisme offrant aux ministères de l'Éducation la possibilité de travailler ensemble.

Par l'entremise du CMEC, les provinces et 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.

Les autorités locales des Premières nations, de par la spécificité de leurs communautés et de leur réseau éducatif, considèrent que la structure actuelle du CMEC ne permet pas une représentation équitable de la situation des Premières nations en matière d'éducation.

## **Gouvernement fédéral**

Au Canada, tel que susmentionné, les provinces et territoires sont responsables de tous les paliers de l'enseignement. Toutefois, depuis la Confédération et particulièrement depuis la Seconde Guerre mondiale, le gouvernement fédéral 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 préoccupations issues 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 universités dans la création d'une main-d'œuvre sans cesse plus spécialisée, élément clé de la vigueur de l'économie nationale; et en second lieu, le désir que tous les Canadiens, sans distinction de domicile, aient le même accès aux possibilités d'enseignement postsecondaire et d'apprentissage. C'est à cause de ce second impératif que le gouvernement fédéral essaie de faciliter la mobilité des étudiants, au Canada comme à l'étranger.

Le gouvernement fédéral joue également un rôle d'appui important auprès des provinces et territoires en ce qui a trait à l'éducation des communautés de langues officielles en milieu minoritaire. Il verse des fonds aux provinces et territoires dans le cadre du *Programme des langues officielles dans l'enseignement (PLOE)* pour faciliter et enrichir l'enseignement dans la langue de la minorité tant aux membres de la communauté minoritaire qu'aux membres de la communauté majoritaire (p. ex. : le français langue seconde et les programmes d'immersion).

Le gouvernement fédéral a récemment délégué aux provinces ses pouvoirs et responsabilités dans le domaine de la formation et de l'adaptation de la main-d'œuvre. Le gouvernement fédéral a la responsabilité financière de l'éducation des Premières nations et, à ce titre, transfère des fonds à leurs communautés afin que celles-ci administrent leurs propres écoles et programmes d'éducation postsecondaire. Ainsi, les Premières nations du Canada affirment leur autorité et leur compétence en matière d'éducation.

Dans le Rapport du vérificateur général du Canada d'avril 2001, un des points saillants mentionne : «Affaires indiennes et du Nord Canada ne peut démontrer qu'il a atteint l'objectif qu'il s'est fixé, à savoir d'aider les élèves membres d'une Première nation qui vivent dans une réserve à répondre à leurs besoins et à leurs aspirations en matière d'éducation. Par exemple, le Ministère n'a pas l'assurance dont il a besoin que les élèves membres d'une Première nation reçoivent une éducation convenable sur le plan culturel. De plus, de l'avis du Conseil en éducation des Premières nations, les progrès accomplis pour combler l'écart en matière de scolarisation qui touche leurs élèves vivant dans les réserves ont été lents à un point inacceptable. Au rythme où les progrès sont réalisés actuellement, il faudra plus de 20 ans pour que leur niveau de scolarisation atteigne celui des autres Canadiens.»

## **1.0 CONTEXTE ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION**

Le Canada, une fédération de 10 provinces et de trois territoires (depuis la création du territoire du Nunavut en 1999) a une population d'environ 30 millions d'habitants. Avec ses 9 970 610 km<sup>2</sup> c'est le deuxième pays au monde par la superficie. La majorité des Canadiens, soit 77 p.100 de la population vivent dans des zones urbaines. La plupart d'entre eux vivent à proximité de la frontière des États-Unis, tandis que le reste de la population habite diverses régions, d'un océan à l'autre.

### **1.1 Niveau de vie**

Le Canada occupe le sixième rang dans le monde pour ce qui est du niveau de vie (celui-ci étant mesuré en fonction du produit intérieur brut par habitant — [PIB]). Selon l'indice du développement humain des Nations Unies, le Canada se classe au troisième rang parmi les nations lorsque l'on tient compte non seulement du PIB par habitant, mais d'autres facteurs comme l'espérance de vie et l'éducation qui contribuent à la «qualité de la vie».

### **1.2 Développement économique**

Sur le plan économique, le Canada est une nation forte et très développée, membre du Groupe des huit (G-8) et de l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE). L'économie canadienne est passée en quelques décennies d'une assise économique composée essentiellement de l'agriculture et de l'exploitation des ressources à l'industrialisation et à la technologie. Un ralentissement marqué au début des années 90 a porté l'attention générale sur la réduction du déficit et des dépenses publiques, appelant une prestation plus rentable et plus responsable des programmes. L'éducation est cependant restée un investissement prioritaire des gouvernements, traduisant ainsi l'engagement ferme de la population canadienne à l'égard de l'apprentissage. Les dépenses en éducation, tous paliers confondus, représentent 7 p. 100 du produit brut du pays, soit plus que dans les autres pays du G-8.

### **1.3 Langues officielles**

Le Canada a deux langues officielles : l'anglais (langue maternelle de près de 59 p. 100 des Canadiens) et le français (langue maternelle de 23 p. 100 de la population).



De nombreux Canadiens (18 p. 100) ont plus d'une langue maternelle ou une langue maternelle autre que l'anglais ou le français : le chinois, l'italien, l'allemand, le polonais, l'espagnol, le portugais, le punjabi, l'ukrainien, l'arabe, le néerlandais, le tagalog, le grec, le vietnamien, le cri, l'inuktitut ou d'autres langues.

La *Loi sur les langues officielles* fait du français et de l'anglais les deux langues officielles du Canada et prévoit des mesures spéciales visant à revitaliser les groupes linguistiques minoritaires francophones et anglophones et les aider à se développer. Les institutions fédérales du Canada témoignent de l'égalité des deux langues officielles en offrant des services bilingues, à l'instar du Nouveau-Brunswick, la seule province officiellement bilingue du Canada.

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 p. 100 des immigrants de moins de 18 ans arrivés récemment au Canada ne parlaient ni le français ni l'anglais. Le Canada accueille actuellement près de 200 000 immigrants chaque année, dont plus de 55 p. 100 s'établissent en Ontario.

La province de l'Ontario reçoit, à elle seule, plus de 50 p. 100 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 défi 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 particulier.

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 le français dans 85 p. 100 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 d'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 p. 100 des foyers. Dans les Territoires du Nord-Ouest, 49 p. 100 de la population est autochtone. Parmi les Autochtones de ce territoire, 40 p. 100 déclarent pouvoir parler une langue autochtone.

#### **1.4 Diversité**

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 citoyens de 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.

#### **1.5 Tendances démographiques**

À l'exception des communautés des Premières nations et des Inuits, où les tendances sont inversées, selon les prévisions, la population d'âge préscolaire devrait continuer à diminuer

légèrement d'ici 2001 par rapport à 1996. Elle devrait ensuite demeurer stable jusqu'en 2006, puis augmenter par la suite.

La population âgée de cinq à 24 ans devrait continuer d'augmenter légèrement. Cependant, depuis 1986, la proportion de la population de cinq à 24 ans par rapport à la population en âge de travailler (de 25 à 64 ans) connaît une baisse qui devrait se poursuivre jusqu'en 2016. Cette diminution résulte des variations dans la répartition de la population. Depuis 1991, la population de cinq à 24 ans a très peu augmenté, tandis que la population en âge de travailler et la population des aînés ont toutes deux augmenté considérablement. Néanmoins, la population de cinq à 24 ans est plus élevée que celle des aînés et devrait le demeurer jusqu'en 2016.

La croissance de la proportion de la population en âge de travailler par rapport à la population globale des personnes âgées de cinq à 24 ans et âgées de 65 ans et plus devrait demeurer relativement stable jusqu'en 2016. La population en âge de travailler continuera de représenter la plus grande proportion de la population.

Le niveau de scolarité de la population âgée de 25 à 54 ans a augmenté entre 1990 et 1998. Dans l'ensemble, les jeunes femmes (de 25 à 29 ans) atteignent maintenant des niveaux de scolarité supérieurs à ceux des hommes du même groupe d'âge.

## **1.6 Enfants vivant dans des familles à faible revenu**

Lors du dernier recensement national de 1996, la famille moyenne comptait 3,1 personnes, dont 1,2 enfant, alors que chez les Premières nations et les Inuits, ces moyennes sont de beaucoup supérieures à la moyenne nationale.

Au Canada, beaucoup d'enfants vivent dans des familles ayant un faible revenu. Par rapport aux autres enfants, ils éprouvent davantage de troubles affectifs et de comportement et sont moins susceptibles d'obtenir de bons résultats scolaires. En outre, du point de vue social, il est possible qu'il soit plus difficile pour eux d'être acceptés par les autres.

La proportion d'enfants vivant dans des familles ayant un faible revenu a commencé à augmenter au début des années 90, à la suite d'une période de récession économique, et s'accroît sans cesse depuis. La reprise qui s'est amorcée au milieu des années 90 n'a pas été accompagnée d'un taux aussi élevé de croissance de l'emploi que dans le cas de la reprise des années 80. De plus, les changements dans l'accès aux programmes sociaux (notamment l'assurance-emploi et l'aide sociale) auraient accru le pourcentage d'enfants qui vivent dans des familles ayant un faible revenu.

Les enfants de familles monoparentales, dont le chef de famille est la plupart du temps une femme, sont beaucoup plus susceptibles de se trouver dans une situation de faible revenu que ceux qui vivent dans des familles où les deux parents sont présents. Puisqu'en général le revenu des femmes est inférieur à celui des hommes, cette situation soulève un problème considérable lorsque la mère est la seule personne de la famille à gagner un revenu. Les familles monoparentales sont donc plus susceptibles de dépendre des paiements de transfert

gouvernementaux comme principale source de revenu et sont plus directement concernées par les changements de politiques gouvernementales.

Les familles où il y a de jeunes enfants sont plus fréquemment dans une situation de faible revenu que les autres, car les parents, souvent eux-mêmes plus jeunes, gagnent un plus faible salaire que les travailleurs plus âgés puisqu'ils ont moins d'expérience qu'eux.

Des études plus récentes, datant d'avril 2001, révèlent cependant qu'il y a eu une réduction significative d'enfants vivant sous le seuil de la pauvreté au cours de la dernière année, sans pour autant pouvoir confirmer s'il s'agit d'une tendance qui pourra se maintenir.

## 2.0 POLITIQUES ÉDUCATIVES

### 2.1 Valeurs fondamentales

Fleming (1993) fait observer que trois grandes valeurs éducatives et sociales ont contribué à définir les attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement public, des attitudes qui transcendent les systèmes d'éducation des provinces et 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 Canada, 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 influencer la qualité et le choix du programme.

La troisième notion importante est le *pluralisme culturel*. À la naissance de la Confédération, 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 gouvernements et institutions sociales, a fait du respect de la diversité un défi de taille pour les écoles. Pour les Premières nations, les années 70 sont également très importantes parce qu'elles correspondent à la fin du régime des écoles résidentielles, période très sombre où le système scolaire a servi d'outil d'assimilation.

### 2.2 Fondements juridiques et constitutionnels

Au Canada, l'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1982* (appelée autrefois l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867*) 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 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).

En plus des 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 anglophones.

### **3.0 STRUCTURE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION AU CANADA**

La responsabilité de l'éducation au Canada incombe aux 10 provinces et aux trois territoires. Par conséquent, quoique la structure de l'éducation et les établissements du pays se ressemblent beaucoup, chaque province et territoire les a développés en tenant compte de la situation particulière de la population desservie, ainsi que de son patrimoine culturel et historique. L'Annexe 1 (Niveau au sein des écoles primaires-secondaires) montre les différentes structures de l'éducation et de la formation au Canada aujourd'hui.

#### **3.1 Programmes préscolaires**

La majorité des provinces et territoires offre des programmes préscolaires ou de maternelle avant la première année d'études primaires. Ces programmes sont administrés par les autorités scolaires locales.

Les programmes de développement de la petite enfance retiennent l'attention de toutes les instances à la fin des années 90 et au début du siècle. La plupart ont adopté ou enrichi et renforcé les programmes de santé et d'apprentissage pour les enfants. Les programmes sont connus, entre autres, sous le nom de *Healthy Children Initiative* dans les Territoires du Nord-Ouest; *School Meals, Inner City Schools and Kids at Risk* en Colombie-Britannique; *Le Fonds d'aide au développement de la petite enfance* en Ontario et *Integrated School-Linked Services* en Saskatchewan.

#### **3.2 Enseignement primaire et secondaire**

L'éducation publique est gratuite pour toutes les personnes ayant la citoyenneté canadienne ou le statut de résident permanent jusqu'à la fin de l'école secondaire (normalement 18 ans). La durée de la scolarité obligatoire varie selon les provinces. En général, la scolarité est obligatoire à partir de l'âge de 6 ou 7 ans et jusqu'à l'âge de 16 ans.

Dans la plupart des provinces et territoires, l'enseignement primaire couvre les six à huit premières années de la scolarité obligatoire, puis les élèves entrent à l'école secondaire, où des programmes d'une grande diversité sont offerts — enseignement général et enseignement professionnel. Le diplôme d'études secondaires est décerné aux élèves qui terminent avec succès les cours obligatoires et facultatifs de leur programme scolaire.

Le point de transition entre le primaire et le secondaire n'est pas nécessairement le même dans toutes les provinces et tous les territoires. Le continuum primaire-secondaire peut être divisé en écoles regroupant divers niveaux. Souvent, dans les communautés du nord et les communautés rurales, les écoles offrent tous les niveaux (de la maternelle à la fin du secondaire). Au Québec, le secondaire se termine après 11 années d'études. Normalement, en Ontario, les élèves remplissent les exigences du diplôme d'études secondaires, qui incluent le Cours préuniversitaire de l'Ontario (CPO), en quatre ou cinq ans. Les élèves en Ontario qui sont entrés en 9<sup>e</sup> année en 1999 suivent maintenant un nouveau programme de quatre ans.

Les résidents peuvent également obtenir un équivalent de cours secondaire dans le cadre de programmes d'éducation de base aux adultes et obtenir un diplôme d'études secondaires en passant un test de formation générale.

### **3.3 Enseignement postsecondaire**

Une fois ses études secondaires terminées avec succès, l'élève peut poser sa candidature dans une université ou un collège. En général, l'inscription à des programmes d'enseignement professionnel au niveau des métiers, comme les programmes d'apprentissage qui préparent à une profession ou à un métier, n'exige pas de diplôme d'études secondaires. Il est possible qu'un élève arrive dans un établissement postsecondaire sans provenir directement d'une école secondaire. L'élève peut s'inscrire, par exemple, à un programme collégial après avoir obtenu un diplôme universitaire. Les études postsecondaires sont offertes dans des établissements publics et privés, dont certains décernent des diplômes.

Après 11 années d'études primaires-secondaires, les élèves du Québec qui souhaitent poursuivre des études postsecondaires doivent obtenir un diplôme d'études collégiales, dans un cégep ou dans un collège privé. Les cégeps et les collèges offrent des programmes de formation générale qui permettent l'admission à une université et des programmes de formation technique qui préparent les élèves au marché du travail.

Les collèges (comme les établissements techniques et professionnels), les collèges communautaires, les collèges régionaux, les cégeps et les instituts de technologie, offrent des programmes d'éducation permanente, qui visent tous la population adulte, et des programmes de perfectionnement dans le secteur des affaires, des arts appliqués, de la technologie, des services sociaux et des sciences de la santé. Les programmes peuvent durer de six mois à trois ans.

En général, les collèges ne décernent que des diplômes ou des certificats d'études collégiales. Toutefois, en Colombie-Britannique, en Alberta et, dans une mesure plus faible au Manitoba et dans les Territoires du Nord-Ouest, les collèges communautaires dispensent des cours permettant aux étudiants de suivre l'équivalent de deux années de cours afin d'obtenir un baccalauréat. Ces programmes permettent aux élèves de terminer la 3<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup> année dans un collège universitaire ou une université et d'obtenir un diplôme. Dans plusieurs provinces et territoires, les élèves doivent faire une demande d'admission et faire évaluer leurs études

collégiales, évaluation qui déterminera si des crédits universitaires peuvent leur être accordés pour les cours terminés.

Les programmes qui mènent à des grades universitaires sont offerts dans les universités, ainsi que dans des établissements non universitaires ayant la capacité de décerner des diplômes. La plupart des universités du Canada, en particulier celles se trouvant dans des grandes villes, offrent une gamme complète de programmes. D'autres se spécialisent davantage et ont développé des domaines d'excellence. Il existe aussi quelques universités spécialisées sans campus qui offrent des programmes de formation à distance.

Les études universitaires sont divisées en trois cycles préparant au baccalauréat, à la maîtrise ou au doctorat. Les universités n'offrent pas toutes des programmes de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles (maîtrise et doctorat). La plupart des universités offrent en outre des programmes menant à des diplômes ou à des certificats. Il peut s'agir de programmes de 1<sup>er</sup> cycle ou de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles pouvant durer d'un à trois ans.

Au début de l'an 2000, l'Ontario et le Nouveau-Brunswick ont chacun adopté une loi qui autorise la mise sur pied d'universités privées et l'octroi de grades dans certains programmes collégiaux, soumis à l'examen d'une nouvelle Commission d'évaluation de la qualité. Ces lois assurent la mise en place d'un mécanisme de contrôle de la qualité des programmes privés menant à un grade, y compris ceux offerts sur l'Internet.

Dans les Territoires du Nord-Ouest, le Collège Aurora offre des cours permettant aux étudiants de suivre l'équivalent de deux années de crédits dans le cadre de certains programmes menant à un baccalauréat.

### **3.4 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]**

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.

Le CMEC est un organisme national que les ministres de l'Éducation ont créé 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 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 septembre 1999, à Victoria dans la province de la Colombie-Britannique, les ministres de l'Éducation des 10 provinces et des trois territoires du Canada ont fait la déclaration conjointe suivante :

«Nous, ministres de l'Éducation des provinces et territoires, entendons unanimement réaffirmer notre responsabilité du leadership pancanadien en éducation par l'intermédiaire du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).

Parce que les provinces et territoires détiennent la compétence en éducation, il est opportun de collaborer à des dossiers d'intérêt commun. Nous croyons que notre volonté commune de travailler en concertation créera une synergie dont chaque province et territoire ne pourra que bénéficier.

Nous croyons que l'éducation est un processus d'apprentissage permanent et que nous devons maintenir nos efforts en vue de créer une société d'apprentissage où l'on chérit l'acquisition, le renouvellement et l'application des connaissances.

Nous croyons par ailleurs que notre avenir dépend d'une société dont les membres sont instruits et cultivés et qui, tout en atteignant leurs propres objectifs de développement personnel et professionnel, participent à l'essor socioéconomique.

Au-delà de nos frontières, nos activités devraient refléter ces valeurs et nos priorités, tout en contribuant à renforcer notre rôle dans le monde. De plus, nous tenons à offrir à tous les citoyens la même possibilité de poursuivre des études et d'acquérir la formation qu'ils désirent.»

Reconnaissant le besoin de collaborer sur le plan pancanadien ils ont adopté les priorités suivantes :

- Priorité accordée aux résultats de l'éducation;
- Échange de renseignements sur les pratiques exemplaires;
- Collaboration dans le domaine des programmes d'études;
- Promotion de la recherche en matière de politiques;
- Renforcement des activités postsecondaires et amélioration de l'accès;
- Appui d'activités internationales;
- Promotion de la mobilité;
- Renforcement du rôle du CMEC en tant que forum pour établir des collaborations fructueuses et efficaces avec le gouvernement fédéral.

## **4.0 OBJECTIFS ET PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DES RÉFORMES**

### **4.1 Réorganisation et restructuration**

Au cours des deux dernières décennies, les gouvernements provinciaux et territoriaux ont effectué des changements importants sur le plan de l'organisation et des structures d'imputabilité des systèmes scolaires du Canada.

#### **4.1.1 Changements de structures**

Les gouvernements du Québec et de Terre-Neuve et Labrador ont obtenu des amendements constitutionnels leur permettant de créer des commissions et conseils scolaires linguistiques non confessionnels.

En 1984, l'Ontario a approuvé le financement intégral des écoles catholiques, jusqu'à la fin du secondaire. Par la suite, les réformes organisationnelles de 1996 ont mené à la

création officielle de conseils scolaires de district anglophones et francophones, tant catholiques que non confessionnels.

Au Nouveau-Brunswick, le gouvernement provincial a aboli les conseils scolaires en 1996 pour les remplacer par des conseils consultatifs composés de parents. En 2001, d'autres réformes ont donné lieu à la mise sur pied de conseils d'éducation de district élus par la population locale. Cette nouvelle structure de gestion assure un rôle accru aux parents et aux membres de la collectivité tout en diminuant le nombre de districts.

#### **4.1.2 Réorganisation des ministères**

L'organisation des ministères de l'Éducation se fait essentiellement par les chefs des gouvernements provinciaux lorsqu'ils remanient leur cabinet. Au cours des années 80 et 90, les gouvernements ont fusionné des ministères afin de réduire les coûts administratifs de l'éducation. C'est ainsi que dans plusieurs instances un seul ministère est responsable de l'éducation de la petite enfance, des paliers primaire et secondaire et du postsecondaire ainsi que de la formation des adultes.

Par contre en Ontario on est retourné à deux ministères distincts : le ministère de l'Éducation, qui s'occupe du financement et de la mise au point des programmes d'études ainsi que de l'élaboration des politiques de l'éducation primaire et secondaire, et le ministère de la Formation et des Collèges et Universités, responsable de l'enseignement postsecondaire et de la formation.

Le 17 janvier 2001, le Manitoba annonçait également la création d'un ministère de l'éducation postsecondaire. En février 2001, la province de Terre-Neuve et Labrador annonçait la création du ministère des Services à la jeunesse et de l'Éducation postsecondaire, qui concentre ses efforts sur toutes les questions liées à l'éducation postsecondaire, aux services à la jeunesse et à l'éducation internationale.

Plusieurs provinces ont également centralisé des fonctions essentielles, jusqu'ici confiées aux instances locales, telles que la programmation, le financement et l'évaluation du personnel enseignant.

#### **4.1.3 Réduction du nombre de conseils scolaires**

Au cours de la dernière décennie, la majorité des provinces ont réduit le nombre de commissions, de conseils ou de districts scolaires par souci notamment d'économie de coûts, d'efficacité, d'imputabilité et de transparence.

En Alberta, le gouvernement a réduit le nombre de conseils scolaires de 141 à 62. L'Ontario a réduit le nombre de 126 à 72, la Colombie-Britannique de 75 à 57 et Terre-Neuve et Labrador de 27 à 11. En 1992, le Nouveau-Brunswick est passé de 42 districts scolaires à 18 pour réduire à nouveau ce nombre en 2001 à 14 (neuf anglophones et cinq francophones).

Toutes les instances ont maintenant créé des structures de gestion linguistique donnant ainsi accès à la gestion scolaire à toutes les communautés minoritaires de langues officielles.



Dans presque toutes les instances où il a eu des restructurations, des conseils d'école ont été mis sur pied afin d'intensifier la participation des parents à la prise de décision dans les écoles. En Ontario, par exemple, un Conseil de parents provincial de 18 personnes a été mis sur pied en 1993 pour superviser, entre autres, le rôle des conseils de parents dans l'administration des écoles. Au début de l'an 2000, le gouvernement ontarien a renforcé encore davantage le rôle des conseils d'écoles en clarifiant leur rôle consultatif (auprès des directeurs d'école) et en établissant des lignes directrices et des ressources explicites et cohérentes pour accroître le rendement des élèves et favoriser une plus grande imputabilité grâce à la participation active des parents à toutes les facettes de la vie étudiante.

#### **4.1.4 Structures d'imputabilité**

La plupart des provinces et territoires ont adopté des stratégies visant à assurer que les ministères et surtout les instances locales et les établissements d'éducation primaire ou secondaire rendent des comptes aux parents et aux contribuables sur leur façon de dépenser les fonds publics et leur capacité d'atteindre les résultats visés en termes de qualité de l'apprentissage.

Parmi ces mesures notons les conseils d'écoles ou de parents, les bulletins communs et la publication des résultats des évaluations provinciales ou territoriales.

Au palier secondaire on note l'introduction de normes pour les divers programmes et l'établissement et la mise en œuvre d'indicateurs de rendement incluant, entre autres, les taux de satisfaction des employeurs et des étudiants.

L'Ontario a créé de nouveaux organismes pour faciliter les grandes réformes : la Commission d'amélioration de l'éducation, chargée de s'occuper du remaniement des conseils scolaires de districts et de la mise en œuvre de nouvelles dispositions administratives; l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, un organisme indépendant du ministère, chargé de veiller à l'administration de tests à l'échelle de la province afin de valider et d'améliorer les programmes d'études; et l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, lui aussi indépendant du ministère, chargé d'offrir à la profession enseignante des services d'agrément et de perfectionnement professionnel.

Le Québec a tenu ses États Généraux de l'éducation et a adopté son *Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, qui touche tous les ordres d'enseignement.

À Terre-Neuve et Labrador, le ministère de l'Éducation coopère avec les districts scolaires et divers organismes du secteur de l'éducation pour mettre en œuvre à l'échelle gouvernementale un cadre de responsabilité des organismes publics.

La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) et ses organisations provinciales et territoriales membres ont remis en question certaines de ces stratégies et,

en particulier, les critères d'évaluation des programmes. À leur avis, ces critères sont trop étroits et ne traduisent pas la qualité de l'apprentissage.

#### **4.1.5 Réforme du financement**

Au début des années 90, le gouvernement fédéral a réduit ses transferts aux provinces et territoires dans le but d'assainir les finances publiques. À leur tour, les provinces et territoires ont réduit le financement accordé à l'éducation.

De plus, plusieurs provinces et territoires ont limité le pouvoir discrétionnaire de dépenser et de percevoir des impôts à l'échelon local et ont resserré les contrôles des dépenses globales à l'échelon de la province.

Enfin, au palier postsecondaire, le financement a été réduit et les frais de scolarité ont été augmentés. Les établissements postsecondaires ont également fait davantage appel aux partenariats et aux dons provenant du secteur privé.

En début du 3<sup>e</sup> millénaire cependant les gouvernements ont recommencé à investir dans le secteur de l'éducation et de la formation. Le gouvernement fédéral a rétabli certains transferts et les provinces et territoires ont annoncé dès l'an 2000 certaines augmentations dans le financement de l'éducation, particulièrement dans les infrastructures, dans le développement de la petite enfance, dans l'enseignement professionnel et technique et dans l'enseignement postsecondaire. Toutefois, le Canada est un des trois seuls pays de l'OCDE à investir un pourcentage plus petit de son PNB dans l'éducation (*Regards sur l'éducation de l'OCDE*).

Quelques provinces ont également adopté des mesures pour enrayer la hausse des frais de scolarité au palier postsecondaire.

### **4.3 Renouvellement des programmes d'études**

Les programmes d'études ont toujours été conçus pour préserver et transmettre les valeurs et le patrimoine d'une société, tout en préparant les nouvelles générations à faire face aux défis de l'avenir.

L'internationalisation et la mondialisation, l'explosion de la connaissance et des communications, le rythme accéléré des progrès techniques et la complexité de la vie dans une société organisée sont des défis de l'avenir. Le monde va bientôt exiger de nos enfants une formidable capacité de s'adapter, de communiquer, de résoudre des problèmes et de créer, d'où la nécessité de mettre à jour les programmes actuels.

Depuis 1997, le Québec a entrepris une importante réforme qui sera progressivement mise en œuvre de 2000 à 2006. La réforme vise à revitaliser l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire pour mieux préparer les jeunes aux défis de l'avenir et pour favoriser leur réussite, à intensifier la formation professionnelle et technique, à consolider et rationaliser l'enseignement postsecondaire et à donner un meilleur accès à la formation continue.

L'une des plus importantes réformes en Ontario a trait au programme d'études qui a été refait de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Le ministère est déterminé à ce que les élèves de l'Ontario aient accès à une éducation de qualité, se caractérisant par des normes supérieures et un programme d'études, qui définisse clairement ce que les élèves doivent savoir et quand ils doivent le savoir.

Les provinces de l'Atlantique ont élaboré ensemble un programme d'études et un programme d'évaluation dans les quatre matières de base communes, soit les arts du langage (anglais), les études sociales, les sciences et les mathématiques.

Les provinces de l'ouest participent à plusieurs projets sur les programmes d'études dans le cadre du *Western Protocol for Collaboration in Basic Education*.

Entre 1995 et 1998, la Colombie-Britannique a revu et modernisé tous ses programmes d'études, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Le cycle amorcé dans cette province garantit que tous les documents afférents aux programmes d'études, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, sont revus et actualisés au besoin au moins tous les cinq ans. Tous les programmes d'études de la Colombie-Britannique peuvent être consultés au : [www.bced.gov.bc.ca/curriculum/](http://www.bced.gov.bc.ca/curriculum/).

À Terre-Neuve et Labrador, le ministère de l'Éducation, en plus de participer à l'élaboration de programmes d'études par l'entremise de la Fondation d'éducation des provinces atlantiques, insiste de plus en plus sur l'alphabétisation, surtout au cours des premières années d'école. Il a également mis en œuvre diverses initiatives afin de familiariser les élèves aux technologies modernes, de leur offrir des programmes de langue seconde et d'élaborer à leur intention des programmes d'études qui mettent l'accent sur la culture.

Une nouvelle initiative lancée au Nunavut pour préparer les enfants aux défis et aux exigences d'un avenir très empreint de technologie tout en préservant les valeurs et savoirs traditionnels va intégrer l'apprentissage traditionnel des Autochtones à un nouveau programme de sciences. Depuis la prise en charge de leur système d'éducation, les Premières nations ont élaboré et modifié leurs programmes d'études en fonction des objectifs fixés pour les écoles provinciales. Bien que cette façon de faire favorise le transfert d'élèves entre écoles, elle découle davantage du manque de fonds consacrés à l'élaboration des programmes d'études. Toutefois, les Premières nations ont apporté d'importants changements à leurs programmes d'études afin de répondre aux besoins culturels de leurs enfants.

La FCE constate que de nombreuses initiatives reliées aux programmes d'études sont élaborées et mises en œuvre de façon précipitée et sans l'apport du personnel enseignant et de ses associations provinciales et territoriales. De plus, les ressources et le temps nécessaires au perfectionnement professionnel dont les enseignants ont besoin pour mettre ces programmes en application font souvent défaut.

#### 4.4 Développement de la petite enfance

Le gouvernement fédéral, en collaboration avec toutes les provinces et territoires sauf le Québec, a adopté une initiative pour le développement de la petite enfance par laquelle des transferts de fonds seront effectués aux provinces et territoires à partir d'avril 2001.

Dans l'attente de ces transferts, les provinces et territoires ont déjà amorcé de nouvelles initiatives et de nouveaux programmes pour le développement de la petite enfance.

L'Ontario a, par exemple, institué le Fonds d'aide au développement de la petite enfance et l'Alberta a mis sur pied l'*Alberta Children's Initiative*. Enfants en santé Manitoba est une initiative interministérielle et intersectorielle pour le développement des jeunes enfants.

Le Québec a déjà mis sur pied une série de mesures innovatrices pour faciliter le développement de la petite enfance. Par exemple, les services de garde à 5 \$ par jour.

L'initiative *Stepping into the Future* de Terre-Neuve et Labrador prévoit notamment le financement de programmes d'alphabétisation de la petite enfance, un programme exhaustif de transition à l'école et des services d'intervention précoce auprès des enfants ayant un handicap.

#### 4.5 Évaluation du rendement

*Education Horizons*, un livre blanc préparé par le Gouvernement de la Nouvelle-Écosse, traitait de la nécessité d'améliorer le rendement du système d'enseignement. Selon ce rapport : un grand nombre de méthodes que nous utilisons actuellement dans le domaine de l'éducation ont été conçues pour une époque tout à fait différente. Elles ont peut-être fonctionné dans le passé, mais la génération actuelle vit dans un monde changeant rapidement.

Les modèles traditionnels de travail et d'emploi se transforment et les questions sociales et culturelles deviennent plus complexes. Le milieu de travail d'aujourd'hui exige des personnes capables de travailler en équipe et possédant d'excellentes aptitudes en communication écrite, en mathématiques, en résolution de problèmes et en application de la technologie. Certaines personnes croient que les normes actuelles en éducation sont trop faibles. Le problème n'est pas nécessairement un déclin dans le rendement de nos élèves, mais plutôt le marché du travail qui évolue rapidement et exige que la main-d'œuvre possède davantage de connaissances et de compétences de réflexion d'un niveau plus avancé que jamais, dans un monde changeant rapidement. Dans le milieu autochtone, les Premières nations gèrent à leur niveau des programmes et des services qui, ailleurs, sont gérés différemment et, pour le moment, cette réalité n'est pas reconnue sur le marché du travail.

La population canadienne s'interroge également sur l'efficacité avec laquelle les systèmes scolaires répondent aux besoins des élèves et de la société.

Dans le but de fournir certains éléments de réponse à cette question le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) a été lancé par les provinces et territoires, sous l'égide du CMEC, pour évaluer le rendement des élèves de 13 et de 16 ans en

mathématiques, en résolution de problèmes, en lecture et en écriture, et en sciences. L'un des principaux volets de ce programme a consisté en l'administration d'une évaluation pancanadienne des acquis en mathématiques, en avril 1993, et des habiletés de lecture et d'écriture, en avril 1994. Une évaluation des acquis en sciences s'ajoute maintenant à ce volet. Ces renseignements, combinés aux mécanismes d'évaluation mis en place par les provinces et territoires sur une base individuelle, donnant un point de référence à chaque ministre de l'Éducation dans l'examen du programme scolaire et d'autres aspects du système scolaire.

Le ministère de l'Apprentissage de l'Alberta administre des tests de rendement en 3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années pour mesurer les progrès des élèves et établir des normes de base en matière de rendement. Il administre également aux élèves de 12<sup>e</sup> année des examens aux fins d'obtention du diplôme dans les matières obligatoires.

La Colombie-Britannique évalue actuellement les compétences fondamentales (aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul) des élèves de 4<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années et administre des examens de fin d'études aux élèves de 12<sup>e</sup> année pour les matières obligatoires et les langues.

Le Québec a élaboré des indicateurs de rendement pour les niveaux primaire et secondaire et il publie chaque année les résultats des examens de fin d'études pour chaque commission scolaire et chaque école.

En 1994, la Saskatchewan a publié le premier rapport de son programme d'indicateurs de l'éducation, qui présentait les résultats des premiers tests en mathématiques et en arts du langage administrés aux élèves de 5<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> années.

Depuis 1993, le ministère de l'Éducation de Terre-Neuve et Labrador administre des tests fondés sur des critères aux élèves de 3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années. Ces tests lui permettent de déterminer le rendement des élèves par rapport aux objectifs des programmes d'études et ainsi d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Dès que les résultats de ces tests sont connus, le ministère de l'Éducation collabore avec les districts scolaires et les écoles par l'entremise du processus d'amélioration des écoles afin de créer des plans d'action adaptés à chacune des écoles et à chacun des districts. Il administre également, aux élèves du secondaire de deuxième cycle, des examens publics, qui sont nécessaires à l'obtention du diplôme d'études secondaires.

L'Ontario a mis sur pied l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), un organisme indépendant du ministère chargé de concevoir et d'administrer à l'échelle de la province des évaluations aux élèves de 3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années. À partir de 2001-2002, les élèves de 10<sup>e</sup> année devront réussir un test obligatoire de compétences linguistiques avant d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. En juin 2001, la ministre a annoncé l'établissement de nouveaux tests en sciences, en sciences sociales, en anglais et en mathématiques, administrés à des années scolaires sélectionnées, qui compléteront les tests standard actuellement administrés par l'OQRE.

À l'échelle pancanadienne, toutes les instances, à l'exception du Québec, préparent actuellement un cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences pour les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. En Ontario, les résultats souhaités ont été établis pour toutes les matières des programmes d'études primaire et secondaire.

Dans toutes les instances provinciales et territoriales, les questions de responsabilité et d'imputabilité ont pris de l'ampleur et sont perçues comme étant des priorités et des composantes essentielles du fonctionnement à tous les paliers de gouvernement et de gestion.

Toutes les instances se sont dotées de mécanismes d'évaluation des résultats et d'imputabilité envers les parents et les contribuables. Des programmes d'amélioration sont également prévus à la suite des évaluations.

La FCE s'inquiète de la tendance des gouvernements à mettre l'accent sur les tests de niveau avancé qu'ils font subir aux élèves. Elle s'est dite prête à collaborer avec le CMEC pour élargir le PIRS de manière à inclure des indicateurs qui tiendraient compte d'aptitudes génériques, de valeurs et de principes moraux ainsi que d'autres éléments qui sont tout aussi essentiels, sinon davantage, que la mesure de compétences dans des matières précisées et limitées.

#### **4.6 Transition au monde du travail**

La transition des jeunes de l'école au monde du travail a suscité une vive préoccupation au Canada pendant les années 90. Divers problèmes se posent notamment : le taux élevé de chômage des jeunes, l'évolution de la nature de l'économie canadienne et du marché du travail, les attentes grandissantes des jeunes à l'égard des études postsecondaires, l'inquiétude soulevée par les adolescents qui risquent de quitter l'école secondaire sans les compétences nécessaires et le degré d'efficacité des programmes d'éducation aux paliers secondaire et postsecondaire dans la préparation des jeunes au monde du travail du XXI<sup>e</sup> siècle.

Nous avons tendance à concevoir la transition école-travail comme la période de la vie où quelqu'un passe de l'école à plein temps ordinairement au palier secondaire ou postsecondaire, à l'emploi à plein temps dans le monde du travail des adultes. On quitte l'école ou on obtient son diplôme et on «va travailler».

Aujourd'hui, au Canada, la transition école-travail est beaucoup plus complexe. Bien des gens combinent les études et le travail de diverses manières. Certains vont de l'école au travail à maintes reprises et progressent d'un programme de formation à un autre ainsi que du travail à temps partiel au travail à plein temps et vice versa. Ce sont ces divers passages que l'on désigne comme des *transitions école-travail*.

Le *Conference Board* du Canada a pu, par son influence, porter la question à l'attention des éducateurs et du public, plus particulièrement par la promotion des partenariats école-entreprise et la diffusion d'une liste de compétences relatives à l'employabilité.

Le gouvernement fédéral, et en particulier Développement des ressources humaines Canada (DRHC), a mis en lumière les liens qui unissent la scolarisation, la persévérance scolaire et l'emploi. Reconnaisant ces liens entre la formation professionnelle, la scolarisation et le travail, le gouvernement fédéral a transféré, au cours des années 90, la grande partie de la responsabilité de la formation aux provinces, à l'exception de l'Ontario où les négociations sont en cours.

DRHC a tout de même parrainé des projets concernant l'apprentissage, le perfectionnement des ressources humaines, l'emploi et les transitions. Au nombre de ces projets on note : le *Programme des jeunes stagiaires*, les *Initiatives de partenariats sectoriels*, *Service jeunesse Canada*, *Connexion jeunesse*.

Industrie Canada offre le *Répertoire national des diplômés*, le *Programme étudiants bien branchés* et le *Programme des ordinateurs pour les écoles*.

Dans les provinces et territoires on a multiplié les programmes, ressources et services qui ont trait directement ou indirectement aux transitions école-travail et qui s'adressent aux catégories d'élèves pouvant éprouver plus de difficultés à trouver du travail. En voici ci-après quelques exemples :

- Partenariats école-entreprises;
- Programmes ciblés;
- Programmes de formation professionnelle;
- Programmes de formation technologique et cheminement de carrière;
- Programmes alternant travail-études ou d'enseignement coopératif;
- Programmes de mentorat;
- Programmes d'apprentissage.

#### **4.7 Qualité de l'enseignement**

L'éducation est une compétence provinciale et territoriale et il n'y a donc pas de politiques pancanadiennes en ce qui a trait à l'enseignement. Les systèmes d'éducation de tout le pays ont toutefois subi (et subissent encore) des changements importants.

Au cours de 15 dernières années, les provinces et territoires ont adopté des mesures pour assurer une plus grande qualité de l'enseignement. Plusieurs instances ont révisé ou fondamentalement modifié les lois et règlements qui régissent la profession enseignante.

En Alberta par exemple, la *Loi 48 sur la profession enseignante* vise à harmoniser les procédures disciplinaires de l'association enseignante de l'Alberta aux procédures disciplinaires d'autres professions de la province et élargir les conditions d'obtention du brevet d'enseignant de façon à englober à la fois les critères académiques et les critères de compétence.

En février 1995, le ministre de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario a annoncé des réformes importantes à la formation des enseignants. Ces réformes comprenaient entre autres l'établissement de normes d'exercice, des programmes de formation de deux ans, un

cadre provincial de perfectionnement professionnel pour tous les éducateurs, le renouvellement obligatoire du brevet d'enseignement après cinq ans, l'agrément de programmes de formation à l'enseignement, et la création de l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario. La Colombie-Britannique dispose elle aussi d'un Ordre des enseignants qui régit, à l'échelle de la province, la formation, la discipline et l'agrément des enseignantes et enseignants. La *Teaching Profession Act* sanctionne et régit cet ordre.

L'Ordre est maintenant en place et dispense les autorisations d'exercer, régit et réglemente la profession enseignante en Ontario. Il élabore de nouvelles normes d'exercice, fait enquête sur les plaintes de mauvaise conduite impliquant des enseignants, approuve tous les programmes de formation à l'enseignement de la province et suit de près le perfectionnement professionnel du personnel enseignant, tout au long de la carrière.

L'Ontario a également adopté une initiative pour l'évaluation du personnel enseignant qui inclut :

- des tests de compétence linguistique et de qualification en vue de l'accréditation des nouveaux enseignants;
- des critères de renouvellement de l'accréditation, un programme de perfectionnement professionnel obligatoire et des évaluations dans les cours de développement professionnel, pour les enseignants expérimentés;
- des nouvelles normes concernant l'évaluation du rendement;
- des politiques de rattrapage;
- un processus de révision de l'accréditation;
- des mécanismes de participation des parents.

Depuis septembre 1994, les étudiants du Nouveau-Brunswick qui veulent enseigner doivent détenir deux grades universitaires : un baccalauréat en éducation et un baccalauréat dans une autre discipline. Les deux grades peuvent être obtenus au même moment dans le cadre d'un programme de cinq ans où l'un après l'autre. Les programmes de formation à l'enseignement reflètent également un meilleur équilibre entre la pédagogie et les matières qui seront enseignées. Les possibilités de perfectionnement professionnel ont été améliorées.

La Nouvelle-Écosse exige de ses étudiants qu'ils obtiennent un baccalauréat approuvé et qu'ils réussissent un programme de formation à l'enseignement également approuvé, ce qui, dans cette province, se traduit généralement par l'obtention d'un baccalauréat en éducation d'une durée de deux ans.

Au Québec, les compétences requises par les enseignants à la fin de leur formation initiale ont été redéfinies; la formation pratique est devenue plus importante et, comme au Nouveau-Brunswick, les mécanismes de perfectionnement professionnel et de stage ont été améliorés.

Ces orientations, qui guident à présent les universités pour l'élaboration de nouveaux programmes, réaffirment le caractère professionnel de l'acte d'enseigner et l'urgence de rehausser les critères d'admission à la formation et à la profession. Elles mettent l'accent sur l'importance d'une formation pratique plus longue (700 heures) et d'un meilleur équilibre entre la formation réservée aux disciplines et celle qui touche les aspects



psychopédagogiques et sociaux de l'éducation. Enfin, elles préconisent une formation intégrée et plus polyvalente des futurs enseignants.

La formation continue des enseignants est prise en considération aux divers paliers du système scolaire : ministère de l'Éducation, commissions scolaires, syndicats et, plus récemment, au niveau gouvernemental par l'adoption en juin 1995 de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*.

La FCE signale que, dans plusieurs provinces, d'importants changements en matière de certification et de perfectionnement professionnel des enseignants se sont opérés sans la participation ou l'appui des membres de la profession et de leurs fédérations. Selon la FCE, de tels changements imposés aggravent les tensions dans les relations entre la profession et les gouvernements plutôt que d'améliorer la qualité de l'enseignement.

## **5.0 ÉTABLISSEMENTS ET EFFECTIFS**

### **5.1 Établissements**

En 1996-1997, il y avait environ 16 000 écoles primaires et secondaires au Canada, ce qui ne représentait qu'une légère augmentation par rapport à 1995-1996. Plus de 95 p. 100 de ces écoles avaient un effectif de moins de 1 000 élèves.

En 1996-1997, le Canada comptait 204 collèges, dont la plupart (90 p. 100) avaient un effectif de moins de 5 000 étudiants.

Les universités sont généralement des établissements plus grands que les autres établissements d'enseignement. Parmi les 76 universités qui existaient au Canada en 1996-1997, seulement 43 comptaient un effectif de moins de 5 000 étudiants. Vingt-cinq universités, comparativement à seulement trois collèges, comptaient plus de 10 000 étudiants à temps plein.

D'un autre côté, environ 20 p. 100 des universités et des autres établissements qui conféraient des grades universitaires étaient de petits établissements, dont les effectifs comptaient moins de 300 étudiants. Ces établissements se spécialisent souvent dans une discipline, la théologie étant la plus fréquente.

Le pourcentage plus élevé de petites écoles que l'on trouve à Terre-Neuve et Labrador, dans les provinces de l'Ouest et dans les territoires met en évidence la relation entre le nombre de petites écoles comptant moins de 50 élèves et la géographie ainsi que la dispersion de la population à l'intérieur des provinces et territoires. La taille des écoles et les régions qu'elles desservent ont des répercussions sur les coûts de l'enseignement et sur les possibilités d'offrir un enseignement et des services spécialisés.

## 5.2 Effectifs

### 5.2.1 Paliers primaire et secondaire

Le niveau de scolarité de la population âgée de 25 à 54 ans a augmenté entre 1990 et 1998. Dans l'ensemble, les jeunes femmes (de 25 à 29 ans) atteignent maintenant des niveaux de scolarité supérieurs à ceux des hommes du même groupe d'âge.

Le nombre de personnes qui ont terminé au moins leurs études secondaires augmente.

Une partie de l'augmentation des effectifs en Colombie-Britannique, en Ontario et en Alberta reflète sans aucun doute la popularité de ces provinces au cours des dernières années en tant que destination d'immigration; par ailleurs, la baisse des effectifs à Terre-Neuve et Labrador reflète le mouvement d'émigration qu'a connu la province.

L'accroissement des effectifs peut également indiquer qu'un plus grand nombre d'élèves demeurent à l'école après l'âge de la scolarité obligatoire.

Les projections démographiques permettent de penser que les provinces atlantiques, le Québec, le Manitoba, la Saskatchewan et le Yukon devraient connaître des baisses d'effectifs étudiants. Ces provinces et ce territoire subiront peut-être des pressions conflictuelles, tant pour le maintien des ressources humaines et financières à leur niveau actuel que pour la réduction de telles ressources à la suite de la baisse des effectifs étudiants.

Cependant, l'Ontario, l'Alberta, la Colombie-Britannique et les Territoires du Nord-Ouest, où la population de cinq à 24 ans devrait augmenter, pourront subir des pressions visant à obtenir un financement accru, en vue d'assurer un niveau constant de dépenses par élève au fur et à mesure qu'augmentent les effectifs.

En 2002-2003, l'Ontario terminera le processus de changement sur la durée de son programme d'études secondaires; cette durée passera ainsi de cinq à quatre ans. L'année suivante, l'Ontario connaîtra une baisse des effectifs dans les écoles secondaires en raison de ce changement.

### 5.2.2 Effectifs collégiaux

La récession économique au début des années 90 a contribué à la croissance des effectifs collégiaux, puisque de nombreuses personnes ont alors décidé de demeurer à l'école plutôt que de chercher un emploi. Le nombre de titulaires d'un diplôme collégial ayant signalé qu'ils travaillaient dans un domaine directement lié à leur programme d'études porte à conclure que les programmes conçus pour développer des compétences et acquérir des connaissances directement applicables en milieu de travail sont particulièrement importants lorsqu'il s'agit d'études collégiales.

Les programmes de reconnaissance des crédits offerts en Colombie-Britannique et en Alberta continuent de faciliter la transition à l'université. En Colombie-Britannique, les enquêtes menées au cours des 10 dernières années auprès des étudiants des programmes

collégiaux en arts et sciences témoignent de façon constante de leur haut niveau de satisfaction par rapport à leurs études.

L'augmentation des effectifs dans des provinces et territoires où la population de 18 à 21 ans diminue démontre l'importance croissante de l'enseignement et de la formation postsecondaires dans la société d'aujourd'hui. Une telle augmentation peut refléter à la fois les taux plus élevés de participation des personnes du groupe d'âge de 18 à 21 ans et la poursuite des études au-delà de l'«âge normal de fin de scolarité», puisqu'une proportion plus grande d'étudiants ne fait pas partie de ce groupe d'âge.

L'augmentation des effectifs collégiaux est cependant limitée par le nombre de places disponibles. Si le taux de participation continue à grimper, il pourrait être à l'origine de pressions sur les effectifs des provinces et territoires où la population augmente et aider à neutraliser l'incidence de la baisse des populations dans d'autres provinces ou territoires.

L'élimination de la cinquième année du secondaire en Ontario, qui concernera les élèves qui obtiendront leur diplôme d'études secondaires en 2002-2003, sera une grande préoccupation pour les personnes s'occupant de la planification de l'enseignement secondaire en Ontario. Le changement peut aussi avoir des répercussions sur les élèves de tout le Canada qui désirent poursuivre des études postsecondaires en Ontario, de même que sur les autres provinces et territoires, qui sont susceptibles de voir une augmentation du nombre d'élèves de l'Ontario faisant une demande pour étudier ailleurs.

L'Annexe 2 (Figure 3.11) montre que les effectifs à temps plein ont augmenté entre 1987-1988 et 1997-1998, sauf dans les Territoires du Nord-Ouest, tandis que ceux à temps partiel ont augmenté jusqu'en 1992-1993, puis ont diminué. L'Annexe 3 — Figure 3.12 montre que les effectifs à temps plein des programmes menant à des carrières techniques ont augmenté de 33 p. 100.

Les étudiantes représentaient plus de 50 p. 100 des effectifs à temps plein et à temps partiel, tant pour les programmes menant à des carrières techniques que pour les programmes de passage à l'université. Le pourcentage de femmes inscrites aux programmes menant à des carrières techniques à temps plein ou à temps partiel a légèrement diminué entre 1987-1988 et 1997-1998, tandis que les effectifs féminins des programmes de passage à l'université et les programmes des collèges universitaires, à temps plein et à temps partiel, ont augmenté pendant la même période (Annexe 4 — Figure 3.14 et Annexe 5 — Tableau 3.17).

Entre 1987-1988 et 1997-1998, les effectifs des programmes menant à des carrières techniques à temps plein ont augmenté dans l'ensemble des provinces et territoires. Tel que mentionné ci-dessus, les augmentations des effectifs des provinces atlantiques pourraient, en grande partie, être attribuables à l'évolution des exigences d'admissibilité aux programmes. Ailleurs, la croissance des effectifs a été la plus importante en Ontario, en Colombie-Britannique et au Yukon.

La proportion des effectifs féminins par rapport aux effectifs globaux des programmes menant à des carrières techniques à temps plein a légèrement augmenté de 1987-1988 à 1997-1998 en Alberta et en Colombie-Britannique et a augmenté considérablement au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest, où elle a atteint 66 p. 100 (Annexe 4 — Figure 3.14). Dans toutes les autres provinces, les effectifs féminins ont diminué; ils représentent moins de 50 p. 100 des effectifs globaux dans les provinces atlantiques.

Les programmes de passage à l'université et les programmes universitaires dispensés par des collèges ne sont pas offerts dans l'ensemble des provinces et territoires. Parmi ceux qui les offrent, l'Alberta a vu ses effectifs plus que tripler, et les effectifs de la Colombie-Britannique ont augmenté d'environ 54 p. 100. Au Québec, les effectifs ont diminué de 8 p. 100.

En 1997-1998, les femmes représentaient plus de 50 p. 100 des effectifs des programmes de passage à l'université et des programmes des collèges universitaires dans l'ensemble des provinces et territoires, sauf au Manitoba.

Les effectifs à temps plein des programmes menant à des carrières techniques ont augmenté presque d'un tiers. Les effectifs à temps partiel ont augmenté au début des années 90, mais ils ont diminué par la suite. Les effectifs féminins ont représenté plus de la moitié des effectifs globaux.

### **5.2.3 Effectifs universitaires**

Le pourcentage de la population de 25 à 54 ans ayant obtenu un diplôme universitaire a augmenté entre 1990 et 1998. L'indicateur des effectifs universitaires affiche une croissance similaire entre 1987-1988 et 1997-1998, à la fois à cause des augmentations de la population et des augmentations des taux de participation. Les projections démographiques indiquent que, dans l'ensemble du Canada, la population de 18 à 24 ans, groupe d'âge typique des effectifs universitaires, demeurera relativement stable au cours des prochaines années.

Malgré l'augmentation globale des effectifs depuis 1987-1988, les indices du taux de scolarisation et des effectifs ont peu changé depuis le début des années 90. Plusieurs facteurs, comme le coût de fréquentation de l'université, la disponibilité d'autres programmes de formation, ainsi que la force de l'économie et le nombre de possibilités d'emploi, influent sur la décision des étudiants à fréquenter l'université et ont donc une incidence sur les effectifs. La taille des programmes a également une incidence sur les effectifs, puisque quelques établissements d'enseignement pourraient fonctionner à pleine capacité ou sont confrontés à des contraintes budgétaires et autres qui, en pratique, limitent l'expansion des programmes.

Les effectifs à temps partiel ont connu une baisse significative depuis 1992-1993.

La mobilité des étudiants universitaires est l'un des facteurs clés qui influent sur les effectifs. Les étudiants peuvent rechercher le programme qui leur convient le mieux, non seulement au Canada, mais ailleurs dans le monde. D'une façon similaire, les étudiants des autres pays peuvent s'inscrire à des universités canadiennes.

Le taux de participation des femmes aux études universitaires de premier cycle à temps partiel a traditionnellement été plus élevé que celui des hommes; elles sont maintenant aussi en majorité quant aux études de premier cycle à temps plein. Aux cycles supérieurs, le nombre d'étudiantes correspond presque au nombre d'étudiants masculins. Ceci porte à croire que, dans une certaine mesure, le déséquilibre qui caractérisait autrefois les effectifs féminins s'est atténué.

Comme on l'a mentionné dans la section portant sur les effectifs collégiaux, l'élimination de la cinquième année du secondaire en Ontario en 2002-2003 sera une grande préoccupation pour les personnes s'occupant de la planification de l'enseignement postsecondaire en Ontario. Le changement peut aussi avoir des répercussions sur les élèves de tout le Canada qui désirent poursuivre des études postsecondaires en Ontario, de même que sur les autres provinces et territoires, qui sont susceptibles de voir une augmentation du nombre d'élèves de l'Ontario faisant une demande pour étudier ailleurs.

Dans toutes les provinces, les effectifs féminins à temps plein de tous les cycles ont augmenté entre 1987-1988 et 1997-1998 (Annexe 6 — Figure 3.19 et Annexe 7 — Figure 3.20). Les femmes constituaient plus de 55 p. 100 des effectifs du premier cycle en 1997-1998, l'Île-du-Prince-Édouard affichant à cet égard le plus fort pourcentage, c'est-à-dire 61 p. 100 de femmes dans l'effectif du premier cycle. L'effectif féminin de l'Île-du-Prince-Édouard est également fort aux cycles supérieurs; cette province est aussi la seule qui compte plus de femmes que d'hommes à ces niveaux. Dans toutes les autres provinces sauf la Saskatchewan, les femmes constituaient près de 50 p. 100 des effectifs des cycles supérieurs. Le Nouveau-Brunswick affichait l'augmentation en pourcentage la plus marquée (Annexe 7 — Figure 3.20).

Dans toutes les provinces, les femmes forment un pourcentage plus élevé des effectifs à temps partiel, à tous les cycles, que des effectifs à temps plein, sauf aux cycles supérieurs à l'Île-du-Prince-Édouard. Le taux de participation a cessé d'augmenter et est resté stable depuis le début des années 90. Les effectifs féminins à temps plein du premier cycle universitaire ont augmenté et ont atteint 56 p. 100 des effectifs en 1997-1998.

Toutes les provinces ont déclaré des augmentations des effectifs à temps plein. Les effectifs masculins du premier cycle universitaire n'ont pas dépassé 45 p. 100 des effectifs dans toutes les provinces.

#### **5.2.4 Participation des adultes à l'éducation**

Ce ne sont pas tous les étudiants qui suivent des programmes d'éducation formelle à l'âge typique. Certaines de ces personnes retournent à l'école pour obtenir un diplôme, tandis que d'autres le font parce qu'elles souhaitent se perfectionner ou acquérir de nouvelles compétences. La participation des adultes à l'éducation peut également refléter la participation à des programmes d'éducation et de formation liés à l'emploi.

Les étudiants plus âgés ont des exigences et des préoccupations différentes de celles de la population plus jeune, comme le besoin de programmes de transition facilitant leur retour

aux études, le besoin d'aide pour établir un équilibre entre la famille et les études, ou la reconnaissance de leur expérience professionnelle. Les établissements postsecondaires devront plus particulièrement continuer à répondre au désir des étudiants adultes d'obtenir des programmes qui leur permettront d'acquérir les compétences et la formation nécessaires pour réussir sur le marché du travail d'aujourd'hui.

La participation des adultes à l'éducation formelle a légèrement augmenté entre 1991 et 1997. En 1991 et en 1997, le taux de participation des 17 à 24 ans a été sensiblement supérieur à celui des 25 à 54 ans. Cependant, étant donné que le groupe des 25 à 54 ans compte un plus grand nombre de personnes, le nombre d'étudiants de ce groupe est donc beaucoup plus élevé. En 1997, aux deux niveaux d'éducation combinés, 1,4 million d'étudiants âgés de 25 à 54 ans étaient inscrits à des programmes d'éducation formelle par rapport à 576 000 étudiants de 17 à 24 ans.

La participation des 25 à 54 ans a légèrement augmenté en Nouvelle-Écosse et en Alberta. En 1997, la province ayant le taux de participation des 17 à 24 ans le plus important a été l'Ontario (24 p. 100); quant aux 25 à 54 ans, c'est en Alberta que leur taux de participation a été le plus élevé (11 p. 100).

Dans toutes les provinces et durant les deux années susmentionnées, le taux de participation des 17 à 24 ans a été plus élevé que le taux de participation des 25 à 54 ans.

### **5.2.5 Éducation des adultes liée à l'emploi**

De plus en plus de gens au Canada devront suivre davantage de programmes de formation et de recyclage pendant leur carrière. Le Canada a besoin d'une population active instruite, qualifiée et polyvalente pour rester concurrentiel. On peut y arriver en préconisant directement l'éducation et la formation permanentes chez les gens qui travaillent et chez ceux qui sont au chômage. Une telle formation est particulièrement importante pour les gens au chômage, étant donné qu'elle peut les doter des compétences en demande sur le marché du travail, ce qui les aidera à y accéder et à y réussir.

En 1997, environ 27 p. 100 des gens de 25 à 54 ans suivaient une forme quelconque de programme d'éducation ou de formation des adultes liée à l'emploi, ce qui était légèrement inférieur aux 29 p. 100 qui le faisaient en 1991. Il y avait peu de différences quant à la participation des hommes et des femmes en 1997, par opposition à 1991, année où le taux de participation des hommes était plus élevé que celui des femmes. Même si elle s'est produite à tous les niveaux d'enseignement, la baisse de participation a été la plus prononcée chez les titulaires d'un grade universitaire.

Plus d'un million de personnes de 25 à 54 ans ont participé à un programme d'éducation formelle en 1997. Les programmes postsecondaires ont reçu la majorité de ces inscriptions.

## 6.0 FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Les instances au Canada ont toujours fourni des ressources pour assurer aux citoyens des services d'éducation. La proportion des fonds publics alloués à cette fin est l'un des indicateurs de la priorité qu'accordent les instances à l'enseignement. L'éducation représente la deuxième plus importante catégorie de dépenses publiques au Canada, catégorie qui n'est surpassée que par les dépenses pour la santé. La somme des investissements gouvernementaux dans l'éducation dépend de facteurs comme la structure démographique de la population, les taux de participation aux différents niveaux d'enseignement, les coûts nationaux des ressources éducatives et la force de l'économie.

Les instances s'efforcent d'améliorer la qualité de l'éducation pour le bénéfice de leurs citoyens. Même s'il existe bien des façons d'aborder cette question, bon nombre d'entre elles exigent qu'on dépense davantage par étudiant, ou qu'on redistribue les budgets actuels pour mieux refléter l'évolution des priorités. Cependant, étant donné la complexité du domaine de l'éducation, les différences quant aux dépenses publiques d'éducation ne se traduisent pas nécessairement par des différences dans la qualité globale de l'éducation.

En ce qui concerne les niveaux d'enseignement plus élevés, il faut également tenir compte de la question de la combinaison appropriée de financement public et de financement privé. L'investissement dans l'éducation est rentable par rapport à la fois aux gens et à la société (OCDE, 1998). Par conséquent, il est raisonnable de penser que les deux parties doivent contribuer aux coûts liés à l'éducation. Ces débats ne sont pas uniques au Canada; d'autres pays membres de l'OCDE sont aux prises avec les mêmes questions.

Au Canada, les universités comptent maintenant davantage sur le financement privé provenant des droits de scolarité et moins sur le financement public provenant des instances (Little, 1997).

Au Canada, le principe fondamental qui veut que l'accès à l'enseignement postsecondaire ne doit pas dépendre de la situation financière d'une personne justifie les programmes de prêts aux étudiants offerts par les instances fédérales et provinciales. Celles-ci ont récemment pris des initiatives pour rendre l'éducation plus abordable, par exemple, les bourses du Millénaire, annoncées dans le discours du Trône de 1998. Les responsables de ces programmes sont aujourd'hui confrontés à certaines questions qui consistent à déterminer si les critères d'évaluation des besoins, les limites et les conditions de remise des prêts, et les bourses ont suivi, ces dernières années, le rythme des augmentations rapides du coût de l'enseignement postsecondaire.

### 6.1 Dépenses selon l'ordre d'enseignement

Au Canada, les dépenses pour l'éducation en 1998-1999 sont estimées à 60,5 milliards, soit à peine 2000 \$ par habitant. Dix ans plus tôt, en 1988-1989, ces dépenses s'élevaient à 53,7 milliards (en dollars constants de 1998-1999), ce qui représentait un gain moyen de 1,3 p. 100 par an, et suivait le taux de croissance de la population.

Même si les dépenses courantes par habitant (1 996 \$ en 1998-1999) sont à peu près les mêmes qu'il y a 10 ans, on a observé durant cette période d'importants changements et des

tendances marquées (Annexe 8 — Tableau 3.22). Entre 1988-1989 et 1994-1995, les dépenses par habitant ont augmenté de 7 p. 100, grimant ainsi à 2 147 \$. Les diminutions annuelles enregistrées depuis 1994-1995 ont réduit les dépenses par habitant de 7 p. 100, les ramenant à 1 996 \$ en 1998-1999. Les dépenses en 1998-1999 ont été inférieures, selon les estimations, de 1,9 milliard de dollars (ou de 3 p. 100) au sommet de 62,3 milliards de dollars qu'elles ont atteint en 1994-1995.

En ce qui concerne la formation professionnelle au niveau des métiers, les dépenses ont augmenté de 43 p. 100 entre 1988-1989 et 1998-1999. Durant la même période, les dépenses pour l'enseignement collégial se sont accrues de 13 p. 100, ce qui correspond au taux de croissance démographique. Les dépenses pour l'enseignement primaire et secondaire et pour l'enseignement universitaire ont augmenté de 10 p. 100, ce qui est inférieur au taux de croissance démographique.

Les dépenses pour l'enseignement primaire et secondaire, qui ont augmenté jusqu'en 1994-1995, ont depuis diminué de 2 p. 100. Les dépenses pour l'enseignement collégial et la formation professionnelle au niveau des métiers ont augmenté jusqu'en 1995-1996, puis elles ont diminué. Dans l'enseignement universitaire, elles ont augmenté entre 1988-1989 et 1991-1992, se sont stabilisées pendant quatre ans et ont diminué pendant les trois dernières années.

Les tendances évidentes à l'échelon pancanadien se reflétaient à l'échelle des provinces.

Les dépenses incluent à la fois les dépenses publiques et privées. Les dépenses publiques comprennent celles des ministères provinciaux et territoriaux responsables de l'éducation et de la formation, de même que les dépenses fédérales liées à l'éducation et à la formation.

En 1995, le Canada a consacré 7 p. 100 de son PIB à l'éducation, c'est-à-dire qu'il a été celui, parmi les pays du G-7, qui a dépensé le plus pour l'éducation (Annexe 9 — Figure 3.27). La moyenne dans les pays membres de l'OCDE sur ce plan était alors de 5,6 p. 100. Pour leur part, les États-Unis affectent 6,7 p. 100 de leur PIB à l'éducation (Annexe 10 — Tableau 3.24).

L'Annexe 10 (Tableau 3.24), l'Annexe 11 (Figure 3.26) et l'Annexe 9 (Figure 3.27) illustrent les dépenses publiques et privées pour l'éducation exprimées sous forme de pourcentage du PIB en 1995 au Canada, dans les provinces et territoires et dans les pays du G-7, ainsi que la moyenne enregistrée pour tous les pays membres de l'OCDE.

Les dépenses globales pour l'éducation exprimées sous forme de pourcentage du PIB allaient de 11,3 et 16,6 p. 100 au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest respectivement à 5,4 p. 100 en Alberta. Les dépenses plus élevées dans les territoires reflètent les coûts également plus élevés de l'enseignement qui découlent de facteurs comme la géographie et la dispersion de la population. Les faibles dépenses de l'Alberta exprimées sous forme de pourcentage du PIB sont davantage fonction du PIB plus élevé. Tant à Terre-Neuve et Labrador qu'à l'Île-du-Prince-Édouard, les dépenses pour l'éducation en pourcentage du PIB étaient supérieures à la moyenne pancanadienne, ce qui est le reflet d'un PIB plus bas dans



ces provinces. Dans les deux provinces, les dépenses par élève pour l'éducation étaient inférieures à la moyenne pancanadienne.

Dans l'enseignement postsecondaire, les dépenses allaient de 3,9 p. 100 du PIB à Terre-Neuve et Labrador à 1,9 p. 100 en Alberta; les dépenses de toutes les provinces étaient supérieures à la moyenne de 1,3 p. 100 observée dans les pays membres de l'OCDE.

## **6.2 Dépenses publiques pour l'éducation**

On peut ventiler les dépenses publiques pour l'éducation en deux principales composantes : les dépenses directes pour les services éducatifs et les subventions publiques pour le secteur privé. Mentionnons à titre d'exemple les bourses d'études et de perfectionnement du gouvernement, ainsi que les prêts subventionnés et les exonérations de prêts ou les renonciations à des prêts.

Les dépenses directes sont de loin la catégorie la plus importante, représentant 11,9 p. 100 de l'ensemble des dépenses publiques au Canada, contre 1,7 p. 100 pour les subventions publiques. Même si les dépenses publiques directes du Canada étaient à peu près égales à la moyenne de 11,8 p. 100 observée dans les pays membres de l'OCDE, les subventions publiques au chapitre de l'éducation au Canada atteignaient approximativement le double de la moyenne de 0,9 p. 100 enregistrée dans les pays membres de l'organisation susmentionnée. Les subventions des instances publiques dans les autres pays du G-7 étaient inférieures à la moyenne de ces subventions dans les pays membres de l'OCDE, c'est-à-dire de 0,5 p. 100 ou moins.

En 1995, presque les deux tiers des dépenses publiques pour l'éducation au Canada ont été affectés à l'enseignement primaire et secondaire, ce qui représentait 8,4 p. 100 des dépenses publiques. Cette proportion était légèrement inférieure à la moyenne de 8,7 p. 100 enregistrée dans les pays membres de l'OCDE. Il existait des écarts prononcés entre les provinces et territoires sur le plan des dépenses d'éducation en pourcentage du PIB, ce qui s'explique en partie par des différences au niveau du PIB par habitant.

En 1995, 13,6 p. 100 des dépenses publiques au Canada ont été consacrées à l'éducation, le Canada se classant au deuxième rang sur ce plan parmi les pays du G-7.

Les dépenses pour l'enseignement postsecondaire représentaient 4,8 p. 100 des dépenses publiques au Canada, ce qui était bien supérieur à la moyenne de 2,7 p. 100 observée dans les pays membres de l'OCDE et plus élevé que dans les autres pays du G-7.

Depuis la fin des années 80, l'enseignement postsecondaire est davantage financé à partir de dépenses privées et moins à partir de dépenses publiques, pour l'enseignement universitaire.

Entre 1982-1983 et 1998-1999, les contributions gouvernementales en pourcentage des revenus de fonctionnement des universités ont diminué, passant de 74 à 55 p. 100. Durant la même période, les droits de scolarité ont généralement doublé, passant de 8 à 17 p. 100 des revenus de fonctionnement des établissements d'enseignement en question.

Les droits de scolarité moyens pour les programmes universitaires de premier cycle en arts ont plus que doublé à l'échelon pancanadien; ils étaient de 3 199 \$ en 1998-1999, par rapport à environ 1 500 \$ en 1988-1989.

L'Annexe 12 (Tableau 3.26) illustre la répartition des sources publiques et privées de financement pour les établissements d'enseignement avant (les sommes initiales) et après (les sommes définitives) les transferts à partir de sources publiques en 1995 pour le Canada, les provinces et territoires et les pays du G-7.

L'Annexe 13 (Figure 3.30) et l'Annexe 14 (Tableau 3.27) illustrent la moyenne des droits de scolarité pour les programmes universitaires de premier cycle en arts en 1998-1999, ainsi que leur augmentation en pourcentage par rapport à 10 ans auparavant.

### **6.3 Dépenses liées à l'enseignement par catégorie de ressources**

En 1995, les dépenses courantes représentaient 96 p. 100 des dépenses totales au niveau d'enseignement primaire et secondaire. La rémunération du personnel constituait de loin la majeure partie des dépenses courantes. Au Canada, les salaires des éducateurs et d'autres personnes représentaient 81 p. 100 des dépenses courantes pour l'éducation, à peu près la même chose que la moyenne observée dans les pays membres de l'OCDE.

Pour l'enseignement postsecondaire, le pourcentage de dépenses courantes consacrées à la rémunération du personnel était un peu inférieur, atteignant en moyenne légèrement plus de deux tiers des dépenses (69 p. 100) dans tous les pays membres de l'OCDE. L'écart entre les pays du G-7 était assez prononcé, puisqu'il variait entre 45 p. 100 au Royaume-Uni et 76 p. 100 en Allemagne. La rémunération du personnel au Canada représentait 72 p. 100 des dépenses courantes, légèrement plus que la moyenne observée dans les pays membres de l'OCDE. La proportion des dépenses courantes consacrées à la rémunération des éducateurs (39 p. 100) était toutefois inférieure au Canada à la moyenne observée dans les pays membres de cette organisation (44 p. 100). On dépensait davantage pour le personnel non enseignant au Canada (33 contre 22 p. 100 en moyenne dans les pays membres de l'OCDE).

Au primaire et au secondaire, le pourcentage des dépenses courantes consacrées à la rémunération du personnel se rapprochait de la moyenne pancanadienne de 81 p. 100 dans toutes les provinces, sauf au Manitoba, en Saskatchewan, au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest. Dans les territoires, la répartition entre les salaires et les autres dépenses courantes était plus égale, ce qui reflète des structures de coûts différentes en raison de différences géographiques ayant une influence sur des éléments comme la taille des écoles, le transport, les services publics, etc. On dépensait donc proportionnellement moins pour la fonction éducative et davantage pour la fonction non salariale. Les mêmes facteurs avaient, dans une mesure moins grande, une influence sur les structures des coûts au Manitoba et en Saskatchewan.

En ce qui concerne l'enseignement universitaire, les droits de scolarité varient considérablement d'une université à une autre et le taux d'augmentation de ces droits fluctue depuis les 10 dernières années.

L'Annexe 15 (Tableau 3.28) et l'Annexe 16 (Tableau 3.29) illustrent les dépenses liées à l'enseignement par catégorie de ressources et niveau d'enseignement pour les établissements publics et privés.

En 1995, les systèmes d'éducation au Canada ont consacré 65 p. 100 de leurs dépenses courantes aux salaires d'éducateurs aux niveaux primaire et secondaire et ont consacré 39 p. 100 de leurs dépenses courantes aux salaires des éducateurs au niveau postsecondaire.

La rémunération du personnel enseignant allait de 74 p. 100 des dépenses courantes à Terre-Neuve et Labrador à 38 et 49 p. 100 dans les Territoires du Nord-Ouest et au Yukon, respectivement. La rémunération du personnel non enseignant variait quant à elle de 19 p. 100 des dépenses courantes en Colombie-Britannique à 10 p. 100 tant au Yukon qu'à Terre-Neuve et Labrador.

Quant à l'enseignement postsecondaire, la rémunération du personnel se rapprochait généralement de la moyenne pancanadienne de 72 p. 100, allant de 80 p. 100 des dépenses courantes à l'Île-du-Prince-Édouard à 60 p. 100 de ces dépenses dans les Territoires du Nord-Ouest. La rémunération des éducateurs se rapprochait aussi de la moyenne pancanadienne de 39 p. 100 et atteignait une proportion un peu plus élevée à l'Île-du-Prince-Édouard et à Terre-Neuve et Labrador, soit 52 et 46 p. 100 respectivement.

#### **6.4 Endettement des étudiants**

L'augmentation du coût de l'enseignement postsecondaire dans les années 90 a entraîné dans son sillage un élargissement du débat public et des préoccupations au sujet de la hausse de l'endettement des étudiants et de leur capacité de rembourser leur dette. L'endettement des étudiants est une composante des contributions privées servant à financer l'éducation. Par conséquent, les débats portant sur la dette des étudiants constituent un élément du grand débat sur les contributions publiques par opposition aux contributions privées pour le financement de l'enseignement postsecondaire.

Même si le pourcentage d'étudiants ayant eu recours à des programmes gouvernementaux de prêts aux étudiants pour les aider à financer leurs études postsecondaires est demeuré relativement stable (environ 50 p. 100 des diplômés de 1986, 1990 et 1995), les montants qu'ils devaient au moment de l'obtention de leur diplôme et deux ans après l'avoir obtenu ont augmenté au cours de la période concernée.

Les titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires du niveau collégial et universitaire, obtenu en 1995 et ayant contracté des prêts étudiants, absorbaient une dette moyenne de près de 11 000 \$ au moment de l'obtention de leur diplôme, ce qui équivalait à 39 p. 100 de plus que les diplômés de 1990 et à 59 p. 100 de plus que les diplômés de 1986. Deux ans après avoir obtenu un diplôme d'études postsecondaires en 1995, les titulaires devaient en moyenne 8 300 \$, soit une augmentation de 66 p. 100 par rapport au montant que devaient les titulaires d'un tel diplôme obtenu en 1990 et de 111 p. 100 par rapport aux titulaires d'un

même diplôme obtenu en 1986. Toutefois, ces données font état de la situation avant les initiatives provinciales et fédérales visant à réduire les droits de scolarité.

Les niveaux plus élevés d'endettement au moment de l'obtention d'un diplôme reflètent en partie les hausses des droits de scolarité et d'autres coûts, à une époque (les années 90) où le revenu d'une famille (en dollars constants) a peu varié. Les modifications apportées aux politiques d'aide financière aux études relativement aux prêts et bourses ont probablement eu aussi des répercussions (Plager, 1999).

Les titulaires d'un diplôme obtenu en 1995 remboursaient leurs prêts sur une plus longue période que les titulaires d'un diplôme obtenu au cours des années précédentes.

Les provinces ont connu un écart important au niveau du pourcentage de titulaires d'un diplôme qui ont emprunté pour financer leurs études. Ce pourcentage dépassait la moyenne pancanadienne dans les provinces atlantiques et en Alberta chez les titulaires d'un diplôme obtenu pendant l'une des trois années examinées et, au Québec, dans le cas des titulaires d'un diplôme obtenu pendant l'une des deux années les plus récentes. Le pourcentage de titulaires qui empruntaient était généralement inférieur à la moyenne pancanadienne en Ontario, au Manitoba et en Colombie-Britannique et il était le même que la moyenne pancanadienne en Saskatchewan.

L'endettement au moment de l'obtention d'un diplôme, ainsi que deux ans après l'avoir obtenu, a augmenté dans toutes les provinces entre 1986 et 1995. Ce sont les titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires du Québec qui ont déclaré la dette moyenne la moins élevée (9 575 \$) au moment de l'obtention de leur diplôme dans le cas de la cohorte de 1995. Ce sont eux aussi, cependant, qui ont enregistré le deuxième taux le plus élevé d'augmentation de la dette moyenne au moment de l'obtention de leur diplôme pour les cohortes de 1986 et de 1995, ce qui va de pair avec l'importante augmentation en pourcentage des droits de scolarité au Québec. Afin de corriger cette situation, le gouvernement du Québec a récemment annoncé (juin 2001) des mesures qui permettront de bonifier le programme de prêts et bourses et par conséquent de réduire l'endettement des étudiants.

La Saskatchewan a enregistré, pour les cohortes de 1986 et de 1995, l'augmentation la plus importante de la dette moyenne au moment de l'obtention d'un diplôme et deux ans après l'avoir obtenu à cause de l'élargissement d'un programme d'assistance et de la transition d'un programme de bourse provincial à un programme de prêts provinciaux.

Dans toutes les provinces, les titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires de 1995 remboursaient leur dette sur une plus longue période que les membres des cohortes de 1986 et de 1990. Deux ans après l'obtention de leur diplôme, les titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires obtenu en 1995 dans les provinces atlantiques et au Québec avaient réduit leur dette de 15 à 21 p. 100. En Ontario et dans les provinces de l'Ouest, les titulaires d'un diplôme obtenu en 1995 avaient réduit leur dette de 27 à 33 p. 100, ce qui est peut-être attribuable aux conditions économiques différentes auxquelles sont confrontés les étudiants et les titulaires d'un diplôme des différentes régions du Canada.

## 7.0 TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS DANS LES ÉCOLES

Tous les ministères responsables de l'éducation ont établi des plans d'utilisation des nouvelles technologies de l'information et des communications (TIC) pour aider les étudiants à acquérir les compétences dont ils ont besoin afin de participer pleinement à la vie de notre société de plus en plus complexe fondée sur le savoir. En outre, dans le cadre d'un plan plus vaste intitulé «Un Canada branché», le gouvernement fédéral a établi des programmes pour promouvoir la mise au point et l'utilisation de technologies de l'information en éducation, dont le programme Rescol et celui des ordinateurs pour les écoles.

La quantité croissante de matériel informatique et de logiciels des TIC dans les réseaux scolaires du Canada, alliée aux débats sur la meilleure façon de les utiliser, entraîne la nécessité d'étudier plus à fond cette question. Dans le cadre d'un effort visant à produire des données essentielles, le Canada a participé, avec 27 pays au total, à la seconde *Étude sur la technologie de l'information en éducation (SÉTIÉ)*.

À l'intérieur d'un domaine qui actuellement change aussi rapidement que l'utilisation des TIC dans les écoles, la SÉTIÉ fournira des données de référence de grande valeur auxquelles il sera possible de mesurer les progrès qui seront ultérieurement réalisés. Cette étude saisit les systèmes d'éducation à différents stades de la mise en œuvre de leurs plans. Il faut percevoir les différences entre les provinces et territoires dans ce contexte.

L'Assemblée des Premières nations décrit le statut particulier des Premières nations : le Conseil en éducation des Premières nations (Québec) a réalisé de récentes études (*Recensement du soutien et des équipements informatiques des écoles des communautés membres du Conseil en éducation des Premières nations, février 1998* et *Étude de la situation informatique, Rapport global, mai, 2000*) qui visaient à dégager la situation des parcs informatiques dans les communautés membres et à préciser leurs besoins en équipement informatique. Les résultats de ces études indiquent que les Premières nations ont des besoins très urgents relativement aux technologies de l'information et des communications, particulièrement au chapitre de l'équipement, de la formation et de l'infrastructure de câblage et de réseautage.

### 7.1 Ratio élèves-ordinateur

Le ratio élèves-ordinateur est une mesure indirecte de l'accès aux ordinateurs ou de leur disponibilité pour les élèves des écoles primaires et secondaires. Seuls les ordinateurs utilisés à des fins éducatives sont inclus dans ce ratio.

En général, en 1999, les élèves du deuxième cycle du secondaire disposaient de plus d'ordinateurs. Lorsque l'étude a été réalisée, de janvier à février 1999, il y avait un ordinateur pour neuf élèves au primaire, comparativement à un ordinateur pour huit élèves au premier cycle du secondaire et à un ordinateur pour sept élèves au deuxième cycle du secondaire. L'étude récente (*Étude de situation informatique, mai 2000*) réalisée par le Conseil en éducation des Premières nations (Québec) confirme que, malgré une amélioration du ratio élève-ordinateurs, les écoles gérées par les Premières nations ont un ratio élèves-ordinateurs (1/18) nettement inférieur au ratio des autres provinces.

La tendance générale à disposer de plus d'ordinateurs pour les élèves du deuxième cycle du secondaire se maintenait dans toutes les provinces, même si les ratios réels variaient un peu. Comparativement aux moyennes pancanadiennes, les ratios de tous les niveaux scolaires étaient plus élevés en Nouvelle-Écosse et au Québec, et ils étaient moins élevés au Manitoba et en Alberta. À l'Île-du-Prince-Édouard, on a voulu mettre les ordinateurs à la disposition des étudiants des niveaux scolaires supérieurs, la province ayant un ratio inférieur au ratio pour le Canada. Quant aux niveaux scolaires moins élevés de cette province, un moins grand nombre d'ordinateurs y étaient disponibles, la province ayant un ratio supérieur au ratio pour le Canada.

## **7.2 Branchement au réseau Internet**

Dès les deux premiers mois de 1999, les écoles canadiennes avaient largement accès au réseau Internet à des fins éducatives. Quatre-vingt-huit pour cent des élèves du primaire et 97 p. 100 des élèves du secondaire (premier et deuxième cycles) fréquentaient une école qui avait accès au réseau Internet.

En septembre 1999, près de 100 p. 100 des écoles secondaires (premier et deuxième cycles) étaient branchées au réseau Internet. Le taux de branchement au réseau Internet était uniformément élevé dans toutes les provinces. Cependant, les études réalisées par le Conseil en éducation des Premières nations (1998, 2000) indiquent que dans les écoles des communautés membres, compte tenu des capacités réduites des infrastructures en télécommunications et de la faiblesse de la puissance des ordinateurs, le taux de branchements est de beaucoup inférieur à la moyenne nationale. Dans les écoles des Premières nations, les branchements à l'Internet accusent des retards.

## **7.3 Activités des élèves sur le réseau Internet**

Environ le tiers des élèves du primaire et du premier cycle du secondaire ainsi que la moitié des élèves du deuxième cycle du secondaire utilisent le courrier électronique à différentes fins d'apprentissage. Ils l'utilisent couramment à des fins d'apprentissage, pour communiquer avec leurs camarades d'autres écoles ou d'autres pays et avec les enseignants. Les élèves utilisent aussi le courrier électronique ou les babillards électroniques pour participer à des projets de groupe dans leur école ou avec d'autres écoles.

De plus, 76 p. 100 des élèves du primaire, 80 p. 100 de ceux du premier cycle du secondaire et 87 p. 100 de ceux du deuxième cycle du secondaire ont, dans le cadre de leurs activités scolaires, extrait de l'information de sites Web. Un peu plus du tiers de tous les élèves ont diffusé de l'information sur le réseau Internet. Le pourcentage des élèves, qui ont conçu ou tenu à jour un site Web, variait de 9 p. 100 des élèves des écoles primaires à 53 p. 100 des élèves des écoles secondaires de deuxième cycle.

L'utilisation du réseau Internet varie d'une province à une autre. Par exemple, le pourcentage d'élèves utilisant le courrier électronique dans le cadre de projets et envoyant du courrier électronique à leurs camarades et à leurs enseignants varie d'environ les deux tiers à l'Île-du-Prince-Édouard à environ un tiers au Nouveau-Brunswick. Même si une proportion invariablement élevée d'élèves de toutes les provinces extrait de l'information du Web, les

autres utilisations du réseau Internet, comme la construction ou la tenue à jour de sites Web et la diffusion d'information, varient beaucoup entre provinces.

#### **7.4 Obstacles à une utilisation plus complète des technologies de l'information et des communications**

En ce qui concerne le matériel et les logiciels, le nombre insuffisant d'ordinateurs et la variété insuffisante de logiciels sont évalués comme les obstacles majeurs dans les écoles représentant d'importants effectifs. Les obstacles cités concernant l'enseignement incluent : le temps insuffisant dont disposent les éducateurs pour préparer des leçons à l'ordinateur, la difficulté d'intégrer les ordinateurs dans la classe, les problèmes pour prévoir à l'horaire suffisamment de temps à l'ordinateur ainsi que le manque de temps dans les horaires quotidiens des éducateurs pour explorer le Web. Les obstacles concernant la formation des éducateurs incluent le manque de compétences ou de connaissances des éducateurs reliées à l'utilisation des ordinateurs à des fins d'enseignement et l'insuffisance des possibilités de formation qui leur sont offertes.

Le nombre insuffisant d'ordinateurs est plus souvent perçu comme un obstacle majeur dans les écoles secondaires (premier et deuxième cycles), que dans les écoles primaires même si les ratios élèves-ordinateur dans les deux premières catégories d'écoles sont plus faibles que dans les écoles primaires. Ce qu'on perçoit comme la nécessité pour les élèves du deuxième cycle du secondaire de disposer de plus d'ordinateurs tient probablement au fait que l'utilisation de la technologie dans ces niveaux d'enseignement exige que ces élèves les utilisent en pratique plus directement.

La difficulté de prévoir à l'horaire suffisamment de temps à l'ordinateur pour différents cours est également un problème important dans les écoles secondaires, où on l'a cité comme un obstacle majeur dans les écoles représentant plus de 60 p. 100 des élèves. Cette préoccupation est moins marquée dans les écoles primaires, où l'organisation des cours n'est pas aussi fortement structurée.

Dans la plupart des provinces, les directeurs représentant plus de 60 p. 100 des effectifs scolaires déclarent que le nombre insuffisant d'ordinateurs est un problème majeur. Le Québec fait exception : ce problème y est cité moins fréquemment (dans environ 50 p. 100 des cas), même si le ratio élèves-ordinateur y est l'un des plus élevés. À l'opposé, la Nouvelle-Écosse, la province où le ratio élèves-ordinateur est le plus élevé, est également celle où le nombre insuffisant d'ordinateurs est fréquemment cité comme l'obstacle majeur.

On cite invariablement comme un obstacle majeur dans toutes les provinces le temps insuffisant de préparation des enseignants. La fréquence à laquelle on perçoit d'autres facteurs liés à l'enseignement comme des obstacles majeurs varie davantage d'une province à une autre. La difficulté de prévoir à l'horaire du temps à l'ordinateur est moins un problème dans tous les niveaux d'enseignement au Québec. On cite moins fréquemment comme un obstacle majeur le temps insuffisant à la disposition des enseignants pour étudier les possibilités d'utilisation du réseau Internet et du Web, et ce, à tous les niveaux

d'enseignement au Québec et au Manitoba et à des niveaux d'enseignement bien précis ailleurs.

En général, l'insuffisance de possibilités de formation pour les enseignants est citée comme un obstacle majeur dans les écoles représentant plus de 50 p. 100 des effectifs, et ce, dans toutes les provinces, sauf au Québec et au Manitoba. Dans ces provinces, on n'a pas aussi fréquemment cité comme un obstacle l'insuffisance des possibilités de formation à tous les niveaux d'enseignement, surtout au deuxième cycle du secondaire, où on ne l'a citée comme un obstacle majeur que dans le tiers des cas. De même, dans les écoles secondaires de deuxième cycle de l'Île-du-Prince-Édouard, on n'a cité comme un obstacle l'insuffisance des possibilités de formation que dans environ un tiers des cas.

Dans la plupart des provinces, on cite comme un obstacle majeur le manque de connaissances ou de compétences des éducateurs quant à l'utilisation des ordinateurs à des fins d'enseignement à l'intérieur des écoles représentant plus de 50 p. 100 des effectifs, sauf au sein des écoles secondaires de premier cycle de la Nouvelle-Écosse et des écoles secondaires de deuxième cycle du Manitoba. Dans ces deux provinces, cela coïncide avec le fait qu'on cite moins fréquemment comme un obstacle l'insuffisance des possibilités de formation.

Les obstacles incluent le nombre insuffisant d'ordinateurs, le manque de temps de préparation des enseignants, le manque de compétences de ces derniers en TIC et l'insuffisance des possibilités de formation à leur disposition.

Les directeurs de plus de 60 p. 100 des élèves citent comme obstacle le nombre insuffisant d'ordinateurs.

Les directeurs de la majorité des élèves ont cité comme obstacle l'insuffisance des possibilités de formation offertes aux enseignants, sauf au Québec et au Manitoba.

Le Réseau éducatif de l'Ontario est un organisme indépendant et sans but lucratif financé par le ministère. Il vise à promouvoir le professionnalisme des éducateurs en milieu scolaire par l'entremise d'un réseau électronique. L'accès à Internet, des conférences en ligne et le parrainage d'initiatives liées à la technologie aident les professionnels de l'éducation de l'Ontario à élaborer les programmes d'études et à acquérir des compétences médiatiques.

L'adoption d'un même bulletin scolaire pour l'ensemble de la province et d'un planificateur d'unités d'apprentissage, tous deux appuyés par un réseau électronique, incite encore davantage les enseignants de l'Ontario à utiliser la technologie de l'information et des communications.

L'étude réalisée par le Conseil en éducation des Premières nations a révélé que, malgré une volonté manifeste des communautés des Premières nations à utiliser les technologies de l'information, celles-ci sont confrontées, au Québec comme ailleurs au Canada, à des obstacles importants. Mais au Québec, ces obstacles découlent davantage du manque d'équipement informatique et d'une infrastructure inadéquate en télécommunications. L'absence de programmes de formation et de perfectionnement du personnel enseignant



constitue aussi un obstacle non négligeable auquel font face les Premières nations désireuses d'utiliser plus à fond les technologies de l'information et des communications.

## 7.5 Initiatives des provinces

Toutes les provinces et territoires reconnaissent l'importance des technologies de l'information et des communications, non seulement comme objet d'apprentissage dans les programmes d'études mais aussi comme moyen privilégié pour assurer la livraison des services éducatifs.

À Terre-Neuve et Labrador, un centre de l'apprentissage à distance a été mis sur pied afin d'aider à l'élaboration et à la mise en œuvre de programmes Web destinés aux élèves et au personnel enseignant de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Ce centre facilitera également la coordination de toutes les initiatives des niveaux secondaire et postsecondaire liées à l'enseignement à distance.

La nouvelle Écosse, par exemple, a créé un vaste réseau qui relie les écoles publiques, les bibliothèques municipales, les collèges, les musées et les bureaux administratifs du ministère.

Au Manitoba, le gouvernement appuie l'application des technologies en salle de classe, l'intégration des ressources multimédias dans les programmes d'études aux paliers primaire et secondaire, la prestation, par le biais des technologies, de cours de perfectionnement pédagogique et la création dans toute la province de centres de ressources techniques et scientifiques mettant à la disposition des établissements d'enseignement des modèles d'application de techniques de pointe.

Depuis 1996, toutes les écoles du Nouveau-Brunswick sont branchées à l'Internet. En 2001, la province a amorcé la mise en œuvre d'un programme de trois ans visant à offrir à toutes les écoles un accès rapide à large bande qui permet aux élèves du secondaire d'avoir un meilleur accès aux cours en ligne et qui facilite l'accès à la recherche en ligne pour l'ensemble des élèves.

Le *Yukon Education Student Network (YES net)* est un réseau établi par le ministère de l'Éducation pour permettre à tous les élèves du Yukon d'avoir accès à l'Internet, d'avoir accès à des bases de données riches et diverses et de leur donner la possibilité de communiquer à l'échelle du globe.

En Ontario les 12 conseils scolaires de langue française ont établi un réseau de conférences télévisuelles qui relie toutes les écoles secondaires de langue française et tous les bureaux administratifs des conseils scolaires sur tout le territoire de la province.

La Colombie-Britannique a réuni dans un même réseau *Provincial Learning Network (PLNet)* toutes ses écoles publiques, tous ses établissements postsecondaires et de nombreuses bibliothèques publiques. Grâce au PLNet, tous ces établissements jouissent d'un même accès à large bande à l'Internet. L'infrastructure du PLNet soutient un large éventail d'initiatives pédagogiques et administratives à l'échelle de la province.

Au palier postsecondaire, plusieurs réseaux et plusieurs programmes d'information et de formation en ligne donnent accès, aux étudiants canadiens ou étrangers, à une grande variété de cours et de programmes. Mentionnons par exemple, l'*Université d'Athabasca* en Alberta, *Open Learning and Information Network* à Terre-Neuve et Labrador, *Open Learning Agency* en Colombie-Britannique. De plus, les 60 conseils scolaires de district anglophones sont reliés à l'Internet et aux diverses écoles. Le nouveau programme d'études de la province intègre la technologie de l'information comme outil d'apprentissage pour toutes les matières et à toutes les années scolaires.

## 8.0 ÉDUCATEURS

«L'importance du rôle des enseignants comme agents de changement, faisant la promotion de la compréhension et de la tolérance, n'a jamais été aussi évidente que maintenant.» (Delors, 1996)

L'effectif de personnel enseignant, comptant 268 000 éducateurs à temps plein dans les écoles primaires et secondaires et plus de 60 000 membres du corps professoral des collèges et universités, constitue la plus importante catégorie particulière de gens exerçant des professions libérales et techniques au Canada.

La composition démographique du groupe des éducateurs est assez différente de celle de l'ensemble de la population active sur le plan de l'âge et du sexe. Collectivement, les éducateurs sont plus âgés que le reste de la population active. Il y a aussi moins d'hommes que de femmes qui enseignent au primaire et au secondaire, et moins de femmes que d'hommes qui enseignent dans des établissements postsecondaires.

Un coup d'œil sur la répartition selon l'âge des éducateurs révèle que les grandes cohortes actuelles des 40 à 49 ans et des 50 ans et plus atteindront l'âge de la retraite au cours des deux prochaines décennies. Ces cohortes plus âgées sont beaucoup plus importantes que la cohorte des 30 à 39 ans, ce qui reflète les taux récents de recrutement et de maintien des éducateurs.

La demande future d'éducateurs devrait donc à l'avenir dépasser les taux récemment observés afin de remplacer les importantes cohortes plus âgées qui prendront leur retraite. (Cela sera particulièrement vrai quand la cohorte la plus grande, celle des personnes actuellement âgées de 40 à 49 ans, prendra sa retraite.)

Dans une étude sur l'offre et la demande, Tremblay (1997) est arrivé à la conclusion qu'à l'échelon pancanadien, l'offre d'éducateurs devrait être suffisante pour remplacer ceux qui prendront leur retraite au cours des années à venir. D'autres études plus récentes laissent présager une pénurie importante d'enseignants et d'administrateurs scolaires au cours des 10 prochaines années.

C'est peut-être dans le cas des universités que le problème du vieillissement du personnel est le plus prononcé. On admet déjà qu'il s'agit de l'un des problèmes actuels les plus importants auxquels les directions de ces établissements sont confrontées. L'âge moyen des

membres à temps plein du corps professoral des universités en 1997-1998 était de 49 ans, par rapport à 46 ans une décennie auparavant. Les professeurs recrutés durant la période d'expansion rapide des années 60 et du début des années 70 ont commencé à prendre leur retraite. Ils continueront à le faire en plus grand nombre au cours des 10 prochaines années.

Au Canada, l'augmentation générale de l'emploi à temps partiel enregistrée sur le marché du travail durant les années 90 est accompagnée d'une hausse de l'emploi à temps partiel chez les éducateurs.

Les tendances sur le plan des effectifs étudiants et des effectifs des éducateurs ont une influence sur la mesure que constitue le ratio élèves-éducateur. La variation de la population (et les variations du nombre d'effectifs qui en résultent), les taux d'attrition des éducateurs et le recrutement de nouveaux éducateurs ont tous une influence sur ce ratio. Les politiques des provinces et territoires peuvent également avoir des répercussions.

### **8.1 Répartition selon les sexes**

Le nombre d'éducateurs à temps plein dans les écoles primaires et secondaires publiques au Canada a diminué, après avoir atteint un sommet d'environ 285 000 en 1991-1992. On voit qu'une grande partie de cette diminution se reflète par une baisse du nombre d'éducateurs de sexe masculin. En 1996-1997, seulement 37 p. 100 des éducateurs étaient des hommes, par rapport à 43 p. 100 une décennie plus tôt.

Au cours de la dernière décennie, le pourcentage d'éducatrices a augmenté à tous les niveaux d'enseignement. Les éducatrices continuent cependant d'être grandement surpassées en nombre par les hommes parmi les membres à temps plein du corps professoral des universités; en 2000-2001, elles représentaient 20 p. 100 de ce dernier. Au primaire et au secondaire, au cours des 10 dernières années, les femmes constituaient une majorité croissante des éducateurs, au-delà de 60 p. 100 en 1996-1997 plus précisément. De même, les données démographiques sur la main-d'œuvre révèlent qu'un pourcentage important des éducateurs de sexe masculin prendront leur retraite au cours de la prochaine décennie.

Même si la proportion de personnel féminin a augmenté ces dernières années à tous les niveaux d'enseignement, les femmes ne sont majoritaires qu'au primaire et au secondaire, puisqu'elles représentaient 63 p. 100 des éducateurs à temps plein en 1996-1997. Dans les universités, les femmes constituaient 25 p. 100 des membres du corps professoral à temps plein en 1997-1998, par rapport à 17 p. 100 en 1987-1988. En 1996-1997, les femmes représentaient 50 p. 100 des éducateurs du niveau collégial.

Il y a eu une baisse du nombre d'éducateurs dans les écoles primaires et secondaires publiques de 1986-1987 à 1996-1997 à Terre-Neuve et Labrador, en Nouvelle-Écosse, au Québec, au Manitoba et en Saskatchewan. Ce nombre est demeuré stable au Nouveau-Brunswick, alors que l'Île-du-Prince-Édouard, l'Ontario, l'Alberta et la Colombie-Britannique ont enregistré une légère augmentation. Le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest ont connu de plus grandes augmentations en pourcentage. En 1996-1997, les femmes

constituaient plus de 55 p. 100 du personnel enseignant des écoles publiques à Terre-Neuve et Labrador, au Manitoba et en Colombie-Britannique, et 60 p. 100 ou plus dans les autres provinces et territoires (Annexe 17 — Tableau 3.3).

Au niveau postsecondaire, les tendances reflètent la situation pancanadienne sur ce plan, les écarts entre les provinces ainsi que les territoires étant peu marqués. Toutes les provinces ont enregistré une augmentation de la proportion du personnel enseignant de sexe féminin dans les universités entre 1987-1988 et 1997-1998; dans la plupart des provinces, les femmes représentaient approximativement 25 p. 100 des membres à temps plein du corps professoral des établissements d'enseignement universitaire en 1997-1998, sauf en Saskatchewan, où elles en représentaient une proportion un peu moins élevée (21 p. 100), et à l'Île-du-Prince-Édouard, une proportion légèrement plus élevée (32 p. 100).

Pour ce qui est de l'enseignement collégial, la proportion du personnel enseignant de sexe féminin a également augmenté dans toutes les provinces et territoires entre 1986-1987 et 1996-1997; l'écart entre les provinces ainsi que les territoires est cependant plus marqué sur ce plan. En 1996-1997, le pourcentage d'éducatrices dépassait la moyenne pancanadienne en Ontario, en Saskatchewan, en Colombie-Britannique, au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest, où les femmes représentaient la majorité (56 p. 100) des éducateurs de l'enseignement collégial.

## **8.2 Offre et demande**

Au cours des dernières années la FCE a réalisé des recherches et réuni des données sur l'offre et la demande en personnel enseignant aux paliers primaire et secondaire. De nombreuses recherches ont été effectuées partout au Canada. Bien qu'elles n'en viennent pas toutes aux mêmes conclusions elles démontrent que les changements démographiques actuels bouleversent les relations traditionnelles de l'offre et de la demande en enseignants. Les pages suivantes présentent un survol de ces recherches extraites des rapports de la FCE.

### **Région de l'Atlantique**

Des préoccupations communes se dégagent des renseignements recueillis dans l'ensemble des provinces Atlantiques, dont les suivants :

- les baisses des inscriptions ne sont pas uniformes d'une région à l'autre à l'intérieur d'une province, mais tendent à être plus importantes en milieu rural;
- les fusions de nombreuses petites écoles sont répandues;
- une très grande proportion de la population enseignante sera admissible à la retraite au cours des cinq ou 10 prochaines années;
- la réserve de personnel suppléant s'amenuise;
- il est de plus en plus difficile d'attirer des enseignants dans les régions isolées;
- une pénurie est déjà constatée dans certaines spécialités comme le français, l'éducation de l'enfance en difficulté, l'orientation, les mathématiques et les sciences.

Deux vastes études ont été réalisées dans les quatre provinces Atlantiques :

- «*Teacher supply/demand in Newfoundland and Labrador : 1998-2010*», novembre 1998, Robert Crocker, Ph.D., Faculté d'éducation, *Memorial University of Newfoundland*.
- «*Nova Scotia Public Education Teacher Demand and Supply*», rapport de recherche publié par le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, janvier 2000.

L'étude de Terre-Neuve a été commandée par la Faculté d'éducation de la *Memorial University* de concert avec la *Newfoundland and Labrador Teachers' Association*. On peut en résumer ainsi les principales constatations :

- les inscriptions maintiennent leur tendance à la baisse à long terme;
- la baisse des inscriptions devrait se poursuivre et se situer à environ 37 p. 100 de 1997 à 2010-2011;
- bien que le nombre d'enseignants soit demeuré relativement stable dans la province au cours des années 80 en dépit de la baisse des inscriptions, la diminution du personnel enseignant s'est accélérée au cours des dernières années au point où les pertes sont à peu près proportionnelles au recul des inscriptions;
- si on ne modifie pas sensiblement les politiques d'affectation du personnel, on peut s'attendre à une baisse supplémentaire du tiers de l'effectif enseignant d'ici 2010-2011;
- les taux de départs à retraite devraient atteindre un sommet entre 2001 et 2004; d'ici la fin de la période de prévision, soit 2011, plus des deux tiers des enseignants actuellement en exercice auront pris leur retraite;
- la demande en personnel enseignant devrait s'accroître et atteindre son sommet en 2002-2003, puis marquer un recul progressif pour se situer en 2011 en dessous de son niveau actuel;
- l'offre en personnel enseignant ne peut pas être directement évaluée car le nombre total de personnes à la recherche d'un emploi est inconnu;
- un déséquilibre considérable en matière d'offre et de demande se note selon la spécialisation, l'offre étant excédentaire dans des domaines comme l'anglais, les sciences sociales et la religion et insuffisante en sciences et en technologie.

L'étude de la Nouvelle-Écosse a porté sur un grand nombre de dossiers d'actualité relatifs au marché de l'emploi en enseignement dans la province et sur des questions liées à l'offre et à la demande ailleurs au Canada et aux États-Unis. Elle s'est également penchée sur la demande prévue en Nouvelle-Écosse et a exploré les perspectives d'offre d'enseignants ainsi que le problème de l'attrition du personnel suppléant. Voici quelques-unes des principales conclusions tirées :

- les difficultés actuelles en matière de recrutement d'enseignants qualifiés dans certains domaines et de personnel suppléant en général témoignent du resserrement du marché de l'emploi en enseignement, ce qui change avec la conjoncture habituelle caractérisée par une offre excédentaire;
- la demande en personnel enseignant au cours des 10 prochaines années sera faible au départ, mais elle augmentera petit à petit au fur et à mesure qu'un plus grand nombre de personnes atteignent l'âge de la retraite; on prévoit que la demande atteindra son sommet en 2005-2006;

- environ 54 p. 100 des membres actuels de la population enseignante seront admissibles à la retraite au cours des 10 prochaines années;
- l'offre excédentaire qui caractérise le marché de l'emploi en enseignement depuis le début des années 70 se maintiendra jusqu'en 2003;
- l'offre excédentaire dans certaines matières combinée à une pénurie dans d'autres entraînera, si rien n'est fait, un marché de l'emploi marqué à la fois par une pénurie et un excédent de personnel enseignant;
- l'offre est essentiellement épuisée par l'attrition au sein du personnel suppléant;
- il faudra élaborer des stratégies afin de maintenir une offre suffisante en personnel suppléant;
- le fait que la Nouvelle-Écosse représente une très faible part du marché de l'emploi canadien et américain en enseignement rend la province éventuellement vulnérable aux conditions d'offre et de demande à l'extérieur de la province.

À la suite du rapport de la Nouvelle-Écosse, un comité d'étude composé de personnes représentant les conseils scolaires, la *Nova Scotia Teachers' Union* (NSTU), le ministère de l'Éducation ainsi que l'*Inter-University Council on Teacher Education* (conseil interuniversitaire de la formation pédagogique) a été mis sur pied pour examiner le document et formuler des recommandations au ministère de l'Éducation sur les moyens d'envisager les questions d'offre et de demande en personnel enseignant dans la province. Selon le comité, la plupart des conclusions tirées dans le rapport de recherche exposent un problème. Il estime en effet que l'offre de nouveaux entrants est surestimée puisque, de toute évidence, un grand nombre de nouveaux enseignants quittent la province ou ne font pas carrière en enseignement. Le comité a également souligné que les données témoignant de pénuries dans des administrations scolaires à l'extérieur de la Nouvelle-Écosse ne sont pas présentées correctement dans le document et s'attend à ce que la concurrence accrue mène à des difficultés d'ordre général en matière d'offre en Nouvelle-Écosse. D'après le comité, la conclusion tirée dans le rapport qu'une offre excédentaire de personnel enseignant se poursuivra simplifie excessivement la réalité et ne tient pas bien compte des facteurs relatifs au marché de l'emploi en enseignement.

Le comité a formulé en tout 25 recommandations, dont une des plus importantes est la création d'un comité permanent de l'offre et de la demande en personnel enseignant comprenant des personnes représentant le ministère de l'Éducation, la NSTU, les conseils scolaires et la Faculté d'éducation.

En résumé, il semblerait que dans les provinces Atlantiques, la demande en personnel enseignant progressera pendant les 10 prochaines années. On peut toujours spéculer cependant sur l'importance de la demande, tout comme sur la capacité de l'offre d'y répondre. De plus, l'incidence du recrutement dans de plus vastes territoires administratifs sur une région qui présente un marché de l'emploi relativement petit et une source restreinte de personnel enseignant ne sera pas négligeable.

### **Provinces de l'Ouest**

Des recherches sur la question de l'offre et de la demande en personnel enseignant ont été entreprises officiellement en Colombie-Britannique et en Saskatchewan. En

Colombie-Britannique, un consortium composé de représentants du ministère de l'Enseignement supérieur, du ministère de l'Éducation, de la Fédération des enseignants de la Colombie-Britannique (FECB), d'établissements postsecondaires, du *College of Teachers* de la Colombie-Britannique et d'autres associations professionnelles, a été chargé d'étudier les tendances actuelles et futures de l'offre et de la demande en personnel enseignant et administratif et de recommander des initiatives et des programmes stratégiques pour prévenir toute pénurie.

En septembre 1999, un rapport commandé par ce consortium et intitulé *Final Report of the Pilot Study of Teacher Supply and Demand Study in the Province of British Columbia* concluait qu'il y avait une forte demande en personnel enseignant et administratif dans certains districts et pour certaines matières et que cette demande s'accroîtrait en 2003 pour atteindre un seuil critique entre 2005 et 2010. Ce rapport souligne également que les pénuries de personnel administratif seront similaires aux pénuries de personnel enseignant. Plusieurs initiatives ont été mises en œuvre en réponse aux recommandations du rapport :

- Le ministère de l'Éducation a effectué une enquête auprès des districts scolaires pour sonder plus à fond la demande en personnel enseignant et administratif, les mesures prises par les districts pour répondre à cette demande et l'état de la liste des enseignants disponibles.
- Une étude sur l'harmonisation des données a été entreprise. Elle conclut qu'il existe amplement de données pour évaluer l'offre et la demande en personnel enseignant. Les étapes pour l'harmonisation des données sont maintenant mises en œuvre.
- Des discussions plus poussées sont en cours quant à d'autres politiques et programmes qui permettraient d'éviter toute pénurie.

De plus, la FECB a récemment soumis au gouvernement de la Colombie-Britannique un rapport intitulé *Teacher Supply and Demand in British Columbia: Enhancing the Quality of Education: Attracting, Recruiting and Retaining the Best Teachers*. Ce rapport invite le gouvernement à coopérer avec ses partenaires du secteur de l'éducation de la province afin de prévenir une pénurie générale et de veiller à ce que les enfants de la Colombie-Britannique continuent à recevoir un enseignement public de grande qualité. Il contient de nombreuses recommandations, notamment l'amélioration des conditions de travail du personnel enseignant, l'appui aux nouveaux enseignants et la bonification du perfectionnement et du soutien professionnels.

En Saskatchewan, de nombreuses mesures dans le domaine de l'offre et de la demande en personnel enseignant ont été prises au cours des derniers mois, notamment les suivantes :

- une table ronde sur le recrutement et le maintien du personnel enseignant dans le Nord de la province;
- des sondages auprès des directeurs de l'éducation;
- des sondages auprès des universités sur les tendances de recrutement des diplômés.

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a entrepris une étude sur l'offre et la demande en personnel enseignant sous la direction du *Board of Teacher Education and*

*Certification* (commission de la formation et de la certification du personnel enseignant), qui regroupe des personnes représentant les universités, les conseillers scolaires, la Fédération des enseignantes et des enseignants de la Saskatchewan (FES) ainsi que le ministère de l'Éducation de la province. L'étude visait à évaluer le besoin d'éducateurs dans les écoles publiques jusqu'à l'année 2006 et à élaborer des prévisions selon les grandes matières, les diverses régions et les catégories de personnel enseignant. L'étude avait également pour but d'évaluer l'offre en Saskatchewan ainsi que les besoins et les conditions, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la province, qui pourraient entrer en jeu. Voici ses conclusions :

- la baisse des inscriptions et les départs constants à la retraite devraient dans l'ensemble mettre en équilibre l'offre et la demande;
- les pénuries se poursuivront dans les domaines spécialisés comme les mathématiques, les sciences, l'informatique, les arts pratiques et appliqués, l'éducation de l'enfance en difficulté et le français;
- les régions du Nord et certaines régions rurales continueront d'éprouver des difficultés de recrutement, surtout lorsque les demandes d'emplois deviendront plus nombreuses dans d'autres provinces; le besoin de salaires concurrentiels dans le contexte de l'offre et de la demande en personnel enseignant demeure une préoccupation importante;
- des difficultés quant au recrutement et au maintien se manifestent en particulier par rapport au personnel enseignant débutant et aux administrateurs scolaires.

En Saskatchewan, le nombre d'élèves autochtones est à la hausse, ce qui suppose le besoin d'intégrer la culture autochtone dans le curriculum et de coordonner la dotation en personnel entre les écoles des Premières nations et les écoles publiques. Le système d'écoles publiques de Saskatoon prévoit qu'au cours des 10 prochaines années, 30 p. 100 de ses élèves seront d'ascendance autochtone.

Des recherches supplémentaires s'imposent dans les domaines suivants :

- les répercussions des pénuries dans d'autres régions du Canada;
- les moyens de s'adapter avec les pénuries dans des matières et des régions précises;
- une mise à jour annuelle des données relatives aux prévisions;
- des données sur l'attribution au personnel enseignant de matières qui ne relèvent pas de leur qualification.

## **Ontario**

Pour la première fois dans la province, la base de données de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario donne un aperçu de l'ensemble de la profession enseignante qualifiée de la province, qui comptait environ 178 000 personnes au cours de l'année civile 2000. L'Ordre a publié son premier rapport concernant l'offre d'enseignants dans son bulletin trimestriel intitulé *Pour parler profession* en décembre 1998. Selon une méthode de prévision des départs à la retraite basée sur un modèle actuariel simplifié visant les régimes de retraite du personnel enseignant, l'Ordre a estimé les départs à la retraite pour des périodes de cinq et 10 ans. Le tableau des membres de l'Ordre a facilité l'examen des tendances relatives à la retraite en ce qui a trait aux enseignants qualifiés aux paliers primaire et secondaire, aux femmes et aux hommes, aux matières enseignées au palier secondaire, aux



principales régions de la province, aux enseignants certifiés francophones et anglophones et également au personnel enseignant qui a la qualification de directeur adjoint ou de directeur d'école.

Voici les principales constatations de cette étude :

- la génération qui s'est jointe à la profession pendant la période de recrutements massifs en Ontario au cours des années 60 atteindra en grand nombre l'âge de la retraite au cours de la période de prévision des 10 prochaines années; il est ainsi question d'à peu près 78 000 des 164 500 enseignants qui ont la qualification nécessaire pour enseigner en Ontario et qui vivent dans la province;
- une tendance d'environ un départ à la retraite sur quatre pour une période de cinq ans et de près d'un départ à la retraite sur deux pour une période de 10 ans caractérise autant le palier primaire que le palier secondaire dans toutes les régions de la province;
- là où des pénuries existent déjà — français, technologie, certaines sciences et mathématiques —, les taux élevés de départs à la retraite exacerberont les difficultés de recrutement qu'éprouvent les conseils scolaires;
- les enseignants qui ont la qualification nécessaire pour occuper un poste d'administration quitteront l'enseignement en très grand nombre, 64 p. 100 des personnes ayant la qualification de directeur adjoint et de directeur d'école prenant leur retraite d'ici 2008.

En même temps, une tendance très préoccupante se dessine, celle d'une nette diminution de l'intérêt pour la profession. En effet, les candidatures aux établissements de formation pédagogique de l'Ontario se sont pour ainsi dire effondrées dans les années 90, tombant d'un sommet de presque 20 000 en 1990 à moins de 8 000 en 1997 et en 1998.

En 1999, le gouvernement de l'Ontario a annoncé une faible hausse de 500 places dans les établissements de formation pédagogique par année pour une période de quatre ans. En juin 2000, après une autre année marquée par des difficultés de recrutement au sein de nombreux conseils scolaires de la province, l'Ontario a porté à 6 000 le nombre de places supplémentaires sur une période de cinq ans dans ses facultés d'éducation.

Les universités de l'Ontario ont réagi rapidement à la pénurie prévue. Les inscriptions ont augmenté d'environ 1 000 étudiants en 1999-2000 par rapport à l'année précédente, ce qui a porté le total à 6 000 inscriptions au programme consécutif d'un an. En outre, 1 000 étudiants ont été admis au programme simultané de quatre ou cinq ans des facultés de l'Ontario en 1999-2002, ce qui correspond à une hausse par rapport aux 875 inscriptions de l'année précédente.

Une si grande attention portée à la pénurie naissante d'enseignants a fait renaître l'intérêt pour l'enseignement en Ontario. De son niveau le plus bas à moins de 8 000 candidatures au programme de formation pédagogique d'un an en 1997 et 1998, le total est passé à 11 000 en 1999, puis à 15 500 en 2000.

En juin 1988, les enseignants de l'Ontario sont devenus admissibles à un programme de retraite anticipée d'une durée de quatre ans et demi à la lumière d'une entente entre le

gouvernement de la province et la Fédération des enseignants de l'Ontario, les partenaires du Conseil du régime de retraite des enseignants de l'Ontario. En vertu de cette entente, le facteur habituel basé sur l'addition de l'âge et les années de service fixé à 90 fixé pour la retraite sans pénalité financière a été porté temporairement à 85. Au cours de la première année de cette période d'admissibilité, soit 1998, les départs à la retraite se sont situés à plus de 10 200, comparativement à 4 500 l'année précédente. Pendant la période de deux ans et demi allant de juin 1998 à la fin de l'année civile 2000, plus de 21 000 membres de la profession enseignante de l'Ontario ont pris leur retraite, dans bien des cas encouragés par le programme de retraite anticipée.

Bon nombre de conseils scolaires de la province ont entrepris des efforts de recrutement vigoureux en 1998 et 1999 pour combler tous les postes vacants. Leurs efforts en ce sens se poursuivent. Ainsi, beaucoup d'enseignants suppléants ont obtenu des postes réguliers à plein temps et d'anciens membres ont été réintégrés dans la profession. De plus, un nombre extraordinairement élevé de diplômés et membres de la profession d'autres provinces, de diplômés de plusieurs universités d'état de New York situées près de l'Ontario, et d'enseignants d'ailleurs aux États-Unis et de l'étranger ont obtenu la certification de l'Ontario.

Des plus de 31 000 nouveaux membres de l'Ordre au cours des années 1998, 1999 et 2000, un peu plus de la moitié, soit 16 613, sont des diplômés actuels de l'Ontario. En outre, 9 p. 100, soit 2 816, ont obtenu leur diplôme en éducation dans d'autres provinces du Canada, 6 p. 100 (2 028) aux États-Unis et 5 p. 100 (1 635) dans d'autres pays.

Environ le quart des nouveaux membres du personnel enseignant ont été sélectionnés dans une réserve, c'est-à-dire que plus de 4 150 «nouveaux» membres sont en fait des diplômés de l'Ontario des cinq années précédentes et encore 4 496 d'entre eux sont d'anciens enseignants. Cette réserve semble s'épuiser, toutefois; en effet, d'un sommet de 4 600 nouveaux membres du personnel enseignant de ces sources combinées en 1998, le groupe est passé à 2 700 en 1999 et seulement à 1 000 jusqu'à présent en l'an 2000.

Une analyse du tableau des membres de l'Ordre pour l'année civile 2000 montre qu'en dépit des nombreux départs à la retraite depuis trois ans, l'Ontario demeure au sommet de la vague des départs, puisque les enseignants de la génération d'après-guerre sont sur le point de prendre leur retraite. En effet, des 178 000 membres de la profession en 2000, 27 p. 100 prendront leur retraite d'ici 2005 et 19 p. 100 encore le feront d'ici 2010.

Par ailleurs, le départ soudain de toute une génération d'enseignants touchera toutes les régions de l'Ontario. Et dans les matières pour lesquelles les conseils scolaires éprouvent déjà une pénurie (comme la physique, la chimie, les mathématiques et la technologie), l'offre continuera vraisemblablement d'être insuffisante par rapport à la demande pendant le reste de la présente décennie. En même temps, le nombre considérable de départs à la retraite parmi les membres de la profession spécialisés en histoire, en anglais et en géographie viendra exacerber la situation du recrutement dans les conseils scolaires de toute la province. De plus, la très forte demande d'enseignants francophones pour les cours de français langue seconde dans les conseils scolaires anglophones ne règlera en rien la pénurie de personnel francophone que subissent déjà les conseils scolaires.

Les conseils scolaires de l'Ontario sont aux prises avec une pénurie critique de personnel de direction qualifié. L'un des facteurs qui témoigne d'une telle pénurie est la tendance pour l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario d'accorder des permissions intérimaires aux conseils scolaires qui ne réussissent pas à trouver des personnes qualifiées pour des postes restreints. Par exemple, au cours des années scolaires de 1997-1998 à 1999-2000, le nombre de directeurs adjoints non qualifiés dont le recrutement a été approuvé est passé de 3 à 83 puis à 140. Aujourd'hui, le tableau des membres de l'Ordre montre que près de la moitié des 16 770 enseignants du Sud de la province qui ont la qualification de directeur adjoint et directeur d'école prendront leur retraite d'ici 2005 et que plus des trois-quarts d'entre eux le feront d'ici 2010. En résumé, un nombre considérable de 8 150 personnes au total prendront leur retraite d'ici 2005, ce qui veut dire que la province perdra un groupe qualifié pour des postes de direction qui est plus nombreux que le nombre total d'administrateurs scolaires actuellement en exercice.

L'Ontario traverse maintenant la décennie la plus difficile dans sa transition rapide à une nouvelle génération d'enseignants. L'actuelle prospérité économique alliée à une croissance de la population, surtout dans le Sud de la province, vient exacerber la situation. Même si on prédit depuis longtemps le besoin de financer des places supplémentaires pour la formation pédagogique dans les 10 facultés d'éducation de la province, des mesures importantes viennent à peine d'être prises pour y répondre.

Tant au palier primaire que secondaire, des pénuries sont enregistrées dans le domaine de l'enseignement de l'enfance en difficulté, du français langue seconde, de l'anglais langue seconde, des bibliothèques et de la suppléance, et il est peu probable que la situation se redressera à court terme. Le recrutement se fait maintenant dans un climat toujours plus concurrentiel, tant en Ontario qu'à l'extérieur, car les États-Unis, la Grande-Bretagne et l'Australie viennent recruter ici. Et de plus en plus, d'autres instances offrent des primes à la signature du contrat de travail, des augmentations salariales sélectives et des indemnités de voiture et de logement, entre autres moyens, pour attirer des enseignants canadiens.

## Québec

Le Québec se trouve au beau milieu d'un programme de réforme en profondeur de l'éducation. La formation pédagogique a été presque totalement remaniée, et depuis 1997 le curriculum pour les paliers primaire et secondaire a été changé de fond en comble. Le tableau démographique du Québec ressemble à la situation des années 60, à l'époque où le Québec a perdu presque 50 p. 100 de ses élèves. Ainsi, entre 1996 et 2008, la province prévoit perdre 20 p. 100 de sa population scolaire actuelle.

Si la conjoncture ne change pas, il faudra donc s'attendre à ce que le Québec perde 20 p. 100 de son effectif enseignant également d'ici 2008. Cependant, des décisions politiques pourraient changer la situation. Par exemple, le rapport élèves-enseignant de 1999 a été révisé, ce qui a mené à la création de 2 500 postes d'enseignants au niveau primaire. Le rapport de 1990 du ministère de l'Éducation du Québec fait état des prévisions suivantes en matière d'effectif enseignant jusqu'à l'année 2008-2009 :

- les départs à la retraite du personnel enseignant à plein temps dans les écoles publiques devraient passer de 1 925 en 1998-1999 à presque 2 500 en 2003-2004 avant de se stabiliser graduellement à 2 012 en 2008-2009;
- la demande ou le besoin de recrutement d'enseignants à plein temps dans les écoles publiques devrait monter de 2 408 en 1998-1999 à 3 155 en 2004-2005, puis tomber à 2 195 en 2008-2009;
- près de 80 p. 100 de la population enseignante à plein temps dans les écoles publiques en 1995-1996 devrait être remplacée au cours de la période de prévision de 13 ans allant de 1996-1997 à 2008-2009;
- la réserve de personnel enseignant qualifié au cours des neuf années précédentes, mais actuellement sans emploi et disposé à enseigner, devrait descendre de 14 000 en 1996-1997 à un peu plus de 5 000 en 2008-2009;
- le taux d'emploi des enseignants nouvellement certifiés depuis 1989 devrait monter de 50 p. 100 en 1990-1991 à 79 p. 100 d'ici 2008-2009.

Au Québec, les femmes représentent 80 p. 100 du personnel enseignant au palier préscolaire, 84 p. 100 au palier primaire et 48 p. 100 au palier secondaire. Depuis quelques années, les universités du Québec produisaient deux fois le nombre de diplômés dont avait besoin le système d'écoles publiques. Déjà en 1996, le nombre de diplômés dépassait celui des postes offerts. En 1999, il semblerait que la province ait atteint un équilibre entre le total de diplômés et les besoins en personnel enseignant : aujourd'hui, les besoins sont comblés par des étudiants des universités du Québec dans une proportion de 83 p. 100.

Au cours des années 90, un écart a été enregistré entre la formation pédagogique et les besoins professionnels. Par exemple, en raison d'une pénurie d'enseignants qualifiés en mathématiques, des postes dans ce domaine ont dû être confiés à des personnes qui n'avaient pas la formation nécessaire.

La province s'inquiète également de l'insuffisance du personnel suppléant et de la difficulté à trouver des personnes qualifiées pour occuper des postes d'administrateurs scolaires.

### **Écoles des Premières nations**

De manière générale, les écoles de bande ont de la difficulté à recruter et à conserver des professionnels de l'éducation. Les raisons sont nombreuses : la situation géographique, la diversité culturelle, le manque de logements, des salaires modiques, des conditions de travail médiocres, le manque de soutien et d'encadrement professionnel, etc. Les communautés des Premières nations doivent faire face à un haut niveau de roulement de leur personnel enseignant et engager du personnel non expérimenté et connaissant peu ou pas du tout la culture des Premières nations.

Les Premières nations ont, depuis quelques années, fait des arrangements avec des établissements postsecondaires pour former des enseignants de leur milieu. On compte 21 programmes de formation en enseignement destinés aux Autochtones dans les facultés d'éducation de six provinces et de trois territoires. Mais, en plus de former adéquatement des enseignants autochtones, d'autres mesures devront être envisagées, telles que de meilleures

conditions de travail, des possibilités d'avancement plus nombreuses et un meilleur perfectionnement professionnel. Toutes ces mesures permettront de recruter et de maintenir le personnel enseignant et spécialisé dans les écoles des Premières nations.

## **9.0 PROCESSUS ÉDUCATIF**

### **9.1 Composantes des programmes d'études aux paliers 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 locaux, en général grâce au concours de comités composés de différents intervenants du secteur de l'enseignement. Il n'y a ni programme national d'études 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 PIRS. La prestation 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, 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 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.

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 spécialisées. L'Ontario annonçait récemment son intention d'accroître le choix des parents quant à l'école que fréquentera leur enfant au sein du système public. En mai 2001, cette même province annonçait que les parents d'enfants fréquentant une école privée bénéficieraient de crédits d'impôts partiels.

Une grande variété de programmes de formation professionnelle ou générale est offerte au palier secondaire, habituellement dans la même école. Au Canada, il y a une tendance générale à délaisser 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, bien que 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 alternés 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 l'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 instances 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 trois territoires. Les provinces de l'Atlantique collaborent elles aussi à la mise au point et à la mise en œuvre d'un programme commun d'études de base de la maternelle à la 12<sup>e</sup> 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, 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 12<sup>e</sup> année.

## 9.2 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 grande partie 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.

On peut aussi noter, à juste titre, 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 scolaires (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, 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 ont été 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.

Des réformes semblables ont eu lieu dans toutes les provinces et territoires.

Au Québec par exemple, les États généraux de l'éducation ont été l'amorce d'une importante réforme des programmes d'études qui augmente le nombre d'heures d'enseignement consacrées au français et aux mathématiques, et qui est basée sur le développement des compétences intellectuelles, personnelles et sociales, de méthodes de travail et de la communication. La réforme des programmes vise également à donner l'occasion à l'élève de se familiariser avec des domaines d'expérience de vie, comme par exemple l'environnement, la consommation, le développement sociorelationnel et les médias. Le nouveau régime pédagogique du primaire est organisé sur des cycles de deux ans, ce qui permet aux parents de mieux suivre le développement global de l'enfant.

En Ontario, à l'automne 1996, le ministère a entrepris un important renouvellement des programmes d'études aux paliers primaire et secondaire. Pour chacune des matières au programme des résultats d'apprentissage et des indicateurs de rendement ont été développés et, dès 1998, de nouveaux programmes-cadres ont été publiés. La réforme inclut un curriculum plus rigoureux, des programmes d'orientation et de formation au cheminement de carrière, un nouveau test provincial de lecture et d'écriture, un programme d'implication communautaire. En 1999, un nouveau cadre pour la préparation au diplôme d'études secondaires a été rendu public.

Les provinces atlantiques ont collaboré à l'élaboration commune du *Profil de sortie de l'élève du Canada atlantique*. Le profil regroupe les éléments essentiels sur lesquels reposent les programmes d'études de chaque province, éléments qui indiquent les attentes auxquelles les élèves doivent répondre à la fin de leurs études secondaires.

Au cours des années 90, l'Alberta a réformé en profondeur ses programmes d'études, notamment en prescrivant de nouveaux programmes dans les domaines suivants :

- études en carrière et technologie, qui préparent davantage les élèves au monde du travail;
- études en mathématiques, maintenant axées sur la pratique; les mathématiques pures et appliquées sont enseignées au niveau secondaire;
- études en sciences, qui mettent l'accent sur la compréhension de la nature des sciences, des liens entre les sciences et la technologie et des liens avec le processus décisionnel;
- éducation physique, qui favorise une vie saine et active.

### **9.3 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 entre 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. La Loi sur l'éducation des Territoires du Nord-Ouest impose les heures d'enseignement suivantes par année scolaire : maternelle – maximum de 570 heures; de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année – minimum de 997 heures; de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année – minimum de 1045 heures. Les cours sont répartis sur une année scolaire ou entre deux semestres d'une même durée. Dans plusieurs collectivités, l'année scolaire débute en août et se termine en mai. 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, 10 mois) sont utilisées; les plus courantes sont la répartition sur 10 mois et les deux semestres.

Au palier secondaire, les programmes ont fait l'objet de modifications dans une tentative de reconnaître les nouveaux besoins provoqués par l'émergence des technologies, l'importance de l'information et des communications, les compétences d'employabilité, la mondialisation et la pluralité culturelle. Ces modifications ont généralement pris la forme de changements dans les exigences pour l'obtention du diplôme, dans la désignation des cours obligatoires et dans la prescription des résultats à atteindre dans les cours et les programmes.

#### **9.4 Éducation spéciale**

Les écoles publiques mettent en place des programmes destinés aux élèves canadiens ayant 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 les limitations ou les incapacités suivantes : des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, une déficience langagière, une déficience intellectuelle, une ou des déficiences physiques graves (motrice, visuelle, auditive). La plupart de ces caractéristiques sont congénitales, mais certaines se manifestent chez des enfants qui ont connu la guerre ou qui ont été victimes d'abus physiques, affectifs ou psychologiques importants. Enfin, dans nombre d'instances, l'éducation spéciale peut également s'adresser aux élèves doués.

Dans les années 70 et 80, 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, l'intégration ou programme auxiliaire d'enrichissement, (d'où 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 enseignants de classe ordinaire dont beaucoup sont aux prises avec cet énorme défi. L'intégration a également entraîné une augmentation du nombre d'aide-enseignants qui prêtent main-forte aux 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.

Plusieurs instances provinciales et territoriales ont effectué au cours des dernières années des études et des réformes à l'égard de l'éducation de l'enfance en difficulté.

Afin d'appuyer l'intégration des services à l'intention des enfants ayant des besoins spéciaux, la province de Terre-Neuve et Labrador met en œuvre un modèle de coordination des services à l'enfance et à la jeunesse, une stratégie interministérielle qui fait appel au ministère de la Santé et des Services communautaires, au ministère de l'Éducation, au ministère de la Justice et au ministère des Ressources humaines et de l'Emploi. Au sein même du ministère de l'Éducation, un cadre de travail, intitulé *Pathways to Programming and Graduation*, oriente la planification des programmes destinés aux enfants ayant des besoins spéciaux. Il décrit de quelles façons le programme d'études provincial peut être adapté ou modifié en fonction des besoins individuels des enfants.

L'Ontario a adopté un nouveau règlement, a augmenté le financement accordé à l'éducation de l'enfance en difficulté et s'est engagé à faire la révision complète des normes des programmes à l'intention des élèves en difficulté. Entre autres, une recherche importante de la *Learning Disabilities Association of Ontario*, pour le compte du ministère de l'Éducation, et portant sur les troubles d'apprentissage propose une définition plus complète et plus précise des troubles d'apprentissage. La province a également mis sur pied un *Groupe d'étude sur les programmes d'aide à l'apprentissage* qui gère 10 projets-pilotes dans huit institutions postsecondaires pour identifier et développer les services, programmes et adaptations dont ont besoin les élèves ayant des troubles d'apprentissage, pour réussir leurs études et leur transition au monde du travail.

La Colombie-Britannique vient tout juste de terminer une évaluation de l'éducation spéciale et s'occupe actuellement de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un plan de travail en réponse aux recommandations issues de cette évaluation.

Dans toutes les instances, des efforts coopératifs où les ministères de l'éducation collaborent avec d'autres ministères à la création de services communautaires intégrés de soutien et de prévention à l'enfant et à la famille ont été entrepris.

Les Premières nations ont, depuis quelques années, étudié la problématique de l'éducation spéciale dans leurs écoles et une étude menée au Québec par le Centre en éducation des Premières nations démontre que 52 p. 100 de la clientèle primaire et secondaire de ses communautés membres a des besoins spéciaux. Cette étude a été réalisée à cause de l'urgence de la situation qui prévalait dans les écoles administrées par les bandes puisque aucune politique de financement ne soutenait la mise en œuvre de ces services spécialisés. En 1997, le gouvernement fédéral a accordé un financement permettant la mise en œuvre d'un projet-pilote dans 21 communautés afin de démontrer les résultats possibles de services d'éducation spéciale pour les élèves des Premières nations. Le rapport de cette étude a été déposé en janvier 2001 et démontre que les services d'éducation spéciale ont des

répercussions très positives sur l'apprentissage de l'enfant. Une politique nationale permettant le financement des services d'éducation spéciale pour les Premières nations est toujours espérée par les Premières nations.

## **10.0 ÉVALUATION DU RENDEMENT DES ÉLÈVES**

Le CMEC a pris l'initiative d'aborder la question de la performance des élèves en introduisant son Programme d'indicateurs du rendement scolaire. En 1993, un échantillon d'élèves de 13 et 16 ans de tout le pays (à l'exception de la Saskatchewan, qui avait choisi de concentrer ses efforts sur son propre programme d'évaluation et d'indicateurs) a été évalué en mathématiques. En 1994, un test de lecture et d'écriture a été administré à un échantillon d'élèves de 13 et 16 ans tiré au sort de toutes les provinces et territoires, à l'exception encore une fois de la Saskatchewan. L'analyse et les résultats de ces évaluations ont été rendus publics et, en avril 1996, des épreuves en sciences ont été administrées.

La Colombie-Britannique évalue les aptitudes à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques des élèves de 4<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années et soumet tous les élèves de 12<sup>e</sup> année à des examens finaux en mathématiques, en sciences ainsi qu'en français langue première ou en anglais langue première.

Depuis 1981, le ministère de l'Éducation de l'Alberta a administré périodiquement des évaluations dans ses écoles. Récemment, il a intensifié son travail d'évaluation des élèves par rapport aux normes et objectifs provinciaux et il administre maintenant des tests de rendement aux élèves de 3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années ainsi que des examens en vue du diplôme à la 12<sup>e</sup> année.

Le Québec a élaboré des indicateurs de l'éducation pour les niveaux primaire et secondaire et il publie chaque année les résultats des examens de fin d'études pour chaque commission scolaire et chaque école. En 1994, la Saskatchewan a publié le premier rapport de son programme d'indicateurs de l'éducation, qui présentait les résultats des premiers tests en mathématiques et en arts du langage administrés aux élèves de 5<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> années.

En 1995, le gouvernement de l'Ontario créait l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). Organisme indépendant du ministère de l'Éducation, l'OQRE a la responsabilité de rehausser le niveau de responsabilité et d'accentuer la qualité de l'éducation en Ontario en menant des évaluations et des enquêtes fondées sur des données objectives, fiables et pertinentes, en publiant en temps opportun les renseignements obtenus et en formulant des recommandations visant à améliorer le système.

À partir d'octobre 2001, l'OQRE administrera à tous les élèves de la 10<sup>e</sup> année un test de compétences linguistiques qui servira de critère obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Presque toutes les provinces et territoires se sont dotés de programmes d'évaluation du rendement des élèves à grande échelle. Les provinces de l'Ouest et les provinces de l'Atlantique collaborent respectivement à la préparation commune d'évaluations basées sur les programmes d'études renouvelés.

## 11.0 ÉQUITÉ

Il est important pour tout système d'éducation de se soucier de la mesure dans laquelle il sert l'ensemble de la population des élèves. L'inégalité sur le plan du niveau de scolarité influence la capacité des personnes de postuler à des emplois, à participer au débat sur les enjeux qui les concernent, et à fonctionner à part entière et efficacement dans la société. Nos systèmes d'éducation tentent de soutenir les élèves aux prises avec des difficultés supplémentaires en mettant en place des programmes adaptés aux besoins spéciaux et des programmes d'anglais et de français langue seconde, puis en faisant davantage connaître et comprendre que les caractéristiques culturelles et linguistiques des systèmes d'éducation peuvent influencer les élèves.

### 11.1 Niveau de scolarité des autochtones

Traditionnellement, les peuples autochtones se sont heurtés à de nombreux obstacles dans les systèmes d'éducation à prédominance non autochtone. La langue représente une difficulté; en effet, la langue première de nombreux Autochtones n'est pas la langue dans laquelle on s'attend à ce qu'ils étudient (anglais ou français). D'autres difficultés ont trait aux différences culturelles ou aux stéréotypes négatifs. Puisque relativement peu d'Autochtones ont fait des études postsecondaires par le passé, particulièrement au niveau universitaire, les élèves ont moins de modèles à suivre pour les encourager à poursuivre leurs études. De plus, de nombreuses communautés autochtones sont géographiquement éloignées, et il s'est avéré difficile d'attirer et de maintenir en poste des enseignants qualifiés dans leurs écoles.

Les gouvernements ont tenté d'aplanir certains obstacles systémiques. Par exemple, les élèves de la partie est des Territoires du Nord-Ouest (qu'on appelle maintenant le Nunavut) reçoivent l'enseignement dans leur langue autochtone pendant les premières années, et passent ensuite à l'enseignement en anglais vers la 4<sup>e</sup> année. Les étudiants autochtones ont droit à une aide financière destinée à payer le coût de leurs études postsecondaires. Les provinces et territoires ont également lancé des programmes ayant spécifiquement pour but d'aider les élèves autochtones.

Les élèves autochtones sont plus susceptibles d'abandonner leurs études que les élèves non autochtones. En 1996, 42 p. 100 de la population autochtone en âge de travailler ne détenait pas un diplôme d'études secondaires, par rapport à 22 p. 100 de la population non autochtone. La population autochtone âgée de 25 à 29 ans affichait un taux d'obtention de diplôme d'études secondaires plus élevé que la population autochtone en âge de travailler dans son ensemble (Annexe 18 — Figure 4.10 et Annexe 19 — Figure 4.11).

Par ailleurs, la population autochtone est moins susceptible de détenir un diplôme d'études postsecondaires : 35 p. 100 des personnes de ce groupe avaient un diplôme d'études postsecondaires par rapport à 52 p. 100 de la population non autochtone.

Le pourcentage de la population autochtone en âge de travailler qui détenait un diplôme de formation professionnelle au niveau des métiers ou d'études collégiales se situait entre 23 p. 100 et 42 p. 100. Ce pourcentage était plus élevé pour la population autochtone que pour la population non autochtone à Terre-Neuve et Labrador, au Nouveau-Brunswick et au

Yukon. Les pourcentages étaient semblables dans les deux populations pour le reste des provinces et territoires.

En 1996, entre 3 et 10 p. 100 de la population autochtone en âge de travailler détenait un grade universitaire; le plus faible pourcentage se situait dans les Territoires du Nord-Ouest et le plus élevé, en Nouvelle-Écosse et au Nouveau-Brunswick. Par contre, entre 13 et 29 p. 100 de la population non autochtone était titulaire d'un grade universitaire.

Le niveau de scolarité de la population autochtone est bien inférieur à celui de la population non autochtone. Le niveau de scolarité de la population autochtone s'est amélioré entre 1986 et 1996.

Au niveau universitaire, le taux d'obtention d'un diplôme au sein de la population autochtone est considérablement inférieur à celui observé au sein de la population non autochtone dans toutes les provinces et tous les territoires.

La Colombie-Britannique a soigneusement analysé le rendement des élèves autochtones de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année afin de mettre au point des mesures appropriées et de réduire l'écart important du taux d'obtention d'un diplôme. Les premiers résultats montrent des progrès encourageants dans certaines écoles et certains districts.

En septembre 1998, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a publié les rapports *How Are We* auprès de ses districts scolaires et des communautés des Premières nations. Ces rapports reflètent la condition de l'éducation dans les communautés autochtones de la province. Ils visent à donner des informations sur le rendement du système scolaire autochtone ainsi qu'à présenter le contexte du rendement des districts et de leur amélioration.

La cueillette de données et la mise en œuvre d'évaluations exhaustives des programmes autochtones permettront de déterminer avec plus de précision les tendances qui se dessinent, notamment en ce qui a trait aux pratiques fructueuses ou inefficaces du système d'éducation des Premières nations. La publication de ces rapports a suscité un débat de fond sur la situation de l'enseignement aux Autochtones et tous les secteurs du système d'éducation de la Colombie-Britannique se sont engagés à améliorer les services d'éducation offerts aux Premières nations de la province. Les statistiques montrent que la situation semble s'améliorer, notamment depuis que le gouvernement affecte des fonds à l'éducation des Autochtones. De plus amples renseignements sont disponibles sur le site [www.bced.gov.bc.ca/abed](http://www.bced.gov.bc.ca/abed).

## **11.2 Niveau de scolarité des groupes linguistiques**

Les minorités francophones et anglophones semblent pour la plupart avoir atteint un niveau de scolarité égal ou supérieur à celui de la majorité linguistique dans leurs provinces et territoires respectifs. Les minorités francophones et les majorités anglophones affichent des taux d'obtention de diplômes d'études postsecondaires semblables (se situant à 5 points près). Pour ce qui est des études universitaires, le pourcentage des diplômés francophones est beaucoup plus élevé à l'Île-du-Prince-Édouard, en Saskatchewan, en Colombie-Britannique, au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest.

Au Québec, la minorité anglophone a le taux le moins élevé de personnes n'ayant pas terminé leurs études secondaires et affiche le pourcentage le plus élevé de diplômés universitaires parmi les trois groupes linguistiques.

Certaines des personnes dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français (étiquetées «autres» dans les tableaux et les figures) ont immigré au Canada après avoir étudié ailleurs. Les niveaux élevés de scolarité de ce groupe dans certaines provinces et certains territoires peuvent en partie s'expliquer par les politiques d'immigration visant à attirer des personnes qui ont des niveaux de scolarité élevés.

La répartition des anglophones selon le niveau de scolarité était semblable à celle de l'ensemble de la population du Canada âgée de 25 à 29 ans lors du Recensement de 1996. Les francophones sont plus susceptibles de détenir un diplôme d'études collégiales, ce qui est peut-être partiellement attribuable aux cégeps au Québec. Le groupe des langues non officielles est plus susceptible de détenir un grade universitaire que les anglophones ou les francophones, mais il est également plus susceptible de ne pas avoir complété d'études secondaires.

## 12.0 ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

L'enseignement postsecondaire au Canada est assuré par les universités, les collèges universitaires, les collèges, les établissements d'enseignement publics et privés ainsi que divers organismes. En Colombie-Britannique, certains organismes tels que l'*Open Learning Agency* ont recours à un éventail de méthodes d'enseignement pour faciliter l'accès à l'éducation à l'échelle de la province. En Saskatchewan, certains établissements, tel l'Institut des sciences et de la technologie de la Saskatchewan, offrent des programmes en sciences appliquées et en technologie. Au niveau postsecondaire, l'année scolaire commence habituellement en août ou septembre et prend fin en mai ou juin, bien que nombre d'établissements restent 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 étudiants les plus âgés (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 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 technique de trois ans qui prépare les 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<sup>e</sup> année, ils choisissent ensuite 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*, une division de l'*Open Learning Agency* en Colombie-Britannique, l'*Athabasca University* en Alberta et Télé-université au Québec, offrent des programmes d'études universitaires dans divers formats au moment et à l'endroit qui répondent le mieux aux besoins des étudiants en matière d'éducation.

Les universités offrent habituellement des programmes d'études de premier cycle (baccalauréat) et deuxième et 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. Il faut ensuite 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 étudiants, il faut beaucoup plus de temps pour terminer des 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 spécifique de cours.

Dans les établissements conférant des grades universitaires, sauf au Québec, la langue d'enseignement est surtout l'anglais, bien que, dans de nombreux 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 grande université de langue française, l'Université du Québec, compte 11 filières et accueille environ 80 000 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 grande université de langue française en Amérique du Nord à l'extérieur du Québec. En Nouvelle-Écosse, l'Université Sainte-Anne est de langue française, au Manitoba, le Collège universitaire de Saint-Boniface et en Ontario l'Université d'Ottawa et l'Université Laurentienne, le Collège universitaire Glendon (York) offrent d'importants programmes en français. Le Collège universitaire de Hearst est de langue française.

La plupart des 200 collèges du Canada ont été créés dans les années 60 et 70 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 aux 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 après 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.

Le Canada compte un certain nombre de collèges et de campus communautaires de langue française, dont l'École technique et professionnelle au Collège universitaire de Saint-Boniface au Manitoba, quatre collèges de langue française en Ontario et le réseau du Collège de l'Acadie en région atlantique.

Le Canada compte de nombreux collèges postsecondaires privés confessionnels et non confessionnels, dont certains confèrent des grades universitaires. Les universités sont des établissements relativement autonomes, administrés par un conseil. Créés en vertu de lois provinciales, ces établissements ont la responsabilité de toute la matière universitaire et sont 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 fédéral se limite habituellement aux domaines du financement, des structures des droits de scolarité et à l'introduction de nouveaux programmes. Dans certaines instances, un organisme intermédiaire agit à titre de conseiller sur ces questions; c'est le cas du Conseil ontarien des affaires universitaires, du *Postsecondary Advisory Council* de la Saskatchewan, de la Commission de l'enseignement supérieur des provinces Maritimes et, au Québec, du Conseil supérieur de l'Éducation. À Terre-Neuve et Labrador, le *Council on Higher Education* agit à titre d'organisme consultatif auprès du gouvernement et formule des recommandations quant à la planification et aux politiques provinciales du secteur postsecondaire.

Certains organismes intermédiaires ont le pouvoir de prendre des décisions en matière de financement de base; c'est le cas, au Manitoba, du Conseil de l'enseignement postsecondaire, qui est responsable des universités et des collèges, et du *Nova Scotia Council on Higher Education* en Nouvelle-Écosse (CMEC, 1995a). Le Manitoba crée actuellement un *Post-Secondary Education Council*, qui réunira les attributions liées aux universités et collèges et remplacera la *University Grants Commission*. En Colombie-Britannique, les établissements postsecondaires privés doivent s'enregistrer auprès de la *Private Post-Secondary Education Commission* (PPSEC), qui s'assure du respect des normes de compétence et d'intégrité dans le secteur de l'enseignement postsecondaire privé. La PPSEC a été mise sur pied en 1992 en Colombie-Britannique en vertu d'une loi provinciale. Elle est chargée d'élaborer et d'administrer un système obligatoire d'enregistrement et un programme volontaire d'agrément à l'intention des établissements postsecondaires privés de la province. La loi qui régit deux nouvelles universités de la Colombie-Britannique (l'Université *Royal Roads* et l'Université *Technical* de la Colombie-Britannique) confie à un conseil des études universitaires plutôt qu'à un sénat l'autorité en matière d'affaires universitaires. Le recteur de chaque établissement délègue au conseil des études universitaires beaucoup d'autorité sur les décisions universitaires.

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 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 nommée 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, du milieu 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 la ministre de la Formation et des Collèges et Universités relativement aux questions qui se posent dans l'ensemble du réseau des 25 collèges d'arts et de technologie appliquée de l'Ontario. La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial du Québec remplit une mission semblable dans cette province.

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 le signe qu'un établissement est conforme à certaines normes d'acceptabilité. Pour les collèges et 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, deuxième et troisième cycles. Enfin, tous les établissements se livrent à une forme quelconque d'autoévaluation 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, la qualité et la quantité de la recherche, a été introduit en 1997 (CMEC, 1995b).

En Ontario un système d'indicateurs clés du rendement a été institué dans les collèges de la province afin de mesurer le niveau de satisfaction des étudiants et des employeurs. En avril 2001, le gouvernement de l'Ontario établissait la *Commission d'évaluation de la qualité de*



*l'éducation postsecondaire* qui évaluera les propositions de nouveaux programmes menant à un grade qui seront offerts par les collèges et par les nouveaux établissements souhaitant conférer des grades en Ontario et conseillera la ministre de la Formation et des Collèges et Universités à ce sujet.

Certains établissements d'enseignement postsecondaire, habituellement des collèges, 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 Aurora 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 alternant travail-études en techniques commerciales et du génie qui permettent aux étudiants d'acquérir une précieuse expérience en milieu de travail (CMEC, 1995a). Il semblerait que les finissants des programmes alternant travail-études soient environ 10 p. 100 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.

Le Protocole pancanadien sur la transférabilité des crédits universitaires a pour objectif que tous les établissements conférant des grades au Canada approuvent, adoptent et mettent en œuvre avant le 1<sup>er</sup> 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).

### **13.0 ENSEIGNEMENT PRIVÉ**

Les écoles primaires ou secondaires privées constituent une solution de remplacement aux écoles financées par le gouvernement fédéral. 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 confessionnelles. 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 adopter 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 p. 100 d'entre elles ont un effectif de moins de 200 élèves), mais le ratio élèves-enseignants est assez semblable.

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 p. 100 de 1994-1995 à 1995-1996, selon l'estimation de la FCE, tandis que les inscriptions à l'école publique n'augmentaient que de 1,8 p. 100). Pendant cette période, la Nouvelle-Écosse et l'Alberta ont enregistré d'une année à l'autre une augmentation des inscriptions à l'école privée. 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<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup>, et 13<sup>e</sup> années pour les écoles secondaires catholiques en Ontario). En Colombie-Britannique, l'effectif des écoles privées semble se stabiliser ou amorcer un léger déclin. 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 les enfants des «baby-boomers» qui atteignent l'âge d'aller à l'école). Les inscriptions à l'école privée représentent maintenant 5,2 p. 100 du total des inscriptions, comparativement à 2,5 p. 100 en 1971.

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 socioéconomiques modestes.

Depuis une dizaine d'années, un nombre croissant de parents sont allés 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 entre 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 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 vues 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 territoires permettent l'enseignement à domicile mais s'assurent de la responsabilisation des parents grâce à un processus d'enregistrement, 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 financé 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 FCE 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 peut 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 p. 100 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 confessionnels, 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 de l'extérieur de la province tels que l'*Union College* du Nebraska de conférer des grades; deux établissements de l'extérieur de la province fonctionnent au niveau du premier cycle et sept au niveau des études supérieures. Le système des collèges communautaires de la Colombie-Britannique permet de suivre deux années de cours universitaires dans le cadre d'un baccalauréat. Les étudiants qui terminent un ensemble prescrit de cours de niveau universitaire de première et de deuxième année sont admissibles à un grade d'associé décerné par un collège de la Colombie-Britannique. Ceux qui désirent poursuivre leurs études peuvent suivre la troisième et quatrième année d'un programme menant à un grade dans un collège universitaire ou une université et obtenir un baccalauréat.

L'Ontario a adopté des mesures législatives qui permettent l'établissement d'universités privées et la prestation de programmes universitaires par le secteur privé. Une Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire a été nommée pour conseiller la ministre à ce sujet.

#### **14.0 RECHERCHE EN ÉDUCATION**

Une étude de l'Association canadienne de l'éducation en 1995 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 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, à 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 sur l'éducation.

Plusieurs des commissions et 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.

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 Roeher 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 plus ou moins engagées 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, le Centre canadien de politiques alternatives, 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 se fait par différentes organisations. Les principales sont le Répertoire canadien sur l'éducation de l'ACE, le Système informatique de ressources pédagogiques de l'Ontario (ONTERIS) et l'Éducation Québec (EDUQ).

En 1997, le Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE), partenariat entre le CMEC et Statistique Canada, a lancé le Programme pancanadien de recherche en éducation (PPRE). Son objectif : porter à l'attention du milieu de la recherche les dossiers sur lesquels il est important, selon les ministres de l'Éducation et de la Formation, d'effectuer des recherches. En commandant des études et en organisant des colloques, le PPRE favorise et présente des

recherches adaptées aux politiques, et encourage la communication entre les intervenants du milieu de l'éducation.

Le CSCE a parrainé en tout deux séries de recherches et organisé deux colloques à Ottawa, auxquels ont assisté plus de 80 personnes en provenance de divers groupes d'intervenants du milieu de l'éducation, dont des responsables de l'élaboration des politiques, des chercheurs, des praticiens ainsi que des représentants d'organismes scolaires et d'agences de financement.

Lors du premier colloque du PPRE en février 1999, les sept sujets prioritaires du PPRE ont été mis à jour :

- lien entre éducation et travail;
- résultats d'apprentissage;
- formation du personnel enseignant;
- diversité et équité;
- programmes relatifs aux besoins spéciaux;
- civisme et cohésion sociale et technologie.

Le sujet de recherche du deuxième colloque du PPRE, qui a eu lieu en avril 2000, était *Les enfants et les adolescents à risque*. En plus de servir de tribune aux différents intervenants du milieu de l'éducation, ce colloque visait à nous faire mieux comprendre le concept de «à risque», à permettre l'échange et la distribution des résultats des recherches actuelles et à encourager de nouvelles recherches dans ce domaine. Dix documents de recherche ont été commandés à des spécialistes de divers sujets sur les enfants et les adolescents à risque, où il est notamment traité des services liés à l'école, des prêts aux études, des élèves ayant des besoins spéciaux et de la diversité culturelle. Le document *L'Enfance et la jeunesse à risque — Rapport du colloque* contient un compte rendu des débats et un document de synthèse rédigés par M. Robert Crocker de l'Université Memorial.

Pour l'an 2001 le CSCE a commandé des travaux de recherche sur la formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs. À l'heure actuelle, les ministères de l'Éducation attachent au dossier de la formation du personnel enseignant et des éducateurs une grande priorité, celui-ci constituant également un domaine de recherche important puisqu'il rejoint de nombreuses questions éducatives et sert de point principal de ralliement à la recherche, la théorie et la pratique. Ce dossier fait l'objet d'une attention politique au Canada et dans le monde, en particulier en ce qui concerne le respect de l'offre et de la demande de personnel enseignant, d'éducateurs et d'autres questions apparentées, comme le maintien de l'effectif chez le personnel enseignant, ainsi que chez les éducateurs, le perfectionnement des compétences du personnel enseignant et les exigences relatives aux brevets d'enseignement. Les recherches effectuées sur ces questions fourniront aux décideurs des données pertinentes et urgentes dans le domaine de l'éducation et de l'analyse du marché du travail.

Le Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation (PIPCE) est une initiative du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (CSCE) — un partenariat entre Statistiques Canada et le CMEC — dont le but est de fournir un ensemble de mesures statistiques sur les systèmes

d'éducation au Canada. Ces indicateurs permettent aux responsables de l'élaboration des politiques, aux spécialistes et au grand public de mieux comprendre le rendement des systèmes d'éducation au Canada et éclaire les décisions liées aux priorités et aux orientations.

Le plus récent rapport, en 1999, présente et analyse les données de certains secteurs clés liés aux systèmes d'éducation des 10 provinces, du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest. Ce rapport est le premier à utiliser un cadre de travail et un ensemble d'indicateurs ayant été mis au point en 1997-1998 avec la collaboration des ministères de l'Éducation et de la Formation.

Le précédent rapport du PIPCE, publié en 1996, se fondait sur un ensemble d'indicateurs et un cadre de travail antérieurs. L'ensemble d'indicateurs reflétait la portée des systèmes d'éducation au Canada et les concepts d'apprentissage continu et de transparence. Cet ensemble de 33 indicateurs était divisé selon trois grands thèmes : contexte, caractéristiques des systèmes d'éducation, rendements et résultats.

Le rapport du PIPCE 1999 présentait les données recueillies pour environ la moitié de ces indicateurs, soit ceux pour lesquels il existe des données fiables et comparables. Les autres indicateurs font actuellement l'objet d'une mise au point en prévision des rapports ultérieurs.

## 15.0 ACTIVITÉS INTERNATIONALES

Il existe une volonté de poursuivre et d'étendre les échanges entre le Canada et l'étranger. Le *British Columbia Asia Pacific Awards and International Grants Program*, un programme de bourses et de prêts internationaux administré par le *British Columbia Centre for International Education* (BCCIE), aide les étudiants ainsi que les professeurs de divers programmes de la Colombie-Britannique à étudier et à voyager dans les pays ceinturant le Pacifique. Entre 1990 et 2000, quelque 522 étudiants et membres du corps professoral ont étudié dans ces pays. En 1990, en collaboration avec les établissements postsecondaires publics de la province, le gouvernement de la Colombie-Britannique a appuyé la mise sur pied du BCCIE – premier organisme du genre au Canada. Le BCCIE favorise les liens universitaires, culturels et économiques avec la communauté internationale pour permettre au système postsecondaire public de la Colombie-Britannique de relever les défis de l'internationalisation.

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 celles des pays étrangers. En juillet 2001, le gouvernement de l'Alberta a approuvé une stratégie internationale afin de favoriser l'internationalisation du système d'éducation de la province.

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'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.

Au Québec, le ministère de l'Éducation a lancé, en 1999, le Programme pour l'internationalisation de l'éducation québécoise, dont l'un des volets regroupe des projets d'échanges — d'élèves du secondaire et d'étudiants du postsecondaire — axés sur l'apprentissage des langues et des stages de perfectionnement à l'extérieur du Québec pour les enseignants de langue seconde ou autre. Les collèges et universités du Québec ont pour la plupart des bureaux pour la coopération internationale. Ils offrent de multiples services aux étudiants qui viennent d'autres pays, notamment les pays de la francophonie, aidés en cela par la coopération à grande échelle qui existe au sein de l'Agence universitaire de la Francophonie et de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie.

En Nouvelle-Écosse, le *Council on Higher Education* facilite les échanges d'étudiants avec la Nouvelle-Angleterre.

Grâce à une initiative concertée entre le Nouveau-Brunswick et la Chine, les étudiants chinois peuvent suivre des cours offerts par les universités et les collèges communautaires de la province. Au niveau secondaire, les élèves peuvent s'inscrire à un programme d'études secondaires qui conjugue les éléments des programmes d'études de la Chine et du Nouveau-Brunswick et ainsi obtenir un diplôme d'études secondaires conforme aux exigences de la Chine et du Nouveau-Brunswick.

À Terre-Neuve et Labrador, le Collège de l'Atlantique Nord et le Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI) ont récemment obtenu en partenariat le plus important contrat jamais confié au Canada dans le secteur de l'éducation pour la création d'un collège technique au Qatar.

Les provinces et territoires, souvent par l'entremise du CMEC, participent à une variété de travaux et d'activités d'organisations internationales telles que : *APEC*, le Commonwealth, la Francophonie, l'OÉA, l'OCDE, *SEAMEO* et l'UNESCO.

L'Agence canadienne de développement international (ACDI) est le principal organisme fédéral en ce qui concerne le financement de toute une gamme de programmes et de projets de développement international (l'éducation est une des priorités) au Canada et à l'étranger.

L'Association des universités et des collèges du Canada est très active dans les projets d'échanges et de collaboration sur le plan international. La FCE participe activement à des partenariats internationaux et à des activités d'aide au développement. Le Bureau canadien de l'éducation internationale se consacre exclusivement à l'éducation internationale et offre des services d'information et de recherche, des programmes de formation, la gestion des bourses et des renseignements pour les étudiants étrangers.

Depuis huit ans, les huit pays du Nord circumpolaire travaillent à la conception d'une université axée sur les enjeux de leur région. L'objectif est de créer une université internationale où les étudiants des pays nordiques pourraient obtenir un baccalauréat en études circumpolaires dans

une université ou un collège membre. Le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international s'est engagé à appuyer financièrement l'élaboration constante de l'Université de l'Arctique.

## **16.0 DÉFIS D'AVENIR**

La fin du XX<sup>e</sup> siècle a donc été une période de changements très rapides et profonds pour le monde de l'éducation et de la formation au Canada.

C'est au XXI<sup>e</sup> siècle que ces nombreux changements prendront tout leur sens et présenteront à la fois de nombreux défis et de nouvelles opportunités. Au cours des dernières années les autorités provinciales et territoriales de l'éducation et de la formation ont pris des mesures substantielles pour transformer les systèmes d'éducation et de formation en réseaux efficaces, flexibles et performants pour mieux préparer la population canadienne à faire face à l'avenir.

Les prochaines années devront probablement être consacrées à la consolidation des changements, à la recherche de la qualité et de l'équilibre tant dans la nature, le contenu des programmes éducatifs et de la formation, que dans leur application, leur administration et leur financement.

### **Consolidation des changements à moyen et à long terme**

Il faudra encore plusieurs années pour compléter les changements amorcés au cours des dernières décennies et en l'an 2000. Ces changements, souvent systémiques, n'ont pas toujours reçu l'appui des intervenants clés et des populations. Les instances peuvent donc s'attendre à un degré de résistance ou tout au moins à certains délais.

Certains changements prévus devront entre autres être modifiés ou atténués, au gré des circonstances, du développement de l'économie, de la perception du public et de la coopération des intervenants.

La réduction du nombre de conseils/commissions/districts scolaires a créé, par exemple, de très grandes entités regroupant plusieurs communautés sur un très large territoire. Les besoins sont nombreux et les attentes des élèves, des parents, des contribuables et de la société en général sont élevées, ce qui placera une pression énorme sur les administrations locales pour assurer la prestation efficace, rentable et équitable de programmes et services d'éducation et de formation, de qualité. Par contre, ces instances locales ont, dans bien des cas, été privées des pouvoirs décisionnels sur l'établissement des programmes et la capacité de prélever les fonds localement qui leur permettaient de répondre à leurs besoins. Auront-elles les marges de manœuvre nécessaires pour effectuer le travail que l'on attend d'elles?

Tout en conservant l'approche de centralisation du financement et de la programmation des dernières années, les instances provinciales et territoriales continueront à renforcer le rôle et l'autorité des conseils d'écoles dans l'espoir que cette nouvelle structure rapproche les clients (élèves, parents, communautés) et les fournisseurs de services éducatifs (conseils/commissions/districts scolaires et écoles), dans le but d'améliorer l'imputabilité et la pertinence des institutions d'éducation.



L'impact à moyen et à long terme des changements imposés au financement de l'éducation et de la formation et l'adoption de nouveaux programmes d'études ne peut se mesurer à très court terme. Le financement centralisé et ciblé permettra-t-il de combler les besoins diversifiés tout en assurant une gestion plus responsable des fonds publics?

Les normes et les objectifs établis dans les programmes renouvelés aideront-ils les élèves à mieux réussir aux évaluations locales, provinciales et territoriales, pancanadiennes et internationales? Les contenus des programmes d'études sont-ils bien choisis et assurent-ils l'acquisition de compétences de base, de compétences en matière d'emploi et de compétences de citoyenneté en plus du développement de la personne?

Ces questions continueront à préoccuper les communautés et les responsables de l'éducation et de la formation et exigeront la gestion d'un système de supervision et de collecte de données de la part des instances provinciales et territoriales.

### **Recherche de qualité et d'équilibre**

Pour répondre aux attentes créées par la scolarisation accrue de la population, la mondialisation des économies, le pluralisme culturel et l'envahissement des technologies et des médias, les autorités provinciales et territoriales de l'éducation et de la formation devront mettre en place les régimes administratifs, pédagogiques et d'évaluation qui assureront la meilleure préparation de la jeunesse canadienne pour faire face aux défis contemporains et à venir.

Pour répondre aux exigences de la société canadienne, aux attentes des contribuables de leurs instances respectives, aux rôles distincts des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux et aux caprices d'une économie en fluctuation, les gouvernements des provinces et territoires chercheront à atteindre cette qualité en assurant l'équilibre parmi des actions, des besoins et des facteurs très divers et souvent contradictoires.

Les provinces et territoires sont appelés, par exemple, à réconcilier de manière permanente :

- Les besoins des communautés locales, d'une part et les attentes de la société canadienne ou des provinces et territoires et la mobilité des apprenants, d'autre part.
- Le besoin d'appuyer des établissements d'éducation déjà établis dans les communautés, d'une part et la mobilité de la population et des apprenants d'autre part;
- Le besoin d'imposer des normes et des mécanismes communs d'imputabilité, d'une part et la reconnaissance de la diversité des besoins et des communautés, d'autre part;
- Le besoin d'imposer des normes et des mécanismes communs d'imputabilité, d'une part et la reconnaissance de la responsabilité professionnelle et de la liberté académique, d'autre part;
- Le besoin d'imposer des normes et des mécanismes communs d'imputabilité, d'une part et le besoin de reconnaître et de tenir compte des besoins particuliers de certains segments de la communauté tels que les enfants et les adolescents en difficulté, les populations autochtones, les populations immigrantes et les enfants vivant dans la pauvreté, d'autre part;
- Le besoin de renforcer, dans les programmes d'études, les compétences de base et les compétences en matière d'emploi, d'une part et le besoin de favoriser le développement de la personne et la formation à la citoyenneté mondiale, d'autre part;

- Le besoin de promouvoir l'utilisation maximale et efficace des technologies d'information et de communications, d'une part et le besoin de reconnaître et de valoriser la diversité culturelle, d'autre part;
- Le besoin d'assurer une excellente formation de la main-d'œuvre dans chaque province et territoire, d'une part et le besoin d'encourager les entreprises, souvent nationales ou multinationales, à assumer une plus grande part de la responsabilité de la formation de cette main-d'œuvre, d'autre part;
- Le besoin d'assurer le développement optimal de la petite enfance et l'éducation de la jeunesse, d'une part et le besoin de faciliter la participation des adultes à l'éducation, d'autre part.
- Le besoin de contrôler les dépenses publiques, d'une part et le besoin d'investir stratégiquement dans l'éducation et la formation de la population canadienne pour en assurer la productivité et la compétitivité, d'autre part.

De plus, les responsables de l'éducation au Canada devront faire face aux défis particuliers des investissements dans les infrastructures requises par une population croissante et mobile qui continuera à s'éduquer et à se former la vie durant. Cette situation obligera également les diverses administrations à œuvrer de façon créatrice et stratégique pour assurer le recrutement et le développement d'un personnel enseignant compétent et motivé pour continuer à bâtir sur les transformations entreprises et réaliser pleinement les résultats espérés.

Enfin, c'est dans la mise en œuvre inclusive, pragmatique, coopérative et efficace des changements amorcés et dans la synergie résultant de la recherche simultanée et commune de la responsabilité, de la qualité et de l'équilibre que les responsables de l'éducation et de la formation au Canada peuvent entrevoir un avenir rempli de défis, certes, mais porteur également de possibilités et d'opportunités pour tous ceux et celles qui voudront y exercer un leadership.

Et c'est par l'exercice d'un leadership politique, pédagogique, administratif et communautaire partagé que les responsables de l'éducation et de la formation au Canada continueront à consolider les changements entrepris pour bâtir une société dont tous les membres qui le désirent sont instruits et cultivés et, tout en atteignant leurs propres objectifs de développement personnel et professionnel, participent à l'essor socioéconomique des provinces, des territoires et du Canada.

## 17.0 RÉFÉRENCES

Les recherches pour l'élaboration de ce rapport ont été effectuées principalement à partir des documents du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] qui sont cités et à partir des sites Web des ministères de l'Éducation des dix provinces et trois territoires du Canada.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Accord de principe; Chapitre sur la mobilité de la main-d'œuvre de l'Accord sur le commerce intérieur – Profession enseignante*. Toronto. 1999.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Éducation - Initiatives au Canada, 1996 : Un rapport des provinces et territoires*. Document préparé pour les deuxièmes Assises pancanadiennes de l'éducation, Edmonton, 9-12 mai 1996, par James Doris. Toronto. 1996.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Évaluation 1997 du Programme d'indicateur du rendement scolaire (PIRS) en mathématique – Rapport public*. Toronto. 1997.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Évaluation 1998 du Programme d'indicateur du rendement scolaire (PIRS) en lecture et écriture - Rapport public*. Toronto. 1998.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). ET AL. *Indicateurs de l'éducation au Canada 1999*. Toronto. 2000.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *La Déclaration de Victoria*. Déclaration ministérielle conjointe : Priorités communes en éducation à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle. Toronto. 1999.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Le développement de l'éducation, Rapport du Canada, Réponse à l'enquête en vue de la préparation de la 45<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, du 30 septembre au 5 octobre 1996b*. Toronto. 1996

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Le projet pancanadien en sciences*. Toronto. 1997.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *L'évolution de l'apprentissage en ligne : un défi pancanadien*. Toronto. 2001.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Programme d'indicateur du rendement scolaire (PIRS) - Évaluation en sciences 1996 — Le Rapport public*. Toronto. 1996.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Programme d'indicateur du rendement scolaire (PIRS) – Évaluation en sciences 1996 – Points saillants*. Toronto. 1996.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Programme pancanadien de recherche en éducation : Appel de propositions*. Toronto. 1998.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Protocole pancanadien pour la collaboration en matière de programmes scolaires*. Toronto. 1997.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Rapport de la délégation canadienne au deuxième Sommet des Amériques, Santiago du Chili, 18-19 avril 1998*. Toronto. 1998.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Rapport sur l'éducation*. Toronto. 1995.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Rapport sur l'éducation au Canada*. Toronto. 1998.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Rapport sur les attentes du public relatives à l'enseignement postsecondaire au Canada*. Toronto. 1999.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Rapport sur les deuxièmes assises pancanadiennes de l'éducation, Edmonton (Alberta)*. Éducation - Initiatives au Canada, 1996 : Un rapport des provinces et territoires, par James Doris. Toronto. 1996.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Rechercher l'équilibre au sein des environnements d'apprentissage intégrant les technologies de l'information : Préparer les futurs choix*, par Thérèse Laferrière. Toronto. 1997.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Renforcement du rôle des enseignants dans un monde en changement*, Rapport du Canada, Réponse à l'enquête en vue de la préparation de la 45<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, du 30 septembre au 5 octobre 1996a. Toronto. 1996.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Transition de la formation initiale à la vie active : rapport canadien pour un examen thématique de l'OCDE*. Toronto. 2001.

## Liste des sites Web utilisés

### *Terre-Neuve et Labrador*

Department of Education  
<http://www.gov.nf.ca/edu/>

### *Nouvelle-Écosse*

Department of Education  
<http://www.ednet.ns.ca/>

### *Île-du-Prince-Édouard*

Department of Education  
<http://www.gov.pe.ca/education/>

### *Nouveau-Brunswick*

Ministère de l'Éducation  
<http://www.gov.nb.ca/education>

Ministère de la Formation et du Développement de l'emploi  
<http://www.gov.nb.ca/dol-mdt>

### *Québec*

Ministère de l'Éducation  
<http://www.meq.gouv.qc.ca/>

### *Ontario*

Ministère de l'Éducation  
Ministère de la Formation, des Collèges et des Universités  
<http://www.edu.gov.on.ca/>

### *Manitoba*

Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle  
<http://www.gov.mb.ca/educate/>

### *Saskatchewan*

Department of Education  
Department of Post-Secondary Education and Skills Training  
<http://www.sasked.gov.sk.ca/>

### *Alberta*

Department of Learning  
<http://www.learning.gov.ab.ca/>

***Colombie-Britannique***

Ministry of Education

<http://www.gov.bc.ca/bced/>

Ministry of Advanced Education, Training and Technology

<http://www.gov.bc.ca/aett/>

***Nunavut***

Department of Education

<http://www.nunavut.com/education/english/index.html>

***Territoires du Nord-Ouest***

Department of Education, Culture and Employment

<http://siksik.learnnet.nt.ca>

***Yukon***

Department of Education

<http://www.gov.yk.ca/depts/education/>

***Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants***

<http://www.ctf-feo.ca>

***Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]***

<http://www.cmec.ca>

***Education@Canada***

<http://www.educationcanada.cmec.ca/>

# ANNEXE 1

NIVEAU AU SEIN DES ÉCOLES PRIMAIRES-SECONDAIRES, SELON LA PROVINCE OU LE TERRITOIRE

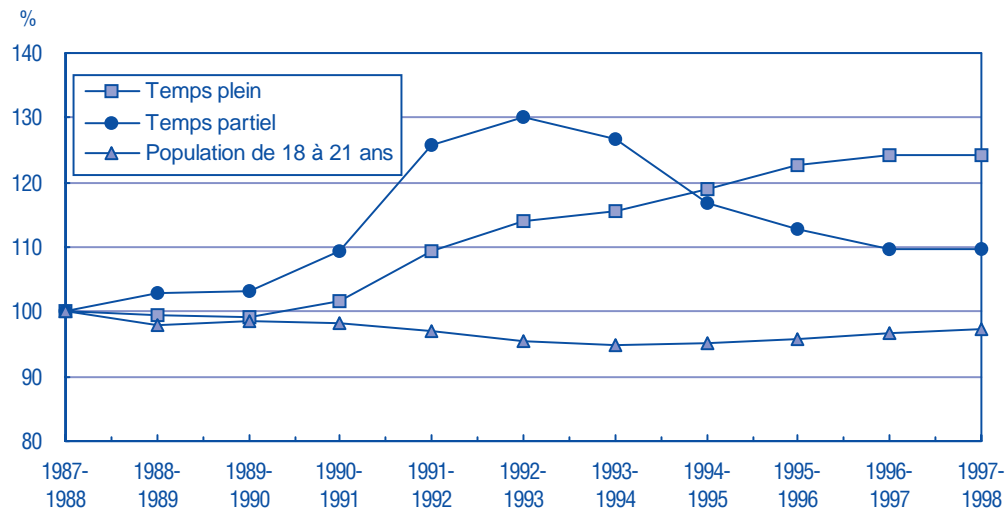
Terre-Neuve et Labrador	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Île-du-Prince-Édouard		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Nouvelle-Écosse	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Nouveau-Brunswick – anglais	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Nouveau-Brunswick – français	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Québec – général	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Québec – professionnel											10	11	12	13	
Ontario	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12*	
Manitoba	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Saskatchewan	P	P	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Alberta	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Colombie-Britannique	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Yukon	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Territoires du Nord-Ouest	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Nunavut	P	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		

P	Préscolaire
	Primaire
	Secondaire de 1 <sup>er</sup> cycle/intermédiaire
	Secondaire de 2 <sup>e</sup> cycle
	Secondaire

\* Inclut le Cours préuniversitaire de l'Ontario

**FIGURE 3.11** INDICE<sup>1</sup> DE L'EFFECTIF COLLÉGIAL<sup>2</sup> SELON LE TYPE D'INSCRIPTION, ET INDICE DE LA POPULATION ÂGÉE DE 18 À 21 ANS, CANADA, 1987-1988 À 1997-1998<sup>e</sup>



e Les données de 1997-1998 sont provisoires pour le temps plein et de l'année précédente pour le temps partiel.

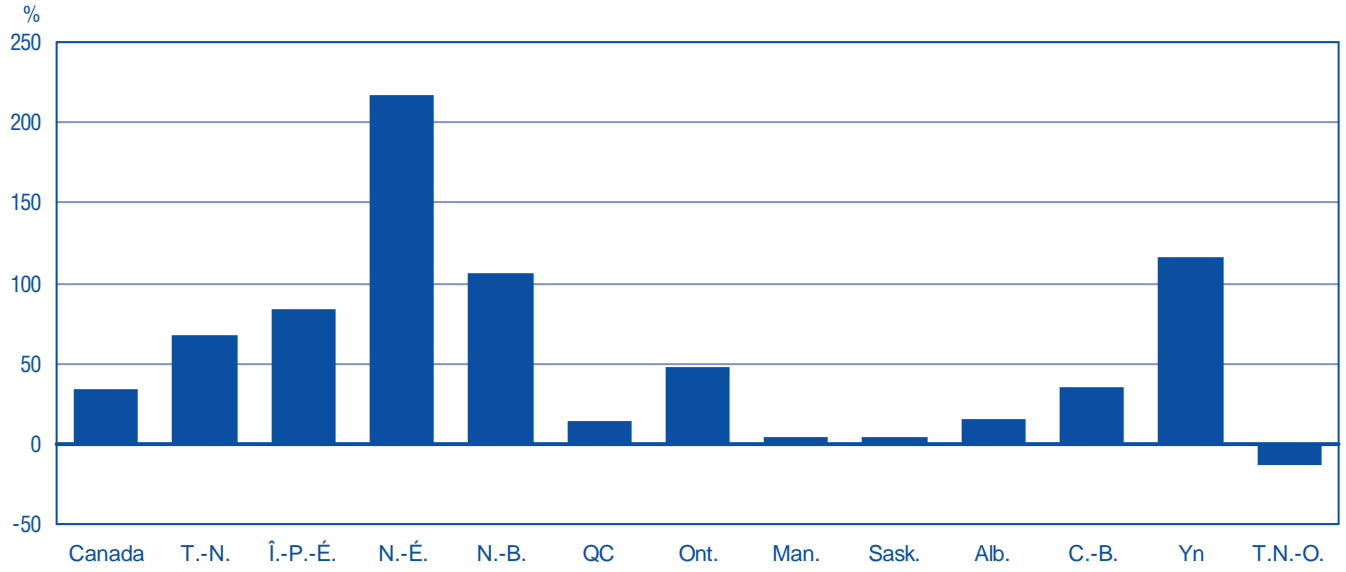
1 La base des indices est 1987-1988=100.

2 Inclut les programmes menant à des carrières techniques, les programmes de passage à l'université et les programmes des collèges universitaires.

Source : Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada.



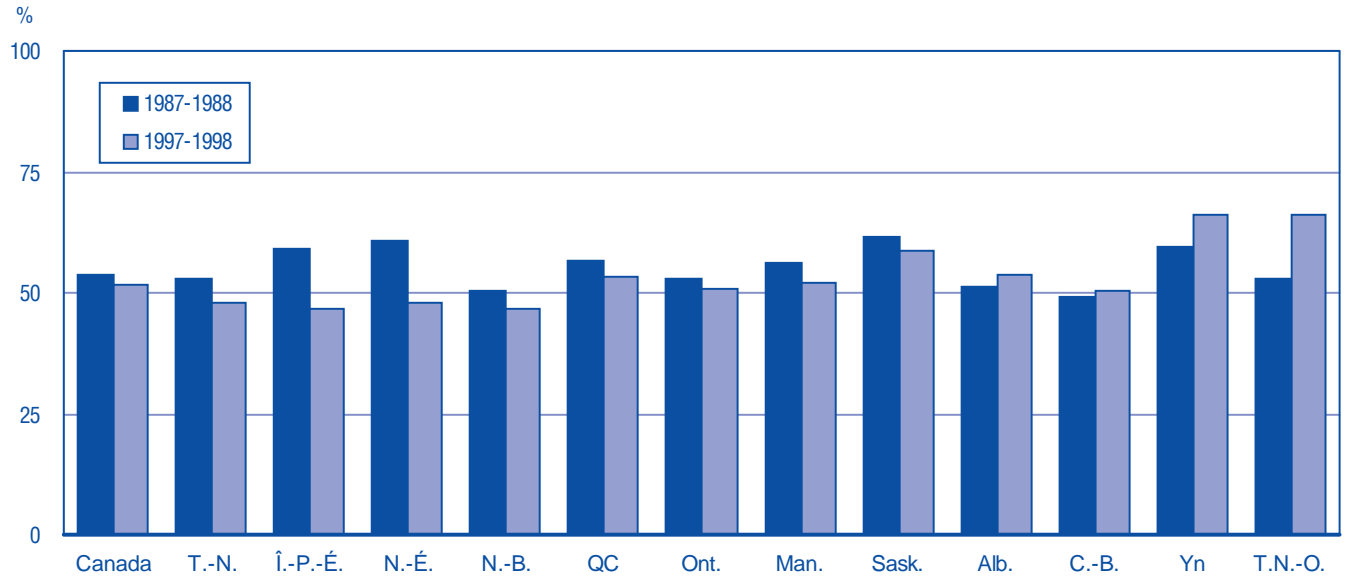
**FIGURE 3.12 VARIATION EN POURCENTAGE DE L'EFFECTIF COLLÉGIAL À TEMPS PLEIN DES PROGRAMMES MENANT À DES CARRIÈRES TECHNIQUES, CANADA, PROVINCES ET TERRITOIRES, 1987-1988 À 1997-1998<sup>p</sup>**



<sup>p</sup> Données provisoires.

Source : Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada.

**FIGURE 3.14 POURCENTAGE DE FEMMES INSCRITES À TEMPS PLEIN À DES PROGRAMMES COLLÉGIAUX MENANT À DES CARRIÈRES TECHNIQUES, CANADA, PROVINCES ET TERRITOIRES, 1987-1988 ET 1997-1998<sup>p</sup>**



<sup>p</sup> Données provisoires.

Source : Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada.

## ANNEXE 5

TABLEAU 3.17 EFFECTIF COLLÉGIAL PAR TYPE D'INSCRIPTION<sup>1</sup> ET SEXE, CANADA, PROVINCES ET TERRITOIRES, 1987-1988 ET 1997-1998<sup>2</sup>

	Les deux sexes		Hommes		Femmes	
	1987-1988	1997-1998	1987-1988	1997-1998	1987-1988	1997-1998
<b>Total à temps plein</b>						
<b>Canada</b>	<b>319 548</b>	<b>396 667</b>	<b>149 404</b>	<b>185 671</b>	<b>170 144</b>	<b>210 996</b>
Terre-Neuve et Labrador	3 003	5 030	1 409	2 621	1 594	2 409
Île-du-Prince-Édouard	907	1 663	371	885	536	778
Nouvelle-Écosse	2 435	7 696	957	3 995	1 478	3 701
Nouveau-Brunswick	2 383	4 889	1 181	2 606	1 202	2 283
Québec	159 940	162 270	73 170	72 493	86 770	89 777
Ontario	95 029	139 792	44 949	68 638	50 080	71 154
Manitoba	3 839	3 923	1 696	1 892	2 143	2 031
Saskatchewan	3 030	3 131	1 164	1 294	1 866	1 837
Alberta	24 000	32 501	11 806	14 494	12 194	18 007
Colombie-Britannique	24 634	35 319	12 553	16 596	12 081	18 723
Yukon	126	249	44	86	82	163
Territoires du Nord-Ouest	222	204	104	71	118	133
<b>Programmes à temps plein menant à des carrières techniques</b>						
<b>Canada</b>	<b>218 160</b>	<b>290 931</b>	<b>100 690</b>	<b>140 628</b>	<b>117 470</b>	<b>150 303</b>
Terre-Neuve et Labrador	3 003	5 030	1 409	2 621	1 594	2 409
Île-du-Prince-Édouard	907	1 663	371	885	536	778
Nouvelle-Écosse	2 435	7 696	957	3 995	1 478	3 701
Nouveau-Brunswick	2 383	4 889	1 181	2 606	1 202	2 283
Québec	72 598	82 092	31 641	38 337	40 957	43 755
Ontario	95 029	139 792	44 949	68 638	50 080	71 154
Manitoba	3 748	3 857	1 645	1 848	2 103	2 009
Saskatchewan	3 030	3 131	1 164	1 294	1 866	1 837
Alberta	21 400	24 573	10 474	11 402	10 926	13 171
Colombie-Britannique	13 356	17 905	6 775	8 899	6 581	9 006
Yukon	52	112	21	38	31	74
Territoires du Nord-Ouest	219	191	103	65	116	126
<b>Autres programmes<sup>2</sup> à temps plein</b>						
<b>Canada</b>	<b>101 388</b>	<b>105 736</b>	<b>48 714</b>	<b>45 043</b>	<b>52 674</b>	<b>60 693</b>
Terre-Neuve et Labrador	...	...	...	...	...	...
Île-du-Prince-Édouard	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Écosse	...	...	...	...	...	...
Nouveau-Brunswick	...	...	...	...	...	...
Québec	87 342	80 178	41 529	34 156	45 813	46 022
Ontario	...	...	...	...	...	...
Manitoba	91	66	51	44	40	22
Saskatchewan	...	...	...	...	...	...
Alberta	2 600	7 928	1 332	3 092	1 268	4 836
Colombie-Britannique	11 278	17 414	5 778	7 697	5 500	9 717
Yukon	74	137	23	48	51	89
Territoires du Nord-Ouest	3	13	1	6	2	7
<b>Total à temps partiel</b>						
<b>Canada</b>	<b>141 402</b>	<b>154 496</b>	<b>54 302</b>	<b>62 123</b>	<b>87 100</b>	<b>92 373</b>
Terre-Neuve et Labrador	179	107	118	69	61	38
Île-du-Prince-Édouard	..	144	..	83	..	61
Nouvelle-Écosse	537	287	90	38	447	249
Nouveau-Brunswick	26	170	14	81	12	89
Québec	20 476	11 009	8 121	5 178	12 355	5 831
Ontario	76 498	78 619	29 587	32 580	46 911	46 039
Manitoba	2 126	2 145	752	937	1 374	1 208
Saskatchewan	524	159	51	42	473	117
Alberta	8 056	15 402	2 680	5 605	5 376	9 797
Colombie-Britannique	32 503	45 562	12 765	17 279	19 738	28 283
Yukon	338	382	86	116	252	266
Territoires du Nord-Ouest	139	510	38	115	101	395

## ANNEXE 5 (suite)

**TABEAU 3.17 EFFECTIF COLLÉGIAL PAR TYPE D'INSCRIPTION<sup>1</sup> ET SEXE, CANADA, PROVINCES ET TERRITOIRES, 1987-1988 ET 1997-1998<sup>e</sup> (fin)**

	Les deux sexes		Hommes		Femmes	
	1987-1988	1997-1998	1987-1988	1997-1998	1987-1988	1997-1998
<b>Programmes à temps partiel menant à des carrières techniques</b>						
<b>Canada</b>	<b>116 958</b>	<b>121 738</b>	<b>45 257</b>	<b>49 391</b>	<b>71 701</b>	<b>72 347</b>
Terre-Neuve et Labrador	179	107	118	69	61	38
Île-du-Prince-Édouard	..	144	..	83	..	61
Nouvelle-Écosse	537	287	90	38	447	249
Nouveau-Brunswick	26	170	14	81	12	89
Québec	10 769	5 355	4 296	2 501	6 473	2 854
Ontario	76 498	78 619	29 587	32 580	46 911	46 039
Manitoba	2 125	2 138	752	932	1 373	1 206
Saskatchewan	524	159	51	42	473	117
Alberta	7 350	14 145	2 381	5 154	4 969	8 991
Colombie-Britannique	18 532	19 924	7 856	7 749	10 676	12 175
Yukon	279	227	74	62	205	165
Territoires du Nord-Ouest	139	463	38	100	101	363
<b>Autres programmes<sup>2</sup> à temps partiel</b>						
<b>Canada</b>	<b>24 444</b>	<b>32 758</b>	<b>9 045</b>	<b>12 732</b>	<b>15 399</b>	<b>20 026</b>
Terre-Neuve et Labrador	..	..	..	..	..	..
Île-du-Prince-Édouard	..	..	..	..	..	..
Nouvelle-Écosse	..	..	..	..	..	..
Nouveau-Brunswick	..	..	..	..	..	..
Québec	9 707	5 654	3 825	2 677	5 882	2 977
Ontario	..	..	..	..	..	..
Manitoba	1	7	-	5	1	2
Saskatchewan	..	..	..	..	..	..
Alberta	706	1 257	299	451	407	806
Colombie-Britannique	13 971	25 638	4 909	9 530	9 062	16 108
Yukon	59	155	12	54	47	101
Territoires du Nord-Ouest	..	47	..	15	..	32

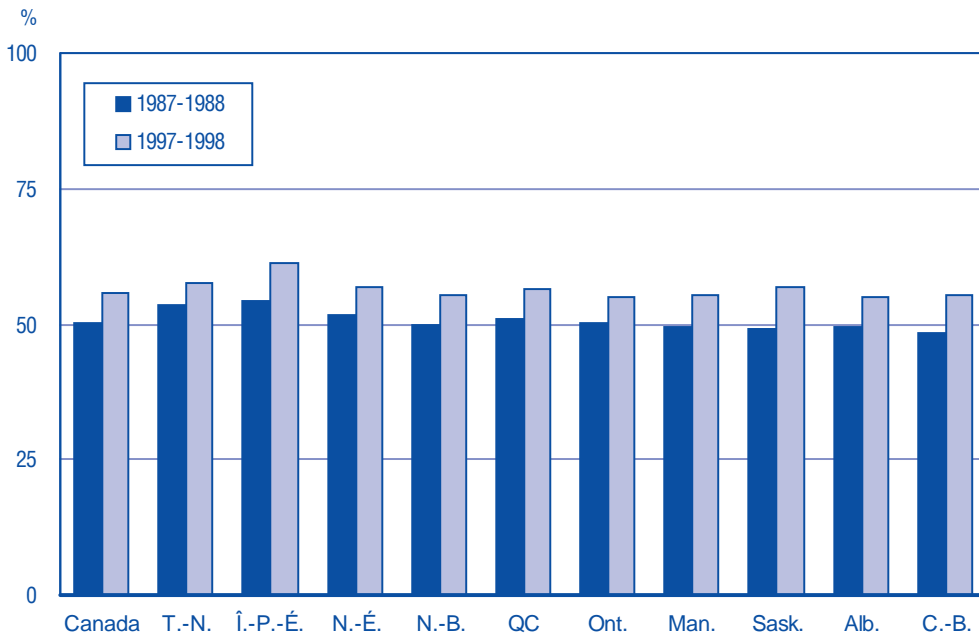
1 Voir l'annexe 2 pour les effectifs à temps plein par établissement de 1996-1997.

2 Les autres programmes incluent les programmes de passage à l'université et les programmes universitaires offerts par des collèges communautaires.

e Les données de 1997-1998 se rapportant aux programmes à temps plein sont provisoires; pour les programmes à temps partiel, on a utilisé les données de l'année précédente.

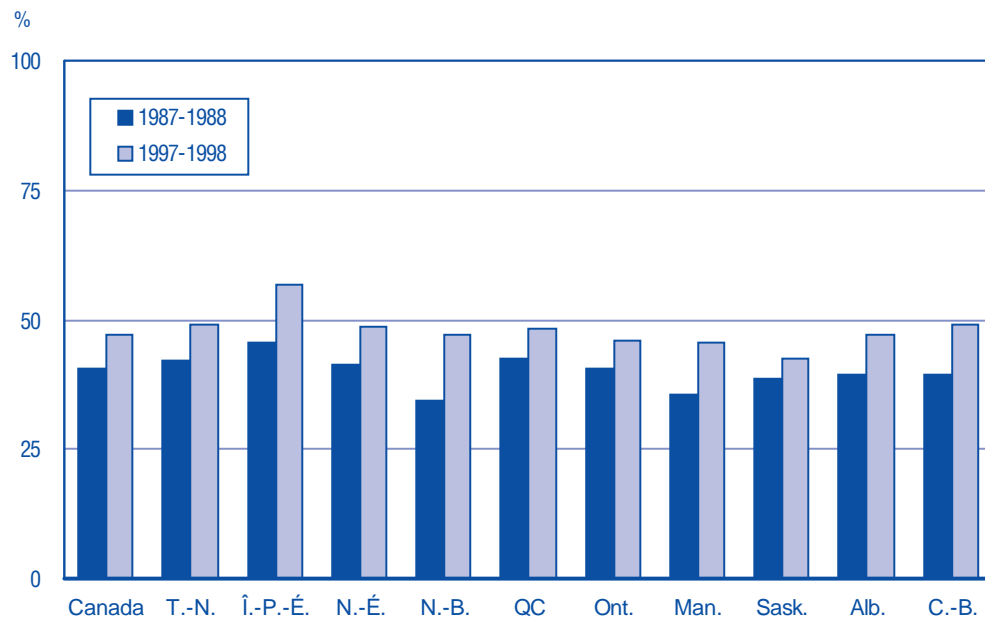
Source : Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada.

**FIGURE 3.19 POURCENTAGE DE FEMMES DANS L'EFFECTIF UNIVERSITAIRE DE PREMIER CYCLE À TEMPS PLEIN, CANADA ET PROVINCES, 1987-1988 ET 1997-1998**



Source : Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada.

**FIGURE 3.20 POURCENTAGE DE FEMMES DANS L'EFFECTIF UNIVERSITAIRE DES CYCLES SUPÉRIEURS À TEMPS PLEIN, CANADA ET PROVINCES, 1987-1988 ET 1997-1998**



Source : Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada.

# ANNEXE 8

**TABEAU 3.22 DÉPENSES POUR L'ÉDUCATION PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT (EN MILLIONS DE DOLLARS CONSTANTS DE 1998), POPULATION (EN MILLIERS), DÉPENSES PAR HABITANT (EN DOLLARS CONSTANTS DE 1998) ET INDICES, CANADA, PROVINCES ET TERRITOIRES, 1988-1989 À 1998-1999**

Province ou territoire et exercice financier	Postsecondaire														Dépenses par habitant (en dollars)	
	Total		Primaire-secondaire		Formation professionnelle au niveau des métiers		Collégial		Universitaire		Sous-total		Population (en milliers)			
	\$	Indice	\$	Indice	\$	Indice	\$	Indice	\$	Indice	\$	Indice	Nbre	Indice	\$	Indice
<b>Canada</b>																
1988-1989	53 735	100	34 156	100	4 417	100	4 134	100	11 028	100	19 580	100	26 798	100	2 005	100
1989-1990	54 339	101	34 488	101	4 330	98	4 065	98	11 455	104	19 850	101	27 286	102	1 991	99
1990-1991	56 662	105	35 714	105	4 679	106	4 152	100	12 118	110	20 948	107	27 701	103	2 046	102
1991-1992	58 594	109	36 874	108	5 043	114	4 268	103	12 409	113	21 719	111	28 031	105	2 090	104
1992-1993	60 599	113	37 765	111	5 844	132	4 426	107	12 565	114	22 834	117	28 377	106	2 136	107
1993-1994	60 867	113	37 959	111	6 007	136	4 380	106	12 521	114	22 908	117	28 703	107	2 121	106
1994-1995	62 349	116	38 261	112	6 983	158	4 479	108	12 625	114	24 088	123	29 036	108	2 147	107
1995-1996	61 433	114	37 963	111	6 446	146	4 723	114	12 300	112	23 470	120	29 354	110	2 093	104
1996-1997 <sup>e</sup>	59 737	111	37 672	110	5 469	124	4 659	113	11 937	108	22 065	113	29 672	111	2 013	100
1997-1998 <sup>e</sup>	59 922	112	37 770	111	5 799	131	4 653	113	11 700	106	22 152	113	30 011	112	1 997	100
1998-1999 <sup>e</sup>	60 492	113	37 736	110	6 298	143	4 669	113	11 789	107	22 756	116	30 301	113	1 996	100
<b>T.-N.</b>																
1988-1989	1 150	100	697	100	183	100	44	100	226	100	453	100	575	100	2 000	100
1989-1990	1 185	103	713	102	186	102	48	110	238	105	473	104	576	100	2 056	103
1990-1991	1 208	105	701	101	207	113	51	116	248	110	506	112	578	101	2 089	104
1991-1992	1 186	103	683	98	213	116	41	93	249	110	503	111	580	101	2 047	102
1992-1993	1 260	110	704	101	264	144	36	82	257	113	557	123	580	101	2 173	109
1993-1994	1 277	111	695	100	305	167	32	74	245	108	582	129	580	101	2 202	110
1994-1995	1 448	126	650	93	522	285	33	76	243	107	798	176	575	100	2 519	126
1995-1996	1 413	123	607	87	515	281	42	97	249	110	806	178	568	99	2 488	124
1996-1997 <sup>e</sup>	1 296	113	606	87	421	230	38	88	231	102	690	152	561	97	2 313	116
1997-1998 <sup>e</sup>	1 034	90	571	82	210	115	37	85	216	96	464	102	554	96	1 866	93
1998-1999 <sup>e</sup>	1 021	89	556	80	212	116	39	90	214	94	465	103	544	95	1 878	94
<b>Î.-P.-É.</b>																
1988-1989	209	100	125	100	26	100	13	100	44	100	84	100	129	100	1 615	100
1989-1990	221	106	127	101	27	104	13	97	54	122	94	112	130	101	1 697	105
1990-1991	223	107	130	104	32	121	13	99	48	109	93	111	131	101	1 705	106
1991-1992	224	107	132	105	32	121	13	100	47	107	92	110	130	101	1 721	107
1992-1993	233	112	136	109	37	141	10	78	49	112	97	116	131	101	1 782	110
1993-1994	232	111	139	111	36	135	11	82	46	104	92	110	132	102	1 751	108
1994-1995	230	110	135	108	40	151	9	70	47	106	96	114	134	103	1 724	107
1995-1996	235	112	124	99	55	207	13	99	43	98	111	132	135	104	1 742	108
1996-1997 <sup>e</sup>	220	105	119	95	39	147	15	108	47	108	101	120	136	105	1 616	100
1997-1998 <sup>e</sup>	230	110	127	102	45	171	13	99	44	101	103	122	137	106	1 677	104
1998-1999 <sup>e</sup>	235	113	133	106	45	171	13	99	44	100	102	122	137	106	1 722	107
<b>N.-É.</b>																
1988-1989	1 694	100	1 015	100	167	100	43	100	469	100	679	100	897	100	1 887	100
1989-1990	1 687	100	1 007	99	159	95	45	106	475	101	680	100	904	101	1 866	99
1990-1991	1 710	101	1 007	99	178	106	46	109	479	102	703	104	910	101	1 880	100
1991-1992	1 674	99	970	96	175	105	42	99	487	104	704	104	915	102	1 829	97
1992-1993	1 699	100	966	95	202	121	47	109	485	103	733	108	919	102	1 848	98
1993-1994	1 780	105	1 026	101	211	126	46	107	498	106	754	111	924	103	1 927	102
1994-1995	1 751	103	1 006	99	228	136	56	131	462	98	746	110	926	103	1 891	100
1995-1996	1 701	100	961	95	228	137	50	118	461	98	740	109	928	103	1 834	97
1996-1997 <sup>e</sup>	1 685	99	954	94	208	124	49	114	474	101	730	108	931	104	1 809	96
1997-1998 <sup>e</sup>	1 572	93	914	90	166	99	44	104	448	95	658	97	935	104	1 681	89
1998-1999 <sup>e</sup>	1 623	96	951	94	172	103	44	104	457	97	673	99	934	104	1 738	92
<b>N.-B.</b>																
1988-1989	1 442	100	859	100	250	100	42	100	290	100	583	100	730	100	1 975	100
1989-1990	1 332	92	831	97	174	70	41	96	286	99	502	86	735	101	1 812	92
1990-1991	1 389	96	840	98	167	67	90	213	292	100	550	94	740	101	1 877	95
1991-1992	1 379	96	845	98	154	62	83	194	297	102	534	92	746	102	1 850	94
1992-1993	1 469	102	878	102	197	79	80	187	315	108	591	101	748	102	1 963	99
1993-1994	1 455	101	871	101	211	84	64	150	309	106	583	100	750	103	1 941	98
1994-1995	1 475	102	868	101	219	88	61	145	326	112	606	104	751	103	1 964	99
1995-1996	1 417	98	852	99	190	76	61	143	315	108	565	97	752	103	1 885	95
1996-1997 <sup>e</sup>	1 414	98	858	100	170	68	61	144	324	112	556	95	753	103	1 878	95
1997-1998 <sup>e</sup>	1 411	98	837	97	196	78	64	151	313	108	573	98	754	103	1 871	95
1998-1999 <sup>e</sup>	1 401	97	846	98	188	75	61	143	306	106	555	95	753	103	1 861	94

# ANNEXE 8 (suite)

**TABEAU 3.22 DÉPENSES POUR L'ÉDUCATION PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT (EN MILLIONS DE DOLLARS CONSTANTS DE 1998), POPULATION (EN MILLIERS), DÉPENSES PAR HABITANT (EN DOLLARS CONSTANTS DE 1998) ET INDICES, CANADA, PROVINCES ET TERRITOIRES, 1988-1989 À 1998-1999**

Province ou territoire et exercice financier	Postsecondaire														Dépenses par habitant (en dollars)	
	Total		Primaire-secondaire		Formation professionnelle au niveau des métiers		Collégial		Universitaire		Sous-total		Population (en milliers)			
	\$	Indice	\$	Indice	\$	Indice	\$	Indice	\$	Indice	\$	Indice	N <sup>bre</sup>	Indice	\$	Indice
<b>QC</b>																
1988-1989	13 780	100	8 690	100	623	100	1 714	100	2 752	100	5 090	100	6 840	100	2 015	100
1989-1990	13 271	96	8 185	94	607	97	1 623	95	2 857	104	5 086	100	6 930	101	1 915	95
1990-1991	13 918	101	8 391	97	716	115	1 737	101	3 074	112	5 527	109	7 004	102	1 987	99
1991-1992	14 132	103	8 454	97	765	123	1 732	101	3 182	116	5 679	112	7 065	103	2 000	99
1992-1993	14 818	108	8 752	101	976	157	1 757	103	3 332	121	6 066	119	7 113	104	2 083	103
1993-1994	14 743	107	8 562	99	973	156	1 862	109	3 345	122	6 181	121	7 165	105	2 058	102
1994-1995	15 478	112	8 894	102	1 076	173	2 037	119	3 471	126	6 584	129	7 207	105	2 147	107
1995-1996	15 081	109	8 760	101	952	153	2 003	117	3 366	122	6 321	124	7 241	106	2 083	103
1996-1997 <sup>e</sup>	14 336	104	8 534	98	747	120	1 932	113	3 124	113	5 802	114	7 274	106	1 971	98
1997-1998 <sup>e</sup>	14 256	103	8 479	98	1 048	168	1 809	106	2 919	106	5 777	113	7 308	107	1 951	97
1998-1999 <sup>e</sup>	14 664	106	8 510	98	1 499	241	1 784	104	2 871	104	6 155	121	7 335	107	1 999	99
<b>Ont.</b>																
1988-1989	19 800	100	13 492	100	1 062	100	1 271	100	3 976	100	6 308	100	9 844	100	2 011	100
1989-1990	20 413	103	14 052	104	997	94	1 242	98	4 122	104	6 361	101	10 110	103	2 019	100
1990-1991	21 264	107	14 543	108	1 125	106	1 203	95	4 393	111	6 721	107	10 300	105	2 065	103
1991-1992	22 629	114	15 538	115	1 296	122	1 290	102	4 504	113	7 091	112	10 428	106	2 170	108
1992-1993	23 114	117	15 687	116	1 522	143	1 420	112	4 485	113	7 427	118	10 570	107	2 187	109
1993-1994	23 332	118	15 928	118	1 773	167	1 237	97	4 394	111	7 404	117	10 690	109	2 183	109
1994-1995	23 615	119	15 822	117	2 156	203	1 205	95	4 432	111	7 793	124	10 828	110	2 181	108
1995-1996	23 190	117	15 624	116	1 923	181	1 367	108	4 276	108	7 566	120	10 965	111	2 115	105
1996-1997 <sup>e</sup>	22 466	113	15 479	115	1 420	134	1 368	108	4 199	106	6 987	111	11 101	113	2 024	101
1997-1998 <sup>e</sup>	22 885	116	15 521	115	1 648	155	1 462	115	4 254	107	7 363	117	11 264	114	2 032	101
1998-1999 <sup>e</sup>	22 680	115	15 183	113	1 672	157	1 487	117	4 337	109	7 496	119	11 414	116	1 987	99
<b>Man.</b>																
1988-1989	2 218	100	1 513	100	175	100	70	100	461	100	705	100	1 102	100	2 013	100
1989-1990	2 299	104	1 569	104	186	106	70	100	474	103	730	103	1 104	100	2 083	103
1990-1991	2 361	106	1 604	106	189	109	72	104	495	107	757	107	1 106	100	2 135	106
1991-1992	2 348	106	1 592	105	188	108	62	89	506	110	756	107	1 110	101	2 116	105
1992-1993	2 377	107	1 592	105	214	122	62	88	509	110	785	111	1 113	101	2 135	106
1993-1994	2 331	105	1 584	105	201	115	56	81	490	106	747	106	1 118	101	2 084	104
1994-1995	2 349	106	1 593	105	214	123	47	68	495	107	756	107	1 124	102	2 091	104
1995-1996	2 378	107	1 640	108	182	104	70	101	486	105	738	105	1 130	103	2 105	105
1996-1997 <sup>e</sup>	2 367	107	1 629	108	177	102	79	113	481	104	738	105	1 134	103	2 087	104
1997-1998 <sup>e</sup>	2 348	106	1 614	107	186	107	79	114	469	102	734	104	1 137	103	2 065	103
1998-1999 <sup>e</sup>	2 383	107	1 631	108	190	109	80	115	482	104	752	107	1 139	103	2 093	104
<b>Sask.</b>																
1988-1989	2 027	100	1 312	100	216	100	52	100	447	100	715	100	1 028	100	1 972	100
1989-1990	2 070	102	1 292	98	218	101	58	113	501	112	777	109	1 019	99	2 031	103
1990-1991	2 088	103	1 293	99	220	102	59	114	516	115	795	111	1 007	98	2 073	105
1991-1992	2 051	101	1 274	97	223	103	45	87	508	114	776	109	1 003	98	2 045	104
1992-1993	2 045	101	1 291	98	234	109	49	95	471	105	754	106	1 004	98	2 037	103
1993-1994	1 985	98	1 250	95	228	106	46	89	461	103	735	103	1 007	98	1 971	100
1994-1995	2 016	99	1 255	96	244	113	44	86	472	106	761	106	1 010	98	1 997	101
1995-1996	2 139	106	1 326	101	239	111	57	110	518	116	813	114	1 014	99	2 110	107
1996-1997 <sup>e</sup>	2 125	105	1 320	101	246	114	57	110	503	112	805	113	1 019	99	2 085	106
1997-1998 <sup>e</sup>	2 169	107	1 337	102	276	128	56	108	500	112	832	116	1 022	99	2 122	108
1998-1999 <sup>e</sup>	2 217	109	1 339	102	303	141	55	107	519	116	878	123	1 024	100	2 164	110
<b>Alb.</b>																
1988-1989	5 365	100	3 154	100	586	100	482	100	1 142	100	2 211	100	2 455	100	2 186	100
1989-1990	5 437	101	3 187	101	606	103	480	100	1 164	102	2 250	102	2 496	102	2 178	100
1990-1991	5 428	101	3 268	104	628	107	378	78	1 154	101	2 161	98	2 548	104	2 131	97
1991-1992	5 397	101	3 328	106	624	106	327	68	1 117	98	2 069	94	2 593	106	2 082	95
1992-1993	5 688	106	3 482	110	720	123	359	74	1 126	99	2 205	100	2 634	107	2 159	99
1993-1994	5 745	107	3 549	113	683	116	372	77	1 141	100	2 196	99	2 671	109	2 151	98
1994-1995	5 571	104	3 444	109	719	123	325	67	1 083	95	2 128	96	2 705	110	2 060	94
1995-1996	5 459	102	3 369	107	690	118	339	70	1 061	93	2 090	95	2 740	112	1 992	91
1996-1997 <sup>e</sup>	5 360	100	3 396	108	638	109	331	69	996	87	1 965	89	2 781	113	1 928	88
1997-1998 <sup>e</sup>	5 554	104	3 512	111	633	108	375	78	1 034	91	2 042	92	2 839	116	1 957	90
1998-1999 <sup>e</sup>	5 686	106	3 629	115	632	108	384	80	1 040	91	2 057	93	2 915	119	1 951	89



# ANNEXE 8 (suite)

**TABEAU 3.22 DÉPENSES POUR L'ÉDUCATION PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT (EN MILLIONS DE DOLLARS CONSTANTS DE 1998), POPULATION (EN MILLIERS), DÉPENSES PAR HABITANT (EN DOLLARS CONSTANTS DE 1998) ET INDICES, CANADA, PROVINCES ET TERRITOIRES, 1988-1989 À 1998-1999 (fin)**

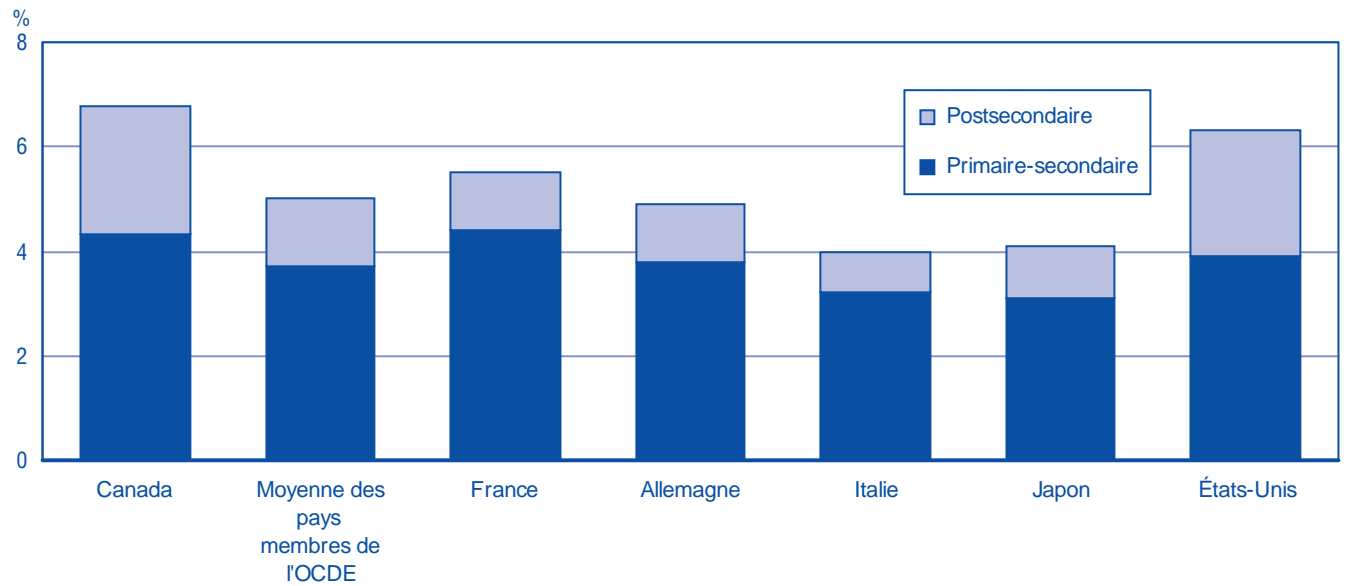
Province ou territoire et exercice financier	Postsecondaire																
	Total		Primaire-secondaire		Formation professionnelle au niveau des métiers		Collégial		Universitaire		Sous-total		Population (en milliers)		Dépenses par habitant (en dollars)		
	\$	Indice	\$	Indice	\$	Indice	\$	Indice	\$	Indice	\$	Indice	N <sup>bre</sup>	Indice	\$	Indice	
<b>C.-B.</b>																	
1988-1989	5 348	100	3 338	100	584	100	356	100	1 070	100	2 010	100	3 116	100	1 717	100	
1989-1990	5 634	105	3 540	106	594	102	401	113	1 098	103	2 093	104	3 199	103	1 761	103	
1990-1991	6 285	118	3 912	117	662	113	458	129	1 254	117	2 374	118	3 291	106	1 910	111	
1991-1992	6 727	126	4 075	122	741	127	570	160	1 342	125	2 652	132	3 373	108	1 994	116	
1992-1993	6 977	130	4 217	126	850	146	540	152	1 369	128	2 760	137	3 470	111	2 010	117	
1993-1994	7 049	132	4 246	127	789	135	577	162	1 437	134	2 802	139	3 572	115	1 974	115	
1994-1995	7 377	138	4 449	133	913	156	592	166	1 423	133	2 928	146	3 682	118	2 004	117	
1995-1996	7 582	142	4 633	139	892	153	667	187	1 390	130	2 949	147	3 784	121	2 004	117	
1996-1997 <sup>e</sup>	7 675	144	4 729	142	836	143	683	192	1 427	133	2 947	147	3 882	125	1 977	115	
1997-1998 <sup>e</sup>	7 688	144	4 752	142	883	151	667	187	1 386	130	2 935	146	3 962	127	1 941	113	
1998-1999 <sup>e</sup>	7 798	146	4 848	145	884	151	670	188	1 396	130	2 949	147	4 009	129	1 945	113	
<b>Yn</b>																	
1988-1989	81	100	56	100	15	100	7	100	3	100	25	100	27	100	3 038	100	
1989-1990	81	101	58	103	17	109	5	73	2	75	24	95	27	102	3 000	99	
1990-1991	94	117	67	120	20	131	5	80	2	67	27	110	28	104	3 401	112	
1991-1992	100	123	74	132	16	108	6	89	3	116	26	104	29	109	3 446	113	
1992-1993	125	155	95	170	17	109	6	93	7	245	30	120	30	114	4 144	136	
1993-1994	117	145	87	155	17	113	6	91	7	252	31	123	31	115	3 829	126	
1994-1995	116	144	87	155	16	105	5	81	8	274	29	118	30	113	3 874	128	
1995-1996	100	124	75	134	15	96	7	96	4	148	25	102	31	116	3 242	107	
1996-1997 <sup>e</sup>	106	131	80	142	15	97	7	98	5	157	26	104	32	120	3 309	109	
1997-1998 <sup>e</sup>	113	139	82	146	19	124	7	103	5	163	31	123	32	121	3 491	115	
1998-1999 <sup>e</sup>	105	130	74	133	19	123	7	103	5	163	31	122	32	119	3 308	109	
<b>T.N.-O.</b>																	
1988-1989	218	100	156	100	26	100	33	100	3	100	62	100	56	100	3 908	100	
1989-1990	240	110	170	109	27	101	40	123	3	115	70	113	57	102	4 211	108	
1990-1991	255	117	187	120	24	90	40	123	4	133	68	109	59	106	4 328	111	
1991-1992	271	124	200	128	23	86	40	123	8	284	71	114	61	109	4 443	114	
1992-1993	354	162	266	171	21	80	40	123	26	916	87	141	62	112	5 664	145	
1993-1994	377	173	277	178	25	95	48	148	26	905	99	160	64	114	5 928	152	
1994-1995	418	192	306	197	29	112	53	160	30	1038	112	180	65	117	6 411	164	
1995-1996	300	138	217	139	36	136	42	128	5	187	83	134	67	120	4 506	115	
1996-1997 <sup>e</sup>	277	127	209	134	24	93	40	123	4	128	68	110	68	121	4 097	105	
1997-1998 <sup>e</sup>	287	132	216	139	24	93	42	129	5	163	71	115	68	122	4 240	108	
1998-1999 <sup>e</sup>	283	130	211	135	25	94	43	131	5	166	72	117	67	121	4 197	107	
<b>Autres<sup>1</sup></b>																	
1988-1989	445	100	59	100	229	100	2	100	155	100	386	100	...	...	...	...	
1989-1990	562	126	80	134	280	123	2	112	200	129	482	125	...	...	...	...	
1990-1991	543	122	52	88	307	134	3	123	180	117	490	127	...	...	...	...	
1991-1992	518	116	47	80	305	134	3	134	163	105	471	122	...	...	...	...	
1992-1993	522	117	44	75	331	145	3	156	144	93	477	124	...	...	...	...	
1993-1994	481	108	35	59	318	139	4	187	124	80	446	116	...	...	...	...	
1994-1995	522	117	27	46	350	153	6	294	138	89	494	128	...	...	...	...	
1995-1996	440	99	26	43	281	123	2	81	132	85	415	108	...	...	...	...	
1996-1997 <sup>e</sup>	447	101	23	39	290	127	2	88	132	85	424	110	...	...	...	...	
1997-1998 <sup>e</sup>	399	90	23	38	262	114	2	75	114	73	377	98	...	...	...	...	
1998-1999 <sup>e</sup>	397	89	23	39	260	114	2	74	113	73	374	97	...	...	...	...	

1 « Autres » renvoie aux dépenses qu'on ne peut pas attribuer à une province ou à un territoire. Les dépenses du gouvernement fédéral pour les écoles outre-mer en constituent un exemple.

e Pour 1996-1997, on a utilisé les estimations basées sur l'information provenant des comptes publics provinciaux - données actuelles et du Centre de la statistique de l'éducation. Pour 1997-1998 et 1998-1999, on a utilisé les estimations basées sur l'information des comptes publics provinciaux - données estimées et du Centre de la statistique de l'éducation.

Source : Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada; comptes publics provinciaux

**FIGURE 3.27 DÉPENSES POUR L'ÉDUCATION DE SOURCES PUBLIQUES ET PRIVÉES EN FAVEUR DES ÉTABLISSEMENTS, EN POURCENTAGE DU PIB, PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT, CANADA ET PAYS DU G-7, 1995**



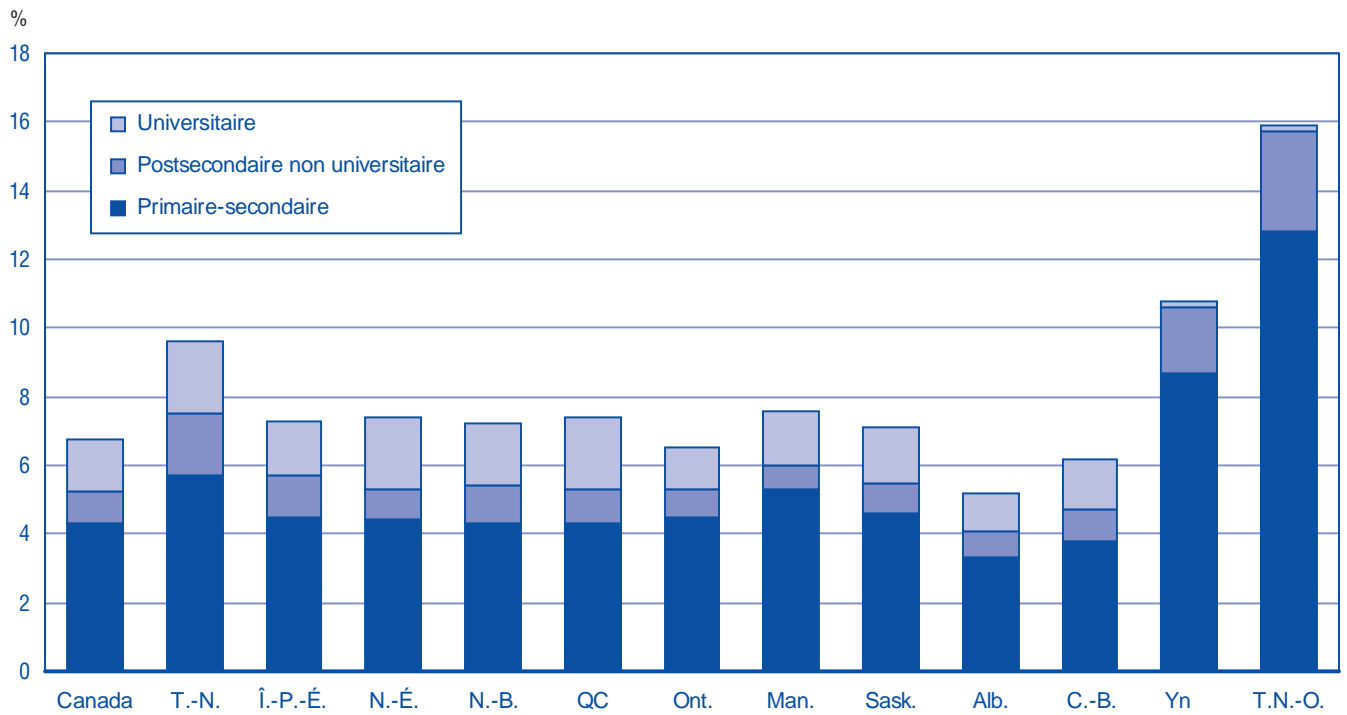
Source : Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada; PIB à partir des Comptes nationaux, Statistique Canada; et Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE, 1998, tableau B1.1d.

**TABLEAU 3.24 DÉPENSES POUR L'ÉDUCATION DE SOURCES PUBLIQUES ET PRIVÉES EN FAVEUR DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT EN POURCENTAGE DU PIB, PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT, CANADA, PROVINCES, TERRITOIRES ET PAYS DU G-7, 1995**

	Primaire-secondaire			Postsecondaire			Tous les niveaux d'enseignement combinés (ce qui inclut les dépenses pour l'enseignement préscolaire et non réparties)
	Tous	Primaire	Secondaire	Tous	Non universitaire	universitaire	
<b>Canada</b>	<b>4,3</b>	..	..	<b>2,5</b>	<b>0,9</b>	<b>1,5</b>	<b>7,0</b>
Terre-Neuve et Labrador	5,7	..	..	3,9	1,8	2,1	9,9
Île-du-Prince-Édouard	4,5	..	..	2,9	1,2	1,6	7,6
Nouvelle-Écosse	4,4	..	..	3,0	0,9	2,1	7,6
Nouveau-Brunswick	4,3	..	..	2,9	1,1	1,8	7,4
Québec	4,3	..	..	3,1	1,0	2,1	7,6
Ontario	4,5	..	..	2,1	0,8	1,2	6,8
Manitoba	5,3	..	..	2,3	0,7	1,6	7,8
Saskatchewan	4,6	..	..	2,5	0,9	1,6	7,4
Alberta	3,3	..	..	1,9	0,8	1,1	5,4
Colombie-Britannique	3,8	..	..	2,5	0,9	1,5	6,5
Yukon	8,7	..	..	2,1	1,9	0,2	11,3
Territoires du Nord-Ouest	12,8	..	..	3,1	2,9	0,2	16,6
<b>Pays du G-7</b>							
<b>Canada</b>	<b>4,3</b>	..	..	<b>2,5</b>	<b>0,9</b>	<b>1,5</b>	<b>7,0</b>
France	4,4	1,2	3,2	1,1	..	..	6,3
Allemagne	3,8	..	..	1,1	--	1,0	5,8
Italie	3,2	1,1	2,1	0,8	--	0,8	4,7
Japon	3,1	1,3	1,7	1,0	0,1	0,9	4,7
Royaume-Uni	..	..	..	1,0	..	..	..
États-Unis	3,9	1,8	2,0	2,4	0,4	2,0	6,7
<b>Moyenne des pays de l'OCDE</b>	<b>3,7</b>	<b>1,5</b>	<b>2,2</b>	<b>1,3</b>	<b>0,2</b>	<b>1,1</b>	<b>5,6</b>

Source : Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada; PIB à partir des comptes nationaux, Statistique Canada; et Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE, 1998, tableau B1.1d.

**FIGURE 3.26 DÉPENSES POUR L'ÉDUCATION DE SOURCES PUBLIQUES ET PRIVÉES EN FAVEUR DES ÉTABLISSEMENTS, EN POURCENTAGE DU PIB, PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT, CANADA, PROVINCES ET TERRITOIRES, 1995**



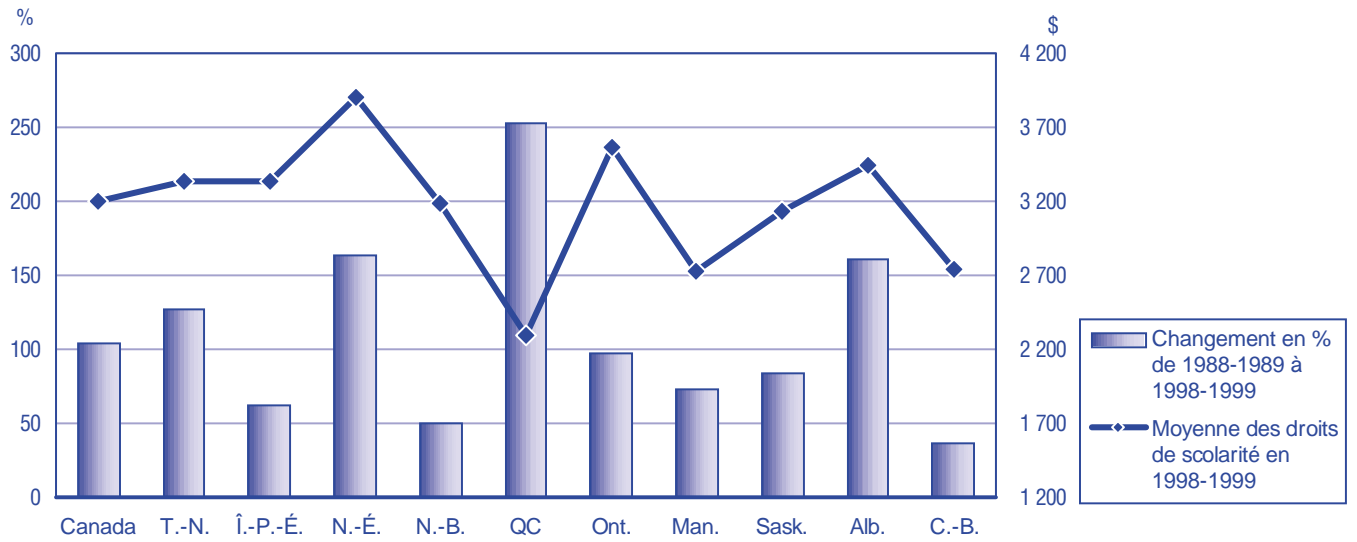
Source : Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada; PIB à partir des Comptes nationaux, Statistique Canada.

**TABEAU 3.26 RÉPARTITION DES SOURCES DE FINANCEMENT PUBLIQUES ET PRIVÉES EN FAVEUR DES ÉTABLISSEMENTS AVANT (FINANCEMENTS INITIAUX) ET APRÈS (DÉPENSES FINALES) LES TRANSFERTS DES SOURCES PUBLIQUES, PAR NIVEAU D'ENSEIGNEMENT, CANADA, PROVINCES, TERRITOIRES ET PAYS DU G-7, 1995**

	Financements initiaux (sources initiales des fonds dépensés pour l'éducation)						Dépenses finales (après les transferts du secteur public vers le secteur privé ou vice versa)					
	Primaire- secondaire		Post- secondaire		Tous les niveaux d'enseignement combinés		Primaire- secondaire		Post- secondaire		Tous les niveaux d'enseignement combinés	
	Publi- ques	Privées	Publi- ques	Privées	Publi- ques	Privées	Publi- ques	Privées	Publi- ques	Privées	Publi- ques	Privées
<b>Canada</b>	<b>94</b>	<b>6</b>	<b>82</b>	<b>18</b>	<b>90</b>	<b>10</b>	<b>94</b>	<b>6</b>	<b>61</b>	<b>39</b>	<b>82</b>	<b>18</b>
Terre-Neuve et Labrador	97	3	93	7	96	4	97	3	61	39	83	17
Île-du-Prince-Édouard	99	1	90	10	95	5	99	1	60	40	84	16
Nouvelle-Écosse	97	3	78	22	90	10	97	3	60	40	83	17
Nouveau-Brunswick	99	1	69	31	88	12	99	1	56	44	82	18
Québec	92	8	88	12	90	10	92	8	74	26	84	16
Ontario	95	5	77	23	89	11	95	5	56	44	83	17
Manitoba	91	9	86	14	90	10	91	9	56	44	81	19
Saskatchewan	97	3	91	9	95	5	97	3	63	37	85	15
Alberta	95	5	81	19	90	10	95	5	64	36	84	16
Colombie-Britannique	91	9	78	22	86	14	91	9	56	44	78	22
Yukon	99	1	..	..	..	..	99	1	74	26	94	6
Territoires du Nord-Ouest	98	2	..	..	..	..	98	2	43	57	88	12
<b>Pays du G-7</b>												
<b>Canada</b>	<b>94</b>	<b>6</b>	<b>82</b>	<b>18</b>	<b>90</b>	<b>10</b>	<b>94</b>	<b>6</b>	<b>61</b>	<b>39</b>	<b>82</b>	<b>18</b>
France	93	7	84	16	91	9	93	7	84	16	91	9
Allemagne	76	24	93	7	78	22	76	24	92	8	78	22
Italie	100	-	91	9	100	-	100	-	84	16	97	3
Japon	..	..	..	..	..	..	92	8	43	57	75	25
Royaume-Uni	..	..	90	10	..	..	..	..	72	28	..	..
États-Unis	..	..	..	..	..	..	90	10	48	52	75	25
<b>Moyenne des pays de l'OCDE</b>	<b>93</b>	<b>7</b>	<b>87</b>	<b>13</b>	<b>91</b>	<b>9</b>	<b>91</b>	<b>9</b>	<b>75</b>	<b>25</b>	<b>86</b>	<b>14</b>

Source : Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada; Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE, 1998, tableau B3.1.

**FIGURE 3.30 MOYENNE DES DROITS DE SCOLARITÉ POUR LES PROGRAMMES UNIVERSITAIRES DE PREMIER CYCLE EN ARTS ET VARIATION EN POURCENTAGE ENTRE 1988-1989 ET 1998-1999, CANADA ET PROVINCES**



Source : Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada.

**TABLEAU 3.27 MOYENNE DES DROITS DE SCOLARITÉ POUR LES PROGRAMMES UNIVERSITAIRES DE PREMIER CYCLE EN ARTS, CANADA ET PROVINCES, 1988-1989 À 1998-1999, EN DOLLARS CONSTANTS DE 1998**

Année	Canada	T.-N.	Î.-P.-É.	N.-É.	N.-B.	QC	Ont.	Man.	Sask.	Alb.	C.-B.
1988-1989	<b>1 568</b>	1 464	2 055	1 481	2 128	649	1 809	1 579	1 705	1 322	2 008
1989-1990	<b>1 615</b>	1 554	2 077	2 196	2 141	623	1 850	1 659	1 723	1 366	2 067
1990-1991	<b>1 741</b>	1 563	2 113	2 252	2 187	1 049	1 905	1 705	1 813	1 479	2 056
1991-1992	<b>1 890</b>	1 691	2 265	2 405	2 188	1 417	1 964	1 988	2 048	1 710	2 159
1992-1993	<b>2 039</b>	1 843	2 417	2 621	2 401	1 548	2 080	2 286	2 346	1 999	2 339
1993-1994	<b>2 161</b>	2 132	2 590	2 858	2 498	1 623	2 185	2 334	2 503	2 374	2 389
1994-1995	<b>2 361</b>	2 265	2 731	3 097	2 485	1 804	2 402	2 421	2 619	2 671	2 565
1995-1996	<b>2 486</b>	2 401	2 894	3 284	2 594	1 772	2 579	2 476	2 709	2 891	2 638
1996-1997	<b>2 725</b>	2 730	2 942	3 597	2 834	1 640	3 019	2 580	2 727	3 062	2 664
1997-1998	<b>3 019</b>	3 156	3 135	3 748	3 015	2 223	3 292	2 621	3 010	3 229	2 724
1998-1999	<b>3 199</b>	3 330	3 331	3 903	3 193	2 292	3 564	2 723	3 128	3 447	2 736

Source : Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada.

**TABEAU 3.28 DÉPENSES POUR L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE, PRIMAIRE ET SECONDAIRE PAR CATÉGORIE DE RESSOURCES POUR LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS ET PRIVÉS, CANADA, PROVINCES, TERRITOIRES ET PAYS DU G-7, 1995**

	Répartition (en %) des dépenses totales		Répartition (en %) des dépenses courantes				Dépenses moyennes par élève (en dollars américains équivalents)				
	Courantes	En capital	Rémunération			Autres dépenses courantes	Rémunération			Courantes	En capital
			Éducateurs	Autre personnel	Tout le personnel		Éducateurs	Autre personnel	Autres dépenses courantes		
<b>Canada<sup>1</sup></b>	<b>96</b>	<b>4</b>	<b>65</b>	<b>16</b>	<b>81</b>	<b>19</b>	<b>3 405</b>	<b>4 201</b>	<b>1 008</b>	<b>5 209</b>	<b>192</b>
Terre-Neuve et Labrador	96	4	74	10	84	16	..	..	..	..	..
Île-du-Prince-Édouard	98	2	67	17	84	16	..	..	..	..	..
Nouvelle-Écosse	98	2	70	13	83	17	..	..	..	..	..
Nouveau-Brunswick	99	1	68	14	82	18	..	..	..	..	..
Québec	99	1	63	16	79	21	..	..	..	..	..
Ontario	94	6	69	15	84	16	..	..	..	..	..
Manitoba	97	3	57	16	73	27	..	..	..	..	..
Saskatchewan	99	1	64	11	75	25	..	..	..	..	..
Alberta	97	3	66	13	79	21	..	..	..	..	..
Colombie-Britannique	97	3	63	19	82	18	..	..	..	..	..
Yukon	92	8	49	10	59	41	..	..	..	..	..
Territoires du Nord-Ouest	85	15	38	12	50	50	..	..	..	..	..
<b>Pays du G-7</b>											
<b>Canada<sup>1</sup></b>	<b>96</b>	<b>4</b>	<b>65</b>	<b>16</b>	<b>81</b>	<b>19</b>	<b>3 405</b>	<b>4 201</b>	<b>1 008</b>	<b>5 209</b>	<b>192</b>
France	91	9	..	..	79	21	..	3 617	975	4 592	449
Allemagne <sup>2</sup>	92	8	..	..	76	24	..	3 262	1 057	4 319	371
Italie <sup>2</sup>	96	4	71	18	89	11	3 501	4 380	532	4 912	187
Japon	85	15	..	..	87	13	..	3 182	479	3 661	621
Royaume-Uni <sup>3</sup>	95	5	54	16	70	30	1 940	2 522	1 092	3 614	196
États-Unis <sup>2</sup>	91	9	57	23	80	20	3 241	4 554	1 168	5 722	559
<b>Moyenne des pays de l'OCDE</b>	<b>92</b>	<b>8</b>	<b>69</b>	<b>13</b>	<b>82</b>	<b>19</b>	<b>2 745</b>	<b>3 063</b>	<b>822</b>	<b>3 847</b>	<b>315</b>

1 Le total pour le Canada ne correspond pas à celui publié par l'OCDE en raison de révisions apportées aux données.

2 Établissements publics.

3 Établissements publics et privés subventionnés par l'État.

Source : Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada; Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE, 1998, tableau B5.1a.



**TABEAU 3.29 DÉPENSES POUR L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE PAR CATÉGORIE DE RESSOURCES POUR LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS ET PRIVÉS, CANADA, PROVINCES, TERRITOIRES ET PAYS DU G-7, 1995**

	Répartition (en %) des dépenses totales		Répartition (en %) des dépenses courantes				Dépenses moyennes par élève (en dollars américains équivalents)				
	Courantes	En capital	Rémunération			Autres dépenses courantes	Rémunération			Courantes	En capital
			Éducateurs	Autre personnel	Tout le personnel		Éducateurs	Autre personnel	Autres dépenses courantes		
<b>Canada</b>	<b>94</b>	<b>6</b>	<b>39</b>	<b>33</b>	<b>72</b>	<b>28</b>	<b>4 189</b>	<b>7 714</b>	<b>3 061</b>	<b>10 775</b>	<b>696</b>
Terre-Neuve et Labrador	97	3	46	22	68	32	..	..	..	..	..
Île-du-Prince-Édouard	95	5	52	28	80	20	..	..	..	..	..
Nouvelle-Écosse	98	2	43	33	76	24	..	..	..	..	..
Nouveau-Brunswick	95	5	42	30	72	28	..	..	..	..	..
Québec	91	9	39	29	68	32	..	..	..	..	..
Ontario	97	3	39	36	75	25	..	..	..	..	..
Manitoba	97	3	39	37	76	24	..	..	..	..	..
Saskatchewan	97	3	36	33	69	31	..	..	..	..	..
Alberta	95	5	39	34	73	27	..	..	..	..	..
Colombie-Britannique	86	14	41	33	74	26	..	..	..	..	..
Yukon	98	2	41	30	71	29	..	..	..	..	..
Territoires du Nord-Ouest	99	1	44	16	60	40	..	..	..	..	..
<b>Pays du G-7</b>											
<b>Canada</b>	<b>94</b>	<b>6</b>	<b>39</b>	<b>33</b>	<b>72</b>	<b>28</b>	<b>4 189</b>	<b>7 714</b>	<b>3 061</b>	<b>10 775</b>	<b>696</b>
France	88	12	..	..	69	31	..	3 985	1 803	5 788	781
Allemagne <sup>1</sup>	89	11	..	..	76	24	..	5 967	1 912	7 879	1 017
Italie <sup>1</sup>	79	21	46	26	72	28	1 834	2 876	1 104	3 980	1 033
Japon	79	21	..	..	67	33	..	4 642	2 244	6 886	1 882
Royaume-Uni <sup>2</sup>	94	6	30	15	45	55	2 020	3 033	3 738	6 770	454
États-Unis	93	7	41	20	60	40	6 100	9 071	5 987	15 059	1 203
<b>Moyenne des pays de l'OCDE</b>	<b>88</b>	<b>12</b>	<b>44</b>	<b>22</b>	<b>69</b>	<b>31</b>	<b>3 636</b>	<b>5 058</b>	<b>2 308</b>	<b>7 365</b>	<b>870</b>

1 Établissements publics.

2 Établissements publics et privés subventionnés par l'État.

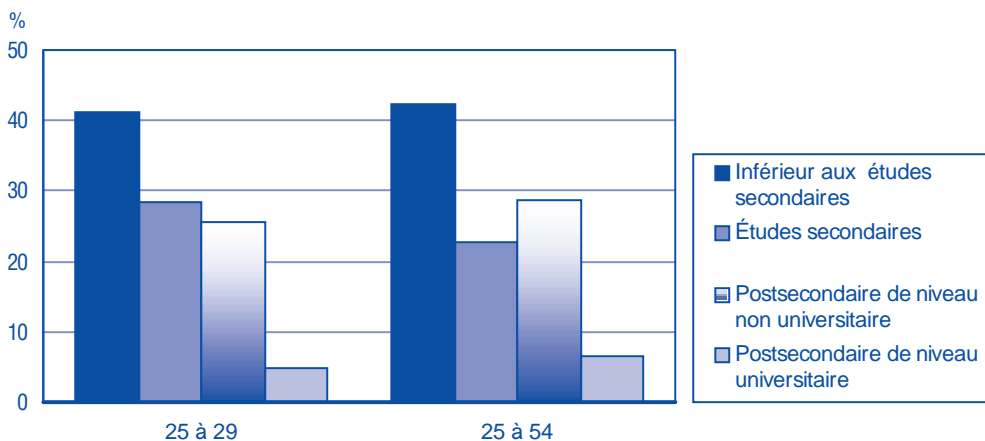
Source : Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada; Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE, 1998, tableau B5.1b.

**TABEAU 3.3 NOMBRE D'ÉDUCATEURS À TEMPS PLEIN DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES-SECONDAIRES PUBLIQUES SELON LE SEXE, CANADA, PROVINCES ET TERRITOIRES, 1986-1987 À 1996-1997**

Les deux sexes	Canada	T.-N.	Î.-P.-É.	N.-É.	N.-B.	QC	Ont.	Man.	Sask.	Alb.	C.-B.	Yn	T.N.-O.
1986-1987	254 862	8 059	1 283	9 930	7 479	60 557	96 519	11 483	10 736	23 864	23 954	292	706
1987-1988	259 331	8 019	1 310	10 015	7 658	60 110	101 434	10 847	10 688	23 643	24 588	275	744
1988-1989	265 913	8 034	1 322	9 918	7 630	59 685	106 701	11 538	10 789	23 792	25 394	307	803
1989-1990	272 833	7 932	1 375	10 031	7 707	59 024	111 352	11 889	10 740	24 806	26 834	319	824
1990-1991	279 740	7 956	1 364	9 680	8 026	60 120	116 203	11 711	10 303	25 411	27 722	373	871
1991-1992	284 843	7 741	1 352	9 776	8 104	59 794	119 824	11 465	10 529	26 044	28 747	376	1 091
1992-1993	283 215	7 699	1 361	9 498	7 973	59 333	119 769	11 406	10 004	25 909	28 676	416	1 171
1993-1994	276 366	7 630	1 351	9 495	7 854	58 726	114 176	11 402	10 116	25 516	28 378	428	1 294
1994-1995	271 058	7 359	1 327	8 996	7 677	58 085	111 132	11 186	10 034	24 867	28 686	430	1 279
1995-1996	273 748	7 233	1 334	8 724	7 583	57 510	112 640	10 883	10 064	26 961	29 149	430	1 237
1996-1997	267 808	6 939	1 361	8 799	7 427	56 528	108 737	10 618	9 745	26 482	29 330	450	1 392
Hommes	Canada	T.-N.	Î.-P.-É.	N.-É.	N.-B.	QC	Ont.	Man.	Sask.	Alb.	C.-B.	Yn	T.N.-O.
1986-1987	109 452	3 853	571	4 208	3 052	21 876	42 686	5 474	4 908	10 218	12 165	130	311
1987-1988	109 459	3 820	577	4 222	3 071	21 491 <sup>e</sup>	43 609	5 208	4 850	10 068	12 103	112	328
1988-1989	109 878	3 808	575	4 149	3 051	21 114	44 354	5 366	4 817	9 992	12 194	120	338
1989-1990	110 005	3 733	579	4 177	3 039	20 645	44 632	5 419	4 713	10 198	12 426	127	317
1990-1991	110 961	3 676	572	4 048	3 173	20 908	45 361	5 272	4 635	10 285	12 563	142	326
1991-1992	111 283	3 589	575	3 979	2 975	20 675	46 043	5 169	4 500	10 417	12 838	140	383
1992-1993	109 961	3 508	576	3 901	2 922	20 444	45 613	5 067	4 237	10 350	12 783	150	410
1993-1994	107 014	3 447	561	3 852	2 855	20 188	43 631	5 001	4 224	10 093	12 558	154	450
1994-1995	103 998	3 292	543	3 602	2 786	19 854	41 941	4 844	4 132	9 855	12 539	155	455
1995-1996	103 177	3 309	544	3 457	2 689	19 419	41 682	4 689	4 070	10 204	12 545	155	414
1996-1997	99 544	3 124	549	3 365	2 593	18 810	39 517	4 572	3 929	9 958	12 484	166	477
Femmes	Canada	T.-N.	Î.-P.-É.	N.-É.	N.-B.	QC	Ont.	Man.	Sask.	Alb.	C.-B.	Yn	T.N.-O.
1986-1987	145 410	4 206	712	5 722	4 427	38 681	53 833	6 009	5 828	13 646	11 789	162	395
1987-1988	149 872	4 199	733	5 793	4 587	38 619 <sup>e</sup>	57 825	5 639	5 838	13 575	12 485	163	416
1988-1989	156 035	4 226	747	5 769	4 579	38 571	62 347	6 172	5 972	13 800	13 200	187	465
1989-1990	162 828	4 199	796	5 854	4 668	38 379	66 720	6 470	6 027	14 608	14 408	192	507
1990-1991	168 779	4 280	792	5 632	4 853	39 212	70 842	6 439	5 668	15 126	15 159	231	545
1991-1992	173 560	4 152	777	5 797	5 129	39 119	73 781	6 296	6 029	15 627	15 909	236	708
1992-1993	173 249	4 191	785	5 597	5 051	38 889	74 156	6 334	5 767	15 559	15 893	266	761
1993-1994	169 351	4 183	790	5 643	4 999	38 538	70 545	6 400	5 892	15 423	15 820	274	844
1994-1995	167 056	4 067	784	5 394	4 891	38 231	69 191	6 338	5 902	15 012	16 147	275	824
1995-1996	170 571	3 924	790	5 267	4 894	38 091	70 958	6 194	5 994	16 757	16 604	275	823
1996-1997	168 264	3 815	812	5 434	4 834	37 718	69 220	6 046	5 816	16 524	16 846	284	915

Source : Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada; Statistiques de l'éducation — Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation (pour les données du Québec).

**FIGURE 4.10 RÉPARTITION DE LA POPULATION AUTOCHTONE ÂGÉE DE 25 À 29 ANS ET DE 25 À 54 ANS, SELON LE PLUS HAUT NIVEAU DE SCOLARITÉ ATTEINT, CANADA, 1996**



Notes : La population autochtone désigne les personnes ayant indiqué appartenir à au moins un groupe autochtone, c'est-à-dire Indien de l'Amérique du Nord, Métis ou Inuit (Esquimau), ayant déclaré être un Indien visé par un traité ou un Indien inscrit aux termes de la *Loi sur les Indiens du Canada* ou ayant déclaré être membre d'une bande indienne ou d'une première nation.

La catégorie « Inférieur aux études secondaires » inclut les personnes ayant atteint les niveaux de formation suivants : préscolaire, primaire et secondaire non terminé.

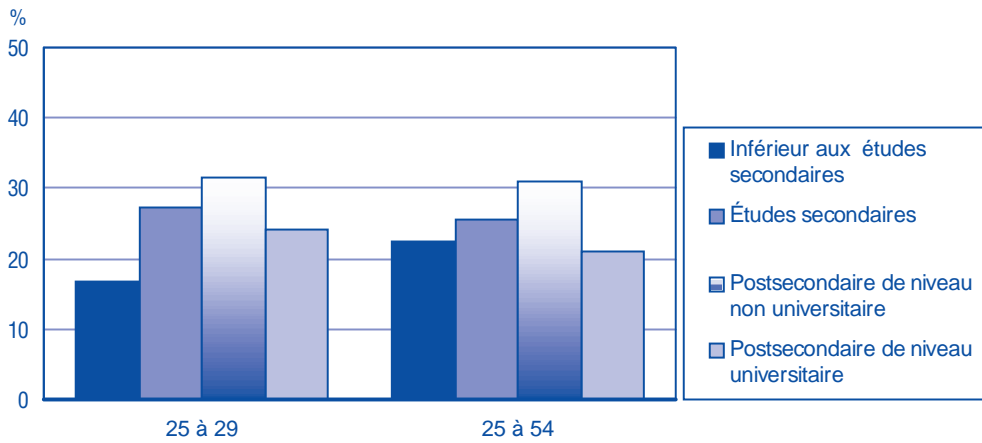
La catégorie « Études secondaires » inclut les diplômés de l'enseignement secondaire et les personnes ayant suivi des études postsecondaires sans obtenir de certificat ou de diplôme.

La catégorie « Postsecondaire de niveau non universitaire » inclut les diplômés de niveau collégial et les diplômés en formation professionnelle au niveau des métiers.

La catégorie « Postsecondaire de niveau universitaire » inclut les titulaires d'un certificat ou d'un grade universitaire.

Source : Recensement de 1996, Statistique Canada.

**FIGURE 4.11 RÉPARTITION DE LA POPULATION NON AUTOCHTONE ÂGÉE DE 25 À 29 ANS ET DE 25 À 54 ANS, SELON LE PLUS HAUT NIVEAU DE SCOLARITÉ ATTEINT, CANADA, 1996**



Notes : La catégorie « Inférieur aux études secondaires » inclut les personnes ayant atteint les niveaux de formation suivants : préscolaire, primaire et secondaire non terminé.

La catégorie « Études secondaires » inclut les diplômés de l'enseignement secondaire et les personnes ayant suivi des études postsecondaires sans obtenir de certificat ou de diplôme.

La catégorie « Postsecondaire de niveau non universitaire » inclut les diplômés de niveau collégial et les diplômés en formation professionnelle au niveau des métiers.

La catégorie « Postsecondaire de niveau universitaire » inclut les titulaires d'un certificat ou d'un grade universitaire.

Source : Recensement de 1996, Statistique Canada.